

# ANARQUISMO E PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Anarquia e Movimento Anarquista .....	01
O anarquismo hoje .....	06
Educação, ideologia e a construção do sujeito .....	16
A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira .....	21
Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária .....	28
A delinquência acadêmica .....	34
Teses sobre Educação Libertária .....	36
Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica .....	37

Seleção de textos feita por Prof. Donizete Soares

## **Anarquia e Movimento Anarquista**

*Luigi Biondi - Doutorando em História na Unicamp  
gigi@unicamp.br*

*Quem quer que seja que ponha as mãos sobre mim,  
para me governar, é um usurpador, um tirano.  
Eu o declaro meu inimigo  
Pierre-Joseph Proudhon*

Anarquismo (do grego antigo an-arke = contrário à autoridade) é o nome que se dá a uma teoria que prega uma sociedade sem governo, na qual se vive em harmonia, não por submissão à lei, nem por obediência à autoridade, mas por acordos livres estabelecidos entre os diferentes grupos de homens e mulheres, livremente constituídos por território ou profissão, para a produção, o consumo e para a satisfação da infinita variedade de necessidades e aspirações de um ser civilizado. Em uma sociedade anárquica as associações voluntárias que estarão presentes em todos os campos da atividade humana, adquirirão uma extensão maior, que substituirá o Estado em todas as suas funções. Elas constituirão uma rede composta por uma infinita variedade de grupos e de federações de todos os tipos e graus: locais, regionais, nacionais e internacionais, para todos os objetivos possíveis: produção, consumo e intercâmbio, comunicações, serviços sanitários, educação, proteção mútua, defesa do território, etc. mas também para satisfazer necessidades científicas, artísticas, literárias e de relações sociais.

Numa sociedade como esta, organizada de forma anarquista, o homem não será limitado na sua capacidade de trabalho produtivo por um monopólio capitalista apoiado pelo Estado, nem se limitará por medo do castigo (a repressão policial), ou por obediência a entidade metafísica (a religião). O homem agirá seguindo a sua própria razão, podendo alcançar o desenvolvimento pleno de todas as suas potencialidades, intelectuais, artísticas e morais, sem ser obrigado a trabalhar para os monopolistas. Poderia assim alcançar a plena individualização que não é possível sob o sistema de individualismo capitalista atual, nem sob o sistema de socialismo de Estado coletivista.

Os autores anarquistas consideram, além disso, que a sua concepção não é uma utopia, mas que é realizável: (...) o progresso da técnica moderna, que simplifica maravilhosamente a produção de todos os elementos

necessários para a vida, o crescente espírito de independência e a rápida expansão da iniciativa livre e do livre pensamento em todos os campos de atividade (incluindo as que antigamente se acreditavam atributo exclusivo do Estado e da Igreja) reforçaram a tendência da sociedade humana ao não-governo.

No que se refere às suas concepções econômicas, os anarquistas acreditam que o sistema de propriedade privada da terra e a produção capitalista que tem como objetivo o lucro, representam um monopólio que vai ao mesmo tempo contra os princípios de justiça e contra os de utilidade. Os anarquistas consideram o sistema salarial e a produção capitalista um obstáculo para o progresso. Porém, assinalam também que o Estado sempre foi, e continua sendo, o principal instrumento para que poucos proprietários monopolizem a terra e para que os capitalistas se apropriem de um volume totalmente desproporcionado do excedente acumulado da produção.

Os anarquistas, portanto, enquanto combatem o atual monopólio da terra e o capitalismo, combatem com a mesma energia o Estado, que é o apoio principal do sistema. Não combatem esta ou aquela forma de Estado, mas o Estado em si, tanto o monarquista quanto o republicano. Tendo sido sempre a organização do Estado (na história antiga como na moderna), o instrumento para assentar os monopólios das minorias dominantes, não pode ser utilizada para a destruição destes monopólios. Os anarquistas consideram, portanto, que entregar ao Estado todas as fontes principais da vida econômica (a terra, as minas, as ferrovias, os bancos, os seguros, etc.) assim como o controle de todos os ramos da indústria, além de todas as funções que acumula já em suas mãos (educação, religiões apoiadas pelo Estado, defesa do território, etc.), significaria criar um novo instrumento de domínio. O capitalismo de Estado de tipo socialista só aumentaria os poderes da burocracia e do capitalismo. Ao contrário, o verdadeiro progresso está na descentralização, tanto territorial como funcional, no desenvolvimento do espírito local e da iniciativa pessoal e na federação livre do simples ao complexo, ao invés da hierarquia atual que vai do centro à periferia.

Os anarquistas, reconhecem que, como toda evolução natural, a lenta evolução da sociedade é seguida às vezes pela evolução acelerada chamada revolução, e acreditam que a era das revoluções ainda não se concluiu. Nos períodos de lenta evolução, todavia, dever-se-ia reduzir os poderes do Estado formando

organizações em todos os vilarejos e cidades ou comunidades de grupos locais de produtores e consumidores, assim como federações regionais ou internacionais destes grupos.

Os anarquistas se opõem, segundo os princípios expostos, a participar da organização estatal atual e a apoiá-la e infundir-lhe sangue novo. Não pretendem constituir, e convidam os trabalhadores a não fazê-lo, partidos políticos que concorram a eleições para parlamentos. Portanto, desde a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores (1864-1866), os anarquistas procuraram propagar suas idéias diretamente nas organizações operárias, e induzi-las a uma luta direta contra o capital, sem depositar fé alguma na legislação parlamentar.

Com estas palavras o revolucionário russo Piotr Kropotkin (1842 –1921), explicava em 1905 na Enciclopédia Britânica a teoria anárquica, os objetivos e a atuação do movimento anarquista, do qual ele era um dos maiores expoentes e teóricos (a sua obra mais importante foi A Conquista do Pão, considerada a obra anarquista mais lida entre os militantes).

No mesmo período, em 1907, outro pensador e político anarquista, o italiano Errico Malatesta (1853-1932) explicava de forma semelhante, no folheto Anarchia, o que os anarquistas queriam, defendendo desta forma a idéia anárquica, e criticando os que a consideravam somente um sinônimo de desordem:

Anarquia é uma palavra grega que significa literalmente "em governo", isto é, o estado de um povo sem uma autoridade constituída. Antes que tal organização começasse a ser cogitada e desejada por toda uma classe de pensadores, ou se tornasse meta de um movimento, a palavra "anarquia" foi usada universalmente para designar desordem e confusão. (...) Tal interpretação se deve ao preconceito de que o governo é uma necessidade na organização da vida social. (...) Portanto, para nascer e viver na escravidão, por ser descendente de escravos, quando começam a pensar, o homem acreditava que a escravidão era uma condição essencial à vida. A liberdade parecia impossível. Assim também o trabalhador foi forçado, por séculos, a depender da boa vontade do patrão para trabalhar, isto é para obter pão. Acostumou-se a ter sua própria vida à disposição daqueles que possuíam a terra e o capital. (...) Se acrescentamos ao feito natural do hábito a educação dada pelo seu patrão, pelo padre, pelo professor, que ensinam que o patrão e o

governo são necessários; se acrescentamos o juiz e o policial para pressionar aqueles que pensam de outra forma e tentam difundir suas opiniões, entenderemos como o preconceito da utilidade e da necessidade do patrão e do governo são estabelecidos. (...) Quando esta opinião mudar, e o público estiver convencido de que o governo é desnecessário e extremamente prejudicial, a palavra "anarquia", justamente por significar "sem governo", será o mesmo que dizer "ordem natural, harmonia de necessidades e interesses de todos, liberdade total com solidariedade total".

Os dois trechos evidenciam quais foram (e ainda hoje são) os fundamentos da teoria e do movimento anarquista:

- a) Comunismo: isto é, gestão coletiva de todos os bens e abolição de todo tipo de propriedade (da terra, como capitalista industrial). Comunismo anarquista é um "sistema de socialismo sem governo";
- b) Antiestatalismo: abolição de todo tipo de Estado (incluindo o de tipo socialista), considerado como a coluna da exploração capitalista e de todas as desigualdades;
- c) Anti-clericalismo e ateísmo: a Igreja, como o Estado, não é somente o fruto das relações de exploração capitalista, mas uma instituição que sustenta, apóia e cria estas relações;
- d) Revolução: chegar-se-á a sociedade comunista anárquica através das revoluções;
- e) Ação Direta: é a preparação da revolução final que abolirá o Estado e a propriedade através de insurreições, motins e greves gerais contra a exploração capitalista, contra o Estado e suas autoridades, e contra o poder da Igreja;
- f) Anti-parlamentarismo: pregando a revolução e a ação direta, e sendo contrários a todo tipo de hierarquia e ao Estado, os anarquistas são também contrários à formação de partidos que participem de eleições. Nunca poderá existir um partido anarquista;
- g) Federação: a nova sociedade anárquica será auto-organizada por grupos confederados entre eles, sem nenhuma hierarquia, no nível local, regional, do local de trabalho e até formar uma grande federação internacional de todos os povos. O movimento anarquista em luta para chegar a uma sociedade anarquista também se auto-organizará em grupos de

afinidade confederados, por serem contrários à luta partidária eleitoral;

h) Liberdade Individual: o homem tem que ser livre e, portanto, prega-se a abolição de todo tipo de hierarquia na sociedade e a observação de um comportamento pelo qual os únicos limites da ação de cada um são a consideração em relação ao respeito da individualidade dos outros: a solidariedade entre indivíduos iguais. Além disso o indivíduo deve se libertar de suas idéias antigas e repressivas sobre as relações de amor e as superstições religiosas. Conseqüentemente os anarquistas são favoráveis ao amor livre e a uniões sentimentais baseadas somente no amor e no respeito mútuo e não no casamento.

Embora nascidos paralelamente ao movimento marxista e socialista, e muitas vezes colaborando com este (com o qual os anarquistas tinham algo em comum, como o objetivo de chegar a uma sociedade comunista), os anarquistas tem algumas grandes diferenças em relação aos socialistas e comunistas, que nasceram das idéias de Marx (1818-1883).

Em primeiro lugar, o anarquismo não tem um único grande teórico (como foi Marx para o movimento socialista e comunista); em segundo lugar, os anarquistas não acreditam que à sociedade futura comunista tenha que se chegar através de um período intermediário chamado de ditadura do proletariado; em terceiro lugar eles destacam o papel do Estado na exploração capitalista, isto é, acreditam que o estado burguês não é uma expressão da economia burguesa e portanto do sistema de exploração capitalista, mas que o Estado tem um valor negativo em si próprio e que é ao mesmo tempo causa e efeito da sociedade capitalista. Enfim, diferentemente do marxismo que considerava que a classe dos proletários urbanos (os operários) fosse a classe revolucionária, para os anarquistas não havia uma classe predestinada a fazer a revolução: todos os explorados e excluídos, fossem eles camponeses, artesãos, ou operários fariam a revolução anárquica.

O primeiro teórico que utilizou a palavra anarquia, dando a ela um sentido positivo foi o francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), cujas obras mais importantes são: O que é a propriedade?, A filosofia da miséria, e O princípio federativo. Segundo ele, a propriedade era um furto, não era uma instituição legítima da sociedade, e baseava-se em um ato de violência. Preconizava, portanto, uma sociedade futura,

que ele chamara de anárquica, na qual a propriedade e seus maiores defensores, a Igreja e o Estado, teriam desaparecido, e os homens teriam se organizado espontaneamente para suprir as suas necessidades sem precisar de hierarquia, mas confederados em grupos de produtores organizados segundo regras mutualistas, isto é de ajuda mútua. As idéias de Proudhon encontraram um espaço considerável entre muitos artesãos e operários franceses. Durante a Comuna de Paris (1871), por exemplo, os proudhonianos constituíram a maioria dos artesãos e operários que apoiaram ou participaram diretamente do governo revolucionário parisiense.

Outro importante anarquista da época foi Michail Bakunin (1814-1876) que não deixou uma obra teórica fundamentando o anarquismo mas escreveu, todavia, uma infinidade de artigos em vários jornais anarquistas, propagando o ideal anárquico de uma sociedade sem classes, sem Estado, sem religião e sem propriedade privada, gerida coletivamente no respeito mútuo. Bakunin foi o político anarquista mais ativo no século XIX. Ele nasceu na Rússia em 1814, mas viveu grande parte de sua vida participando e promovendo motins e revoltas em várias outras partes da Europa, sobretudo na França e Itália, até que morreu na Suíça, em 1876. Em 1868 participou da recém fundada AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores (também chamada de Primeira Internacional), da qual, todavia, é expulso com o resto de seus seguidores anarquistas em 1872, no Congresso da AIT, em Haia, na Holanda. Isto porque, os anarquistas, entraram em choque com os socialistas marxistas (o próprio Marx e Engels tinham fundado a AIT, em 1864) por causa de suas idéias em relação ao Estado e suas contrariedades a formar um único partido operário organizado hierarquicamente, além de se recusarem a obedecer às decisões da maioria socialista.

Pregando a resistência e oposição ao Estado e à religião e a liberação total do indivíduo, os anarquistas elaboraram uma pedagogia que pretendia libertar de fato o indivíduo de suas crenças e comportamentos de submissão ao Estado, o capital e a igreja. Esta educação anarquista, que devia formar o homem novo, foi elaborada sobretudo baseando-se nas idéias do educador espanhol Francisco Ferrer (1859-1909) que criou toda uma rede de escolas chamadas de Escolas Racionais ou Racionalistas, nas quais ensinava-se matérias científicas e humanas seguindo os princípios democráticos e anti-clericais. Por causa desta sua

atividade, Ferrer foi aprisionado e morto pelo Estado espanhol em 1909.

Como já dissemos, o movimento anarquista se estruturou em grupos de afinidade. Isso significa que os anarquistas se juntavam entre eles em grupos organizados segundo afinidades, isto é, seguindo interesses ou objetivos comuns, tendo assim grupos locais de propaganda, sindicais, educativos, recreativos de teatro, música e até futebol (por exemplo, em 1917 havia um clube anarquista de futebol sediado em Santos, que disputava o campeonato paulista, cujo nome era Libertário F. C.). Frequentemente, havia grupos que desenvolviam atividades as mais variadas. Os grupos eram federados a nível nacional, formando as chamadas Federações Libertárias ou Federações Anarquistas, sendo as mais famosas e numerosas as da Espanha e Itália. Estas organizações não tinham uma estrutura de tipo partido mas agiam nacionalmente e, às vezes, internacionalmente, sem observar uma ordem estratégica ditada pelos líderes eleitos. Depois das assembleias, nas quais eram tomadas as decisões democraticamente segundo o princípio da maioria e da minoria, esta não era obrigada, depois, a seguir as decisões tomadas pela maioria.

Em relação à atividade sindical, os anarquistas seguiam comportamentos variados, sendo esta questão um dos problemas de divisão no interior do movimento anarquista:

a) Muitos, de fato, liderados por Malatesta, achavam que a participação nos sindicatos de ofício ou de categoria deveria ser fundamental, mas todavia não podia substituir a ação dos anarquistas na sociedade como um todo: o sindicato era um lugar importante, mas não o único, no qual os anarquistas deveriam intervir fazendo propaganda dos princípios anárquicos. Claramente, eles deveriam participar das greves, mas deveriam tender a transformá-las em insurreições e revoltas gerais contra o Estado, sem se limitarem as greves parciais. Além disso, os libertários, ao recusarem todo tipo de hierarquia, eram contrários à organização sindical, uma vez que quase todos os sindicatos se estruturavam em organizações nas quais havia quem decidia e mandava e quem obedecia, ainda que seus líderes fossem eleitos democraticamente;

b) Uma parte dos anarquistas, todavia, aderiu a uma tendência chamada sindicalismo de ação direta ou sindicalismo revolucionário que via a sociedade futura sendo organizada por grupos sindicais de produtores

(operários ou camponeses) e que pregava como meio de luta a greve geral. Neste caso, obviamente, estes anarquistas participavam das eleições internas necessárias à organização do sindicato, muitas vezes recebendo um salário como presidentes ou conselheiros das ligas de ofício. Embora criticados por outros anarquistas, eles achavam que os libertários deveriam conquistar os sindicatos para liderá-los segundo os princípios da anarquia e da greve geral, em contraposição aos socialistas, que lideravam na Europa e no mundo a maioria das confederações sindicais. Os anarquistas que participaram desta visão sindicalista revolucionária foram tantos que muitas vezes esta tendência de luta sindical foi chamada frequentemente (mas não corretamente) de anarco-sindicalismo. De fato, na França, o mais importante líder sindical e fundador do movimento sindical francês era um anarquista: Fernand Pelloutier (1867-1901). Também na Argentina, a principal central sindical do país até os anos trinta do século XX, a FORA (Federación Obrera Regional Argentina), era em grande parte controlada por militantes e líderes sindicais anarquistas.

Em relação aos períodos anarquistas, a história do movimento anarquista no mundo atravessou alguns períodos principais, durante os quais um aspecto de suas estratégias prevalecia sobre os outros, que todavia não desapareceram completamente:

a) o período chamado Internacionalista (aproximadamente 1860-1880) durante o qual os anarquistas participaram (de 1868 a 1872) junto com os marxistas, da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT). Agiam sobretudo em pequenos grupos como vanguardas revolucionárias promovendo e participando de levantes e revoltas urbanas e tiveram um papel ativo na França na Comuna de Paris e na fundação das primeiras organizações mutualistas e de classe segundo as idéias proudhonianas;

b) o período chamado Terrorista (aproximadamente 1880-1900) no qual prevaleceu dentro do movimento anarquista a corrente individualista ou stirneriana - do filósofo alemão Max Stirner (1806-1856) teórico da libertação total do indivíduo, que considerava eficaz o assassinato de expoentes do Estado como soberanos, presidentes da república, generais. Durante este período os anarquistas, em atos individuais, mataram vários monarcas e presidentes, como por exemplo o rei da Itália Humberto I, a imperatriz da Áustria-Hungria, o presidente da república francesa Sadi-Carnot;

c) o período das Organizações (aproximadamente a partir de 1890) durante o qual o individualismo foi gradualmente abandonado e, dedicou-se sobretudo à organização e formação de grupos políticos anarquistas e à participação em sindicatos;

d) o período da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), durante estes anos, pela primeira vez, os anarquistas chegaram a participar do governo de uma nação, o que trouxe a eles vários problemas, sendo que os libertários reivindicavam a destruição total do Estado. Mas como a Espanha estava numa guerra civil, a Federação Anarquista Ibérica (FAI), participou ativamente da defesa da República Espanhola contra os franquistas nacionalistas, porque ela contrastava o domínio religioso da Igreja Católica e tinha destruído o velho Estado monarquista antidemocrático. Além disso, os anarquistas esperavam transformar a Espanha numa república organizada segundo os princípios voluntaristas e libertários do anarquismo. Neste período, aliás, a principal central sindical espanhola era justamente a anarco-sindicalista CGT.

O anarquismo se difundiu na Europa sobretudo depois da atividade de Bakunin e de Proudhon, que encontraram na França, na Espanha e na Itália vários seguidores. O movimento anarquista, que tinha núcleos, grupos, sindicatos e federações em todos os países da Europa, fixou-se sobretudo na Europa latina (Espanha, Itália, França e Portugal), mas grupos consistentes existiam também na Holanda, Bélgica, Suíça e Rússia. Os historiadores acham que a maior difusão nestes países deveu-se ao fato de que o anarquismo era uma teoria que expressava melhor a resistência de artesãos a se proletarizar nas cidades como operários, e a perder sua independência como trabalhadores autônomos. Além disso, o anarquismo era o movimento que mais atuava contra o poder da igreja e que mais consideravam os camponeses como agentes revolucionários. E dado que os países da Europa do sul e a Rússia eram países ainda pouco industrializados (portanto com uma camada muito ampla de trabalhadores urbanos artesãos e com a maioria dos trabalhadores sendo camponeses) e eram países onde a igreja católica e a ortodoxa (na Rússia) tinham terras e poder político, o anarquismo se apresentava como um movimento mais próximo das exigências de transformação da sociedade. A França também, embora fosse um país industrializado, ainda contava com um número elevado de artesãos e operários especializados. Entre os integrantes mais

importantes do anarquismo nestes países destacamos, na Espanha, Buenaventura Durruti (1896-1936), na Itália, Errico Malatesta (1853-1932), reconhecido por Kropotkin como a figura mais importante de todo o movimento anarquista internacional na primeira parte do século XX, Pietro Gori (que atuou na segunda metade do século XIX e início do XX) e Luigi Fabbri (que atuou do final do século XIX até toda a primeira metade do século XX); na França, a professora Louise Michel (1830- 1905), que participou ativamente da Comuna de Paris e o sindicalista Pierre Monatte (que atuou aproximadamente entre final do século XIX e início do XX).

Todavia, o movimento anarquista teve uma certa expansão também entre os trabalhadores dos Estados Unidos. Neste país, os anarquistas contaram com muitos militantes, entre os quais lembramos os Mártires de Chicago, condenados a morte em 1887 por terem participado de uma greve na qual alguns policiais foram mortos (este greve, que foi feita no dia Primeiro de Maio, deu origem ao dia do trabalhador, para lembrar sempre dos que morreram, como os anarquistas mortos em 1887, para a obtenção de condições de vida e de trabalho mais dignas); a feminista de origem judia lituana Emma Goldman (1869 -1940); e os imigrantes italianos Nicola Sacco e Bartolomeo Vanzetti, mortos em 1927 na cadeira elétrica, injustamente acusados de terem matado alguns policiais numa fábrica. Também na América Latina o anarquismo teve uma difusão notável, sendo considerado como a base fundadora do movimento operário e de movimentos sociais (anticlericalismo, feminismo e novas pedagogias) em vários países sul-americanos, sobretudo no Brasil, na Argentina, Uruguai e Chile.

Em grande parte, o anarquismo se difundiu a partir da década de 90 do século XIX na América do Sul graças a imigração de muitos trabalhadores vindos da Europa do sul, que contava com um número notável de anarquistas. Todavia, as idéias anarquistas tinham-se difundido também graças à leitura de obras e jornais anarquistas que alguns intelectuais e profissionais liberais latino-americanos costumavam ler. Foi o caso, por exemplo, do escritor mineiro Avelino Fóscolo (1864 -1944) autor do romance social Vulcões e da feminista Maria Lacerda de Moura (1887 - 1945), cuja primeira obra foi escrita em 1919. Ao mesmo tempo, muitos imigrantes não chegaram em seus novos países americanos já como atuantes libertários, mas passaram a integrar o movimento somente na América do Sul.

Tanto no Brasil como na Argentina e Uruguay, a maioria dos militantes anarquistas era de origem italiana: portanto, cidades que contavam com uma maioria de trabalhadores italianos, como Buenos Aires, Rosário, Montevideu e São Paulo, também contavam com muitos grupos de anarquistas provenientes da Itália. Mas muitos imigrantes de outros países também integraram o movimento anarquista sul-americano, especialmente os espanhóis e os portugueses (a maioria dos militantes anarquistas da cidade de Santos, por exemplo, que entre 1890 e 1940 era considerada a cidade com mais anarquistas no movimento operário, eram espanhóis ou portugueses).

Portanto, foi no Estado de São Paulo, que mais se espalhou o movimento anarquista no Brasil, graças à grande presença de artesãos e operários de origem italiana e espanhola, e parcialmente portuguesa. Os italianos, em particular, constituíam cerca de 70% dos filiados aos vários grupos anarquistas que surgiram entre 1895 e 1920 nas várias cidades paulistas, a partir obviamente da capital. Os anarquistas italianos de São Paulo, inclusive, conseguiram editar um semanário libertário ininterruptamente de 1904 a 1914, com uma tiragem que chegou em alguns períodos a 5.000 cópias semanais: este jornal era o La Battaglia. Calcula-se que em 1909 existiam pelo menos seis grupos anarquistas de língua italiana somente na cidade de São Paulo, além dos grupos nos quais participavam indiferentemente imigrantes italianos, portugueses, espanhóis e brasileiros natos. Também os sindicatos que nasceram em São Paulo nesta época, eram compostos por muitos anarquistas seguidores das ideias de ação sindical direta: tanto na FOSP (Federação Operária de São Paulo), como na FOLS (Federação Operária Local de Santos) ou na Liga Operária de Campinas ou de Ribeirão Preto. Junto com estes grupos, quase todos de bairros ou sindicais, havia em São Paulo também as Escolas Modernas Libertárias que seguiam a pedagogia de Ferrer, como a escola do professor João Penteado (1877-1965). Havia inclusive um grupo formado somente por mulheres o Grupo das Jovens Idealistas, que tiveram um papel importante durante a grande greve geral de 1917.

Todos os grupos anarquistas organizavam festas, bailes, encenações de teatro e piqueniques populares, com o fim de arrecadar dinheiro para os grupos e jornais de propaganda, além de permitir aos afiliados e aos simpatizantes de se socializarem nos bairros populares das cidades paulistas.

Entre os militantes libertários mais famosos deste início de século XX em São Paulo contamos com os italianos Oreste Ristori, Gigi Damiani, Alessandro Cerchiai, Angelo Bandoni, Matilde Magrassi, os irmãos Gattai (um deles, Francesco era o pai da Zélia Gattai, viúva de Jorge Amado); com os portugueses Neno Vasco e Adelino Tavares de Pinho e com os espanhóis Rodolfo Felipe, Florentino de Carvalho (cujo nome verdadeiro era Primitivo Raimundo Soares), e Antonia Soares. Mas, o mais famoso de todos foi com certeza Edgard Leuenroth (1881 - 1968), filho de alemães, que tomou parte de várias greves e motins e publicou por décadas o periódico anticlerical A Lanterna, no qual encontravam espaço muitos dos anarquistas que escreviam em língua portuguesa e que atuavam em São Paulo.

Todavia, também no Rio de Janeiro houve atividade e militância anarquistas importantes, tanto de imigrantes como de brasileiros natos (ainda que não tenha chegado aos níveis de São Paulo), graças à presença de vários grupos, dentre os quais, o mais importante, o Aliança Anarquista, além da atuação fundamental de muitos anarquistas na Federação Operária do Rio de Janeiro. Anarquista carioca, foi também na sua juventude Astrojildo Pereira (1890 -1965), que nos anos 20 aderiu ao marxismo-leninismo e fundou no Brasil o Partido Comunista. Grupos libertários surgiram também em Belo Horizonte e várias cidade de sul de Minas, em Porto Alegre, Curitiba, Recife e Belém.

O Arquivo Edgard Leuenroth da Unicamp, tem o melhor acervo na América do Sul para estudar o movimento anarquista no Brasil, mas também na Argentina e Uruguai. Ao mesmo tempo, graças à presença de muitos militantes libertários imigrados, o acervo do AEL permite complementar a história dos movimentos anarquistas de muitos países como Itália, Espanha e Portugal, sendo que muitos destes militantes voltaram à sua terra depois de anos de atividade no Brasil.

O AEL, de fato, contém um número imenso de periódicos libertários brasileiros (microfilmados ou em original), tanto em língua italiana como em língua portuguesa entres os quais se destacam, para o período 1890-1920: O Amigo do Povo, A Plebe, A Lanterna, A Vida, La Battaglia, La Propaganda Libertaria, Alba Rossa, A Guerra Sociale outros nos quais a participação dos anarquistas foi notável, como A Voz do Trabalhador, A Lucta Proletária, O Chapeleiro.

Além disso, o AEL guarda toda uma série (também numerosíssima) de opúsculos, folhetos e livros

anarquistas editados no Brasil em várias línguas, como em outros países, em grande parte provenientes da vasta e importante biblioteca particular do militante brasileiro Edgard Leuenroth, o que permite traçar um quadro amplo da atuação dos anarquistas em terras brasileiras.

<http://www.arquivo.ael.ifch.unicamp.br/textosdidaticos/htm/luigi.htm>

## O ANARQUISMO HOJE

### UMA REFLEXÃO SOBRE AS ALTERNATIVAS LIBERTÁRIAS

"Somos, pois, anarquistas, porque queremos uma sociedade sem governo, uma organização livre, indo do indivíduo ao grupo, do grupo à federação e à confederação, com desprezo das barreiras e fronteiras, sendo a associação baseada sobre o livre acordo e naturalmente determinada e regulada pelas necessidades, aptidões, idéias e sentimentos dos indivíduos.

Neno Vasco

#### 1. UMA REALIDADE SOMBRIA E CONTRADITÓRIA

*"O criado arrebatou ao amo seu chicote e se fustigou com ele para assim poder ser amo."*  
Kafka

Vivemos uma época de profundas mudanças, da tecnologia às relações sociais, da economia à política. Transformações que não têm, no entanto, qualquer sentido de superação do Sistema - de suas injustiças e irracionalidades -, antes pelo contrário, são condicionadas pelos seus interesses estratégicos de preservar a Ordem Reinante.

A derrocada do socialismo de estado no Leste, é uma dessas mudanças decisivas que marcarão a nossa época. Um processo de auto-reforma iniciado pela oligarquia burocrática, saiu do controle e acabou pulverizando um sistema estatista e autoritário que alguns teimavam em chamar de socialista. Este acontecimento, inegavelmente positivo para os povos que se libertaram daquele sistema terrorista de dominação, não deixou de ser contudo, ao mesmo tempo, uma vitória de setores dessa mesma burocracia que conseguiram preservar seu poder. Mais uma vez, como tem ocorrido nas últimas décadas, os diferentes grupos das classes dominantes vão-se alternando no poder em resultado da exaustão política ou da sua luta interna. Como no caso das ditaduras ibéricas e dos governos militares latino-americanos, não foi a luta dos explorados e dominados que determinou as mudanças e o fim desses regimes. Quando o povo se apresentou no

cenário, foi para sufragar os novos sistemas de dominação, ou para ser usado como carne para canhão em lutas fratricidas, como assistimos na Romênia, Geórgia e Iugoslávia.

Também a ideologia liberal saiu vitoriosa, pois a derrota simbólica das idéias de uma alternativa social, que estiveram presentes nos primórdios da Revolução Soviética, será por muito tempo o tema central da propaganda capitalista e razão da descrença e desesperança de muitos dos que lutam contra este sistema.

O socialismo autoritário saiu do cenário social derrotado, dando dessa forma a sua derradeira contribuição ao status quo; ao mesmo tempo que impulsionou a uniformização e homogeneização do sistema capitalista à escala universal. Uma nova conjuntura assente na mundialização da divisão do trabalho e na segmentação do mundo - e de cada região - em guetos de riqueza cercados de miséria.

Um panorama internacional, marcado por uma convergência quase total entre os principais centros de poder em torno do Washington Consensus, e administrado pelos Sete Mais que usarão seus organismos internacionais: ONU, CEE, NATO, FMI, BIRD, como instrumentos de gestão, de polícia e companhia de seguros da Ordem Internacional.

A instrumentalização da ONU durante a Guerra do Golfo e nos diversos conflitos regionais dos últimos anos; a manutenção e alargamento da NATO após a dissolução do Pacto de Varsóvia; a recusa dos EUA de desmantelar o arsenal nuclear; bem como as pretensões hegemónicas da Alemanha dentro da CEE, são entre muitas outras manifestações, demonstrativas desta nova rearticulação do Capitalismo Internacional sob comando de Washington.

Neste contexto de restauração, principalmente nas sociedades de consumo, massificadas e manipuladas por uma rede de propaganda e informação dirigida, as possibilidades de uma alternativa social, se afunilam. Já que os valores libertários da autonomia, da solidariedade, do livre pensamento e do autogoverno, são dificilmente inteligíveis ou aceites pela maioria dos cidadãos amestrados, desamparados e perdidos num contexto social de individualização e atomização extrema. Tornando-se assim incapazes de qualquer reflexão crítica, afundados que estão no minimalismo ético e no cinismo pragmático. O que exprime a maior

vitória do sistema: a homogeneização ideológica e cultural das sociedades onde predominam o individualismo, a concorrência e a esquizofrenia dionisiaca para usar as palavras de Carlos Díaz.\*

Só os excluídos dessa sociedade (e que não aspiram a se integrar no reino da sujeição conformista), ou os que nela não se reconhecem - uma pequena e desarticulada minoria - podem se identificar potencialmente com esses valores libertários. Em termos objetivos essa é a nossa margem de atuação nas sociedades do chamado Primeiro Mundo. Mesmo que saibamos que esse conformismo majoritário é cíclico e pode ser abalado, quer por alterações socio-económicas, quer pelo aprofundamento gradual da crise civilizacional que vivemos.

Outra é a situação vivida nos países do hemisfério sul - com algumas semelhanças em alguns países do Leste Europeu - onde a super-exploração, a não satisfação das necessidades básicas e a flagrante desigualdade social, que se traduz num verdadeiro apartheid social, abrem espaço para a continuidade de movimentos sociais anti-capitalistas mais amplos.

Olhando ao nosso redor, não seria excesso de pessimismo afirmar que nunca como hoje, as forças do Estado e do Capitalismo foram tão fortes e as tendências libertárias da alternativa social, tão fracas.

No entanto, e apesar disso, persistem contradições e tensões fundamentais no sistema dominante, que se vão acumulando e adquirindo uma visibilidade até hoje nunca vista. A miséria absoluta da maioria da população mundial, que contrasta com a riqueza ostensiva e delapidatória de uma minoria; a marginalização de jovens, desempregados e velhos nos países ricos, que aponta os limites de assimilação do sistema; o desenvolvimento da tendência de crescimento dos empregos informais e precários; a desqualificação profissional, o aviltamento do trabalho e o desemprego estrutural, resultante da introdução da automação e das novas tecnologias e, por fim, a violência e a criminalidade presentes em todas as grandes cidades, demonstram a impossibilidade de soluções no quadro do sistema capitalista.

A natureza predatória da sociedade capitalista e sua ilusão no crescimento infinito, só pode levar ao esgotamento de recursos, à destruição do meio ambiente, reverso destrutivo desta forma de "progresso", que junto com a utilização arbitrária e

irracional das tecnologias, impõe aos gestores da desordem industrial o uso instrumental de políticas de restrições ambientalistas. É nesse sentido que deve ser entendido a panacéia do "desenvolvimento sustentável" presente do discurso atual dos donos do Poder e em particular do Banco Mundial. Discurso ideológico que, contudo não aponta uma solução harmoniosa para o problema da pobreza, do desenvolvimento humano e da utilização das tecnologias, questões centrais da nossa época.

O capitalismo pode sentir a necessidade de contabilizar os prejuízos ou as ameaças futuras, mas não pode assimilar os questionamentos radicais levantados por libertários e ecologistas. Esses problemas só podem ser resolvidos no contexto de uma sociedade descentralizada e autogerida, capaz de criar e controlar formas tecnológicas adequadas a um desenvolvimento integrado, auto-sustentado e solidário. Nem o crescimento zero, nem o desenvolvimento sustentável são possíveis numa economia determinada pelo lucro e num mundo marcado pelo absurdo do consumismo e do desperdício das sociedades ricas e pelas necessidades básicas não satisfeitas das sociedades pobres.

De Bopal e Chernobyl ao contrabando de plutônio, a sociedade industrial manifesta-se intrinsecamente desordenada e ameaçadora para o futuro dos povos.

Ao nível político há uma tendência generalizada para a restrição das liberdades e garantias conquistadas em outras épocas. O que se reflete diretamente no ordenamento jurídico, com a reintrodução de conceitos e práticas autoritárias e inquisitórias no direito penal e processual e com o desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas que as lutas operárias impuseram a partir do século XIX.

A democracia representativa se esvazia face à inexistência de escolhas reais e à transformação das eleições em simples competições de marketing, onde o resultado é sempre inócuo para as elites e burocracias dominantes. Uma crise de legitimidade que é ampliada pela crescente burocratização do Estado e pelo fato das decisões econômicas e políticas mais importantes serem tomadas, tanto no nível privado, como no nível internacional, fora do chamado controle do Estado de Direito. O mesmo ocorrendo com a maioria das decisões eufemisticamente chamadas de técnicas e com aquelas que são tomadas no complexo de segurança, onde predomina o princípio do segredo. A corrupção, por sua vez, afirma-se como tendência endêmica do

estado moderno, do Japão ao Brasil, da Venezuela a Espanha, França e Portugal, comprometendo as várias correntes políticas com práticas fraudulentas e ilegais, sem que com isso seja afetada essencialmente a credibilidade que os cidadãos-espetadores têm em seus partidos. Até porque há muito as oligarquias políticas da representação abdicaram de mascarar com a aritmética do voto seu mandato eleitoral, como já demonstrou há muito tempo o anarquista ibérico Ricardo Mella \*. A "Lei do número" é um falso instituto democrático, tanto mais que até as maiorias eleitorais estão encolhendo a olhos vistos, sendo o governo efetivamente exercido por minorias, credenciadas minoritariamente nas chamadas eleições democráticas e o Poder por organizações e instituições que estão longe do controle dos cidadãos.

Mesmo face a esta realidade cada vez mais visível no mundo contemporâneo, a descrença na política, que se traduz no crescente abstencionismo em quase todos os países, no contexto atual só serve para reforçar o cinismo individualista do egocentrismo dominante: "cada um por si, e deus contra todos."

Afirma-se assim a tendência para um estatismo autoritário de novo tipo, afastado do modelo de Estado de Direito clássico e mais ainda do Welfare State, um Estado já não mais preocupado com a participação e os direitos dos cidadãos. Mas tão só em garantir as condições de produção, reprodução e movimento do Capital: um novo tipo de Estado-Polícia, que vem perdendo a sua dimensão nacional, para se tornar a repartição local de uma nova forma de Estado supranacional em gestação.

Os fenômenos incontrolados da violência e da guerra demonstram, de forma inequívoca, que nenhum Estado ou governo mundial poderá administrar sociedades cindidas pela miséria e injustiça. A ruptura dos laços tradicionais da solidariedade social, agravada por uma cultura de concorrência, só pode levar a uma guerra de todos contra todos, que se manifesta na indiferença perante os miseráveis, no consumo generalizado de drogas, na violência desesperada das grandes cidades, em guerras fratricidas como na Iugoslávia e nos genocídios de África. As metrópoles - mesmo dos países ricos - com seus bolsões crescentes de miseráveis e marginalizados tendem a constituir-se como um cenário de violência onde nenhum exército particular, ou condomínio das elites, desses que proliferam em Madri, Rio de Janeiro, ou Los Angeles, poderão garantir uma existência segura e despreocupada como a que as

classes dominantes se habituaram a usufruir no passado.

Neste panorama sombrio, o caminho que estamos a percorrer pode abrir, mesmo assim, novas possibilidades: o esvaziamento do sentido social do Estado e sua crise de legitimidade, pode facilitar a reaproximação dos movimentos sociais do pensamento e da prática anti-estatista libertária.

Também a derrocada do mito do socialismo de Estado, deixa em aberto o campo da alternativa real aos sistemas de dominação, onde se poderá afirmar o socialismo libertário. Com a derrota da estratégia leninista de tomada do poder, de utilização do Estado para a criação de um "socialismo" por etapas, e da derrocada do mito da excelência da economia centralmente planejada, que só gerou instabilidade, desigualdade e burocracia, a pertinência dos valores anarquistas, do socialismo orgânico, federalista e descentralizado, torna-se ainda maior para os que não abdicam de pensar e lutar por uma alternativa ao que aí está.

O capitalismo que persiste como barbárie perdura ante uma contradição básica do nosso tempo que pode ser resumida nas palavras de Marcuse: "A revolução mais necessária, parece ser a mais improvável." Improvável porque somente fortes movimentos sociais autônomos e libertários poderiam romper radicalmente a teia de um sistema repugnante que envolve todas as classes e grupos sociais. E hoje eles são minoritários.

A partir daqui, de uma realidade adversa mas contraditória, o anarquismo pode lutar por retomar o seu papel nos movimentos sociais - nos velhos e nos novos movimentos -, o que vai depender, pelo menos em grande parte, da vontade, lucidez, e ação, dos libertários.

Por mais que os ideólogos do Poder e a corte de acólitos arrependidos, proclamem o fim da História, ela teima em afirmar que só morrerá com o próprio homem. Mesmo que não possamos descartar a hipótese já um dia levantada por Mannheim de o mundo "estar entrando numa fase de aparência estática, uniforme e inflexível."

Mesmo assim o futuro será sempre uma possibilidade em aberto onde os seres humanos, com todas as condicionantes culturais e materiais, poderão realizar suas utopias. Para nós anarquistas, o socialismo libertário, a comunidade orgânica da Humanidade,

continua sendo um imperativo para a humanização das sociedades.

## **2 O DECLÍNIO DO ANARQUISMO, ALGUMAS DE SUAS CAUSAS**

*"Mas uma grande idéia não pode germinar num só dia, por mais rápida que seja a elaboração e a difusão de idéias durante os períodos revolucionários."*  
Piotr Kropotkin

O declínio histórico do anarquismo tem sido ao longo de décadas apresentado por seus opositores - em particular os marxistas - como uma decorrência do processo histórico de transição de sociedades pré-capitalistas para o capitalismo, e de substituição dos artesãos pelo proletariado industrial. Essa tese que tem como expoentes historiadores do tipo de Eric Hobsbawm dificilmente resiste a uma análise mais detalhada. Apresentando-se sob o rótulo da cientificidade da história e sua "neutralidade", mas logo denunciada pelos impulsos exegéticos da dogmática leninista de Hobsbawm sempre que se refere ao anarquismo, chegando às raízes da má-fé e de distorção da realidade histórica em vários de suas obras\*. Outros historiadores mais conhecedores do anarquismo como Rudolf de Jong ou Carlos da Fonseca já demonstraram como o movimento anarquista do século XX estava amplamente implantado entre os trabalhadores industriais e nos principais centros operários da época: "Que Paris, Toulouse, Barcelona, Milão, Rio de Janeiro, São Paulo, Buenos Aires, Montevideo ou Tóquio aí ocupem lugares de grande importância constitui a negação das raízes rurais do movimento." \*\*

Mas se para os pensadores liberais ou para os marxistas o declínio do anarquismo é uma natural inevitabilidade histórica, para muitos anarquistas é um incompreensível acidente, nos dois casos tem ficado sistematicamente ocultas as razões que explicam tal declínio.

Para compreendermos a situação atual do anarquismo, os principais problemas com que se confronta e as possibilidades que se abrem, teremos de rever sua fase de declínio, que se estendeu pelas décadas de 20 e 30 e culminou com a derrota da Revolução Libertária de 1939 na Espanha.

A conjugação de múltiplos fatores adversos, que os anarquistas foram incapazes de entender ou de

contornar na conjuntura política e social da época, é o que explica esse esvaziamento progressivo do movimento.

a) Se existe uma causa que deva ser apontada em primeiro lugar essa é a resultante das transformações sofridas pelo capitalismo e pelo Estado, nessas primeiras décadas do século.

A intensificação das lutas operárias a partir de finais do século XIX, o espectro da Revolução Social e as mudanças tecnológicas e organizacionais levaram o Capital a iniciar uma política redistributiva nos países industrializados, o que permitiu uma expansão do processo produtivo e acima de tudo a adesão dos trabalhadores ao sistema. O acesso ao consumo tornou-se assim o antídoto contra a revolta e foi um fator primordial para a adesão dos trabalhadores à lógica normativa do capitalismo.

O surgimento do Estado intervencionista, que se insere neste processo de mudanças estruturais - seja na sua versão corporativista-fascista, seja na de Estado de Direito Social -, levou ao reconhecimento dos direitos econômicos e sociais dos trabalhadores e a uma demarcação de limites ao capitalismo de livre concorrência e livre exploração do século XIX.

A educação e a saúde pública tornaram-se objetivos de Estado e os direitos trabalhista: descanso, férias, assistência social e reforma, passaram a fazer parte das políticas de governo. O movimento operário conseguiu impor algumas das suas reivindicações históricas, mas a troca de uma sujeição ao Estado que se traduziu na institucionalização dos conflitos laborais, através de regras de arbitragem ditadas por esse mesmo Estado. Os governos criaram um novo departamento da conciliação social: o Ministério do Trabalho, que juntamente com tribunais e outros órgãos especializados passaram a interferir nas lutas operárias, na tentativa de desarticular a tática radical do confronto de classes aplicada pelo sindicalismo revolucionário e pelo anarco-sindicalismo.

O ordenamento jurídico passou a reconhecer como direitos as organizações operárias, as reuniões, as manifestações e greves, mas deu-lhes um enquadramento legal que lhes retirava todo o potencial conflitivo. Em contrapartida a ação direta, a sabotagem, o boicote e a greve de solidariedade passaram a ser criminalizadas e reprimidas de forma ainda mais violenta, estabelecendo-se claramente o limite

admissível para o sindicalismo: a representação corporativa dos problemas operários.

Também o capital passou a aceitar o sindicalismo dentro desses limites, usando um duplo critério negocial: ao fazer concessões às exigências de sindicatos confiáveis e reprimir as que tivessem uma dinâmica radical. Os episódios do "pistoleirismo" capitalista nessa época, da Espanha aos EUA, são por demais conhecidos. O sindicalismo que nascera como emanção da vontade de emancipação do movimento operário, e sua forma auto-organizativa por excelência, tornou-se a partir de então um reflexo das intervenções - diretas e indiretas - do Estado e seu ordenamento jurídico.

O direito trabalhista, a institucionalização das negociações sindicais, sujeitas a arduas análises jurídicas e econômicas, favoreceram a burocratização dos sindicatos e em muitos casos exigiram-na. Só através da criação de estruturas administrativas e de assessoria de especialistas do acordo: advogados, economistas, sociólogos e um sem número de funcionários exteriores ao movimento operário, poderiam os sindicatos enquadrar-se neste contexto negocial e nele obter vantagens. A tentativa corporativista que nunca chegou a desaparecer do sindicalismo, mesmo nas fases em que se potenciavam mais as formas revolucionárias do confronto de classes, tendo inclusive originado em quase todos os países históricas polémicas entre anarquistas e sindicalistas, tornavam-se agora preponderantes. \*

A combatividade dos sindicatos e dos militantes operários, passava a não ter correspondência direta com a eficácia na conquista de melhorias contratuais. Os mais eficazes passaram a ser os mais hábeis nas negociações, o que normalmente se traduzia na cedência sistemática perante as imposições estratégicas do Capital.

Estavam assim criadas as condições para a derrota do sindicalismo anarquista, que se sustentava na consciência revolucionária, na ação direta e na auto-organização. Tornava-se "impossível" um sindicalismo onde não cabiam funcionários e dirigentes profissionais e para quem - evocando a consigna do sindicalismo revolucionário dos EUA da IWW - "trabalhadores e capitalistas não têm nada em comum".

Neste panorama de conciliação, em que o Estado ganhava uma autonomia relativa em relação às classes



dominantes, assumindo um rosto pacificador, independente, social, deixava de haver condições para a inteligibilidade do discurso anti-estatista dos anarquistas. A maioria dos trabalhadores começaram a ver o Estado como uma entidade benéfica que garantia a educação, a saúde, a habitação e a velhice dos cidadãos e não mais como aparelho central de gestão da dominação.

b) Uma segunda causa pode ser apontada: o aparecimento de ditaduras terroristas em várias regiões do mundo. Desde logo o nazi-fascismo e suas variantes ibéricas, bem como os governos de ocupação resultantes da expansão alemã. As ditaduras na América Latina de Vargas e Perón e na Rússia dos burocratas comunistas.

A repressão desencadeada tornava impossível a sobrevivência do anarquismo como movimento amplo e aberto, principalmente das organizações anarco-sindicalistas. O anarco-sindicalismo que foi a estratégia que abriu caminho à influência generalizada das idéias anarquistas na maioria dos países, não tinha condições de sobreviver em tal situação de repressão. Só um movimento estruturado clandestinamente baseado em grupos de afinidade poderia resistir. \* Mas, mesmo nesse caso, a sobrevivência dependeria a longo prazo de apoio externo, seja na forma de auxílio material, seja na de território de exílio e articulação. E os anarquistas jamais dispuseram de forma continuada dessas condições. \*\*

A prisão, morte e exílio de um número incalculável de militantes, juntamente com a impossibilidade de manter a propaganda e intervenção no movimento social, iria levar, em muitos países, ao quase esvaziamento do movimento e a uma ruptura entre gerações.

Quando se tornou possível a rearticulação, os anarquistas estavam cindidos em duas gerações distanciadas por décadas, que só com dificuldade se comunicavam e relacionavam.

c) Finalmente a terceira causa teve a ver com a vitória na Revolução Russa do leninismo e a subsequente criação dos partidos comunistas. Ao se tornar a estratégia da vitória sobre a burguesia - ou ao ser interpretado como tal - reintroduziu o marxismo com carisma revolucionário no movimento operário internacional. A ilusão de que era esse o melhor, ou o mais eficiente, caminho para chegar ao socialismo, somado à falta de informação sobre os rumos da

revolução soviética, levou muitos anarquistas e outros trabalhadores ao leninismo. Uma adesão mais pragmática que teórica, que os fazia ver na sociedade russa uma concretização das idéias libertárias. E os empurrava à criação de organizações que misturavam na sua forma e no seu discurso os princípios anarquistas com um maximalismo ou leninismo incipiente. Em muitos países os partidos comunistas nasceram de rupturas no seio da corrente social-democrata, mas em quase todos houve uma participação significativa de trabalhadores oriundos do anarco-sindicalismo. No caso de Portugal e do Brasil, os Partidos Comunistas foram uma criação de anarquistas. Esta atração pelo leninismo viria a ser ainda maior entre os intelectuais anti-capitalistas que se deixaram conquistar pela idéia de criar o socialismo a partir do Estado, uma manifestação de despotismo esclarecido, baseado na concepção de que o marxismo seria a "ciência" da transformação social; e que aos intelectuais estaria reservado um papel especial na vanguarda dirigente. Nascia assim o "socialismo dos intelectuais", tão bem dissecado por Makhaiski.

Mas foi no movimento operário que as divisões introduzidas pelas divergentes concepções de socialismo, teriam maiores conseqüências, já que diminuiriam a própria capacidade de resistência às ditaduras que se começavam a instalar. Esta situação se agravou após a adoção pelos comunistas de uma estratégia internacional definida pelo COMITERN e ISV de infiltração e cisão dos sindicatos de orientação anarco-sindicalista.

A ação insidiosa dos comunistas foi determinante para desarticular o anarco-sindicalismo e possibilitou-lhes a criação dos sindicatos atrelados, correias de transmissão do partido, já que para o leninismo era essa a função instrumental das organizações operárias.

Com o agudizar da repressão e, na medida em que os comunistas conseguiram sobreviver na clandestinidade, tornaram-se para muitos trabalhadores a única força capaz de articular as lutas operárias contra as ditaduras e o capitalismo. Soma-se a isso a maleabilidade tática que os levava a não desprezar a luta pelas pequenas reivindicações e a integrar conceitos conservadores e nacionalistas em seu discurso, o que se adequava a um movimento social em que se expandia o reformismo. Começava assim a dar-se a hegemonia comunista nos meios operários, processo que estava concluído nos finais da década de 40.

A derrota da Revolução em Espanha, foi o culminar desta tendência e sua mais evidente demonstração. Aquele que foi o mais avançado esboço de transformação social libertária, foi empalmando entre fascistas e estalinistas, ante a indiferença conivente dos Estados democráticos, na mais sinistra combinação de forças contra-revolucionárias de nossa época. Essa seria a última grande mobilização popular das idéias anarquistas e a mais trágica das derrotas. O socialismo libertário, que desde o século XIX tinha tido um dos seus bastiões na Península Ibérica, era esmagado após uma guerra civil que levaria à morte e ao exílio milhões de militantes. Episódio da história social contemporânea que reúne contraditoriamente os erros, os limites e as possibilidades criadoras do anarquismo. Nunca o anarquismo teve um papel tão decisivo nas mudanças profundas de uma sociedade quanto na Revolução Espanhola, mas também nunca ficou tão próximo de se descaracterizar como alternativa às instituições estatizantes e burocráticas. A participação de alguns de seus mais conhecidos militantes no governo, mesmo não colhendo a adesão de parte do movimento, nem chegando a gerar um anarquismo político de feição maximalista, foi um colaboracionismo que deixou seqüelas profundas no movimento libertário.\* Dessa experiência também não conseguiram os anarquistas extrair uma teoria e uma prática adequada para lidar com o fenômeno do Estado e do Poder, nem desenvolverem a partir das realizações construtivas da Revolução - para empregar as palavras de Gaston Leval - uma alternativa de autogestão generalizada para as modernas sociedades complexas.

Hoje, poderemos a partir destas mesmas causas que se combinaram para debilitar o movimento anarquista, entender as perspectivas abertas pela derrocada de dois mitos: o do Estado Socialista e o do Estado do Bem Estar Social. Agora, mais de cinquenta anos após a Revolução Espanhola de 1936, talvez os anarquistas possam refletir sobre todo esse período de esperanças e derrotas dos movimentos libertários.

Mesmo que hoje tenham desaparecido as causas fundamentais do declínio do anarquismo, isso ocorre numa fase em que o pensamento e a prática libertária atingiram seu ponto mínimo e quando a homogeneização ideológica do sistema capitalista atingiu seu ápice. Certamente por essa razão o desgaste do Estado e da representação política só tenha gerado um generalizado desinteresse cínico com os

destinos da sociedade e não mais uma busca de uma alternativa ao existente.

Essa descrença generalizada, contraditoriamente, pode representar o começo de uma nova esperança: se não mais acreditamos no Estado e na democracia representativa, então podemos nos auto-organizar e começar a imaginar formas de autogoverno para as sociedades. E aí nos reencontramos com o velho desafio do anarquismo!

### 3. UMA ÉPOCA DE DESENCONTROS

"Os bois passam debaixo da canga  
os cegos vão aonde a gente queira levá-los  
Mas o homem que nasce livre tem o seu próprio  
caminho..."  
Herbert Read

A partir dos anos 40 o anarquismo tornou-se uma pálida imagem do que fora no passado, não possuindo sequer já o vigor, a combatividade e a obstinação dos primeiros grupos que se formaram na década de 60, no século XIX. A fragilidade do movimento - que se prolonga até agora - manifesta-se na sua quase ausência dos movimentos sociais, na sua incapacidade associativa e na reduzida influência no pensamento crítico atual. Derrotado em Espanha, enfraquecido pelas mortes e prisões, dividido pelas mágoas do exílio, o anarquismo perdeu a sua última grande referência. Por todo o lado, na Europa e na América, os movimentos sociais reapareciam enfeudados a populismos estatizantes ou atrelados à estratégia comunista das "correias de transmissão", sendo meros instrumentos da política partidária.

Gradualmente o anarquismo perdia a sua principal vitalidade das décadas anteriores que lhe era dada pelos camponeses das diferentes comunidades do estado espanhol, pelos operários de Barcelona, Rio de Janeiro, Buenos Aires, pelos núcleos libertários da Ásia e pelos internacionalistas que corriam a América e a Europa agitando as idéias de uma sociedade sem Estado.

Os grupos que persistiam em países como França e Itália era o que sobrava desse velho movimento proletário e revolucionário que tinha agitado a Europa nos últimos cem anos, mas a sua incapacidade de penetração nos movimentos sociais e entre a juventude era uma constatação evidente.

Foi então, que de forma imprevisível, no final dos anos 60, irromperam novamente as idéias libertárias, a partir de uma geração quase sem contato com o movimento anarquista histórico.

A crítica da sociedade industrial, a ecologia, o pacifismo e o comunitarismo nascidos no movimento contracultural da América do Norte, desenvolveram-se em paralelo ao anti-capitalismo radical dos jovens estudantes e proletários da Europa de 68. Os valores libertários que os anarquistas tinham assumido no movimento social, ao longo de décadas, emergiam novamente de forma criativa e espontânea. Esta nova geração, ao se aproximar do velho movimento iria se confrontar com o problema da distância que os separava dos militantes provindos das lutas dos anos 30, na sua quase totalidade operários autodidatas. Seria complexa e difícil essa integração: a visão do mundo, o discurso, a estratégia, a origem social - e até os comportamentos - eram distintos, dificultando que a experiência e a história que esses velhos militantes representavam se somasse ao voluntarismo e criatividade das novas gerações.

Passaram a coexistir dois movimentos paralelos, com suas publicações e grupos claramente identificáveis, que umas vezes se completavam, mas em outras conflitavam. Com o tempo acabaram por estabelecer alguns contatos, ligações e colaborações entre si, sem no entanto vencer definitivamente essa barreira que os separava. Não era o resultado do envelhecimento ou dogmatismo dos velhos militantes como alguns afirmavam, mas tão só a barreira inexorável do tempo que afastava esses experimentados ativistas da realidade da prática social; e que aos jovens impedia de apreender o conhecimento e a experiência que o movimento histórico havia acumulado. Os grupos surgidos a partir do começo dos anos 70, iriam ainda ser marcados por uma fraqueza congênita, já que eram constituídos por estratos sociais que se definem por sua transitoriedade e descontinuidade: jovens e estudantes. Não conseguindo superar o maior problema com que se debatia o anarquismo nas últimas décadas, o da sua implantação nos movimentos sociais.

O anarquismo, ao contrário do marxismo, não acredita na existência de um sujeito histórico único e predestinado, uma classe ou grupo social capaz de realizar, em função de um destino histórico, a mudança social. As forças sociais que os libertários consideravam mobilizáveis para um projeto de mudança, eram mais vastas e plurais. Desde Bakunin e Kropotkin, sempre

estiveram no centro do pensamento anarquista, ao lado do proletariado, os camponeses, todos os explorados e excluídos, os marginais e jovens, mas enquanto pessoas concretas, sujeitos capazes de assumirem sua liberdade e se autodeterminarem historicamente.\* No entanto, é condição necessária para a concretização de um projeto de transformação social, que esses sujeitos sejam parte de grupos e classes sociais com uma afinidade de interesses e com uma estabilidade e continuidade estrutural, que possibilitem formas de associação e de luta a prazos mais longos.

O movimento anarquista só terá condições de retomar uma presença significativa nos movimentos sociais, se participar das suas lutas, principalmente as que nascem das condições básicas de produção e da resistência às relações de dominação. Já que as fábricas, os escritórios e os outros locais de trabalho dos assalariados, serão sempre - enquanto não existir a robotização total da produção e prestação de serviços - o centro das relações fundamentais de dominação e, conseqüentemente, o núcleo potencial da resistência ao capitalismo, onde pode germinar uma alternativa social. O anarquismo não conseguiu até hoje retomar sua relação histórica com os movimentos sociais e, particularmente, com a luta operária. O renascimento do anarco-sindicalismo em Espanha, nos anos 70, foi um caso único que resultou de uma longa história do anarco-sindicalismo e da tradição libertária nesse país. Mas mesmo aí, não se traduziu numa recriação da estratégia anarco-sindicalista adaptando-a às profundas transformações da economia e da própria condição operária, que haviam sido decisivas para debilitar o movimento.

Os problemas com que se tem debatido a CNT após sua reconstrução em 1977 resultam em parte - já que temos de reconhecer que existiram tentativas de infiltração e cerco por parte do Estado -, de duas causas: a primeira foi a incapacidade da CNT romper com o fantasma da história e se abrir ao novo movimento libertário que renascia nos anos 70, em Espanha; por outro lado do fato da estratégia anarco-sindicalista, como se definiu historicamente, não se mostrar operante numa sociedade em que o Capital e o Estado tinham passado por mutações profundas. Esta constatação não significa aceitar como certa e inevitável a teoria que o sindicalismo morreu ou é, hoje, inevitavelmente integrador, e menos ainda, que não existe espaço para uma estratégia autônoma de confronto anti-capitalista nas atuais relações de

trabalho. Embora tenhamos de reconhecer que essa margem se reduziu na maioria dos países de capitalismo maduro, onde a consciência da sujeição desapareceu perante a perspectiva de acesso ao consumo. E onde uma nova e radical divisão se cria no mundo do trabalho: a que nasce da oposição entre os garantidos e os excluídos das relações de produção.

Mesmo assim a existência de organizações anarco-sindicalistas em Espanha, em França e na Suécia, e de diversos núcleos sindicalistas revolucionários em outros países, não deixam de ser um desafio que se mede pela distância que vai desse sindicalismo autônomo ao sindicalismo atrelado, corporativista, e burocrático.\*

Mesmo assim temos de reconhecer com lucidez os limites atuais da prática sindical que tende a se desvirtuar na prática negocial – esse é o drama da CGT em Espanha –, ou a se encurralar na intransigência do confronto, impedindo os ganhos imediatos, que são uma componente necessária dessa forma de organização. Ao contrário da visão simplista de alguns anarquistas, o sindicalismo burocrático e corporativo predominante atualmente, não é um produto da traição de dirigentes reformistas, mas a expressão do movimento operário que aderiu aos valores e à lógica do capitalismo. A burocracia sindical, tal como a burocracia política, só reflete a imagem dos movimentos sociais contemporâneos.

Esta reavaliação das relações anarquismo X sindicalismo, e a definição de uma estratégia atual para a ação no mundo do trabalho não deixam de ser importantes, mesmo que, levando em consideração a situação atual na maioria dos países, as perspectivas para os anarquistas são, quando muito, a de contribuir para a criação de núcleos de autonomia e auto-organização nos locais de trabalho, aplicando as idéias e táticas do anarco-sindicalismo adequadas a cada situação.

Hoje o sindicalismo para ser revolucionário, teria de se tornar mais abrangente, mesmo ao nível reivindicativo, rompendo as amarras do reacionarismo corporativo. Além das tradicionais lutas salariais, de redução de horário, de melhoria das condições de trabalho e contra o desemprego, teria de passar a intervir no redimensionamento do papel do trabalho e da função do trabalhador. E, indo mais além, atuar nas questões que envolvem o mundo do trabalho, como os transportes, habitação, urbanismo, consumo e qualidade de vida, já que são aspetos fundamentais, se

partirmos de uma visão integrada das relações de dominação e de suas conseqüências na existência quotidiana dos assalariados.\*\* O sindicalismo revolucionário teria de retomar a tradição perdida de ser o espaço de construção de relações de afinidade e solidariedade e de criação de uma contracultura de resistência. Rompendo a barreira contemporânea estabelecida entre os trabalhadores garantidos e excluídos, entre os que possuem trabalho precário e trabalho seguro, criando formas de organização e luta solidária junto com os desempregados e aposentados.

As mudanças estruturais por que está passando a sociedade capitalista tem como uma de suas conseqüências mais importantes o declínio da coesão e consciência dos trabalhadores, bem como a perda da identidade construída ao longo do século XIX e primeiras décadas do nosso século. O Estado do Bem-Estar, a sociedade de consumo e as tecnologias de massificação, em particular o rádio e a televisão, podem ser apontadas como algumas das razões fundamentais para esta realidade que se manifesta de forma clara no primeiro mundo e já adquire os mesmos contornos nos países do sul industrializados e urbanizados. Onde o espaço comunitário e da socialização dá lugar à realidade mediática da televisão omnipresente. Se num primeiro momento o sindicalismo e o anarquismo conseguiram se apropriar da tecnologia da imprensa e a partir dela construir uma cultura operária e libertária, o mesmo processo não ocorreu em relação à rádio, televisão, vídeo e agora em relação à informática, que foram usados quase exclusivamente pelo sistema para unificar ideológica e culturalmente toda a sociedade, destruindo as diferenças e neutralizando a resistência cultural que se havia gerado a partir da crítica anti-capitalista. Essa estratégia teve um outro desdobramento, que foi o da fragmentação do espaço coletivo quotidiano das classes dominadas, induzidas por essas mesmas tecnologias a se fecharem sob o espaço individual e privado do lar. A reconstrução desse espaço perdido da sociabilidade, da comunicação e da cultura dos "de baixo", é possivelmente o maior desafio que um projeto libertário terá de enfrentar.

O anarco-sindicalismo, principal responsável pela criação dessa cultura operária em muitos países, foi um exemplo de criatividade dos operários libertários e de sua adaptação às necessidades de luta da época em que surgiu. Foi também a aplicação concreta de estruturas auto-controláveis e auto-dirigidas à sociedade industrial.

Sua recriação atual, terá de afastar qualquer pretensão hegemônica ou de imitação saudosista e considerar que é uma das estratégias possíveis de luta anti-capitalista. Talvez a que maiores potencialidades ainda tem entre os setores sociais sujeitos as condições de trabalho violentas ou em regiões do mundo onde o quotidiano de miséria e exploração mantém desperto o instinto combativo dos assalariados.

Mas não se pode perder de vista que toda a análise social, centrada exclusivamente sobre as relações de produção, não dá conta de muitos problemas já levantados no passado e, menos ainda, dos que adquiriram maior importância nos últimos anos, através dos novos movimentos sociais, nascidos como resposta auto-organizativa a situações e conflitos diferenciados. O anarquismo que já no passado se manifestava e agia nas mais diferentes áreas, do anti-militarismo e pacifismo, ao naturismo, do esperanto às experiências educacionais, deveria estar especialmente atento às potencialidades libertárias destes novos movimentos. Mas, sem deixar de lhes apontar a principal limitação que é a de assumirem uma visão fragmentada dos problemas estruturais da sociedade, perdendo a noção do todo social.

Da organização dos consumidores, ao ambientalismo, da ecologia ao feminismo, do anti-militarismo às prisões, muitos são os objetivos e as formas de associação que potenciam a auto-organização de diferentes setores da sociedade em defesa dos seus interesses e, certamente, em todos os casos pode haver uma proposta e uma presença libertária que potencie a articulação e globalização de cada uma dessas lutas.

A ecologia social e o anti-militarismo, pelas suas tradicionais afinidades com os valores libertários, são áreas onde a militância anarquista mais se tem exprimido, mas também aí as potencialidades são limitadas, se for perdido o sentido da estratégia global de ruptura.\* Não é possível construir uma alternativa social a partir do espaço fragmentado da particularidade e da diferença, mas somente a partir da cooperação em torno de um projeto de mudança que una diferentes grupos e tendências sociais. Caso contrário acabarão engolidos – como temos assistido nos últimos tempos – pelo movimento permanente de integração, através do qual o sistema tende a recuperar em seu benefício toda a crítica parcelar.

Também as lutas relativas às liberdades se tem tornado mais comuns nos chamados países democráticos, sendo

decisivas para impedir a expansão do Estado autoritário. Os anarquistas não se podem omitir com o inócuo pretexto de que em muitas delas estão em causa apenas regras jurídicas, já que são estes espaços de liberdade que o movimento social impôs ao Estado, como seus direitos que estão ameaçados.

As garantias penais e processuais, os direitos dos presos, o direito de asilo e de emigração, são entre muitos outros, os que os Estados vêm paulativamente eliminando ou reduzindo. A nossa crítica ao Estado se concretiza no estabelecimento de metas imediatas para a luta social nesta área. Contrariamente a uma recusa abstrata ou a uma concepção doutrinária, devemos apoiar uma prática radical anti-estatista, que em cada caso e situação se oponha à expansão e hegemonia das relações de Poder, e favoreça a autonomia e a criação de espaços de liberdade a partir da própria sociedade.

Todas estas possibilidades, em aberto, para nossa intervenção, estão condicionadas pela capacidade de nos articularmos e associarmos, já que só movimentos sociais organizados têm condições para transformar qualquer situação social. Nossa fragilidade organizativa: incapacidade de associação e coordenação em cada região e mais ainda internacionalmente, são por demais evidentes para não serem vistas como um dos problemas chaves do que genericamente chamamos de movimento libertário. Não se solucionando isto, será impossível qualquer ativismo profícuo, qualquer resultado duradouro para a nossa militância ou a transmissão de uma cultura libertária entre gerações.

O processo de globalização da sociedade industrial, está entrando num momento decisivo, onde o internacionalismo e a solidariedade dos povos é o único antídoto contra a xenofobia e a ghuetização de um mundo repartido entre o desperdício da abundância, no Norte, e a mais absurda das misérias no Sul. Usando as palavras de Noam Chomsky : "o principal hoje é que se a resistência popular quiser ter alguma significância, terá que ser internacional..., isto começa a ser compreendido e é preciso que haja algum tipo de reação em escala internacional, um tipo de solidariedade transnacional entre pobres e trabalhadores".

Por essa razão podemos afirmar que, de forma imediata, teremos de encarar a questão da associação, articulação e coordenação de nossas práticas. O que passa também pela clarificação do papel da organização libertária, que é, antes do mais, o de criação de um

espaço coletivo, livre e fraterno, onde se forjem novas relações sociais e se viva de acordo com os valores da cultura libertária, como aconteceu no passado quando "os trabalhadores e os pobres não estavam nem de longe tão isolados e nem submetidos ao monopólio ideológico da mídia dos negócios."\* Foi por isso que a esperança e a utopia se reproduziam nesses espaços libertados onde viviam os excluídos. É esta uma das funções que temos de recuperar para as associações libertárias, ao mesmo tempo que se assumam como um núcleo de difusão das idéias anarquistas e de articulação da luta de resistência anti-capitalista.

As formas concretas de associação podem ser diversas, das organizações anarco-sindicalistas, às federações de grupos de afinidade, das redes de informação, às associações de ateneus e centros de cultura. O fundamental é federalizar e coletivizar práticas e experiências isoladas, ampliando assim as possibilidades de intervenção social. A ruptura com o isolamento e o individualismo do cidadão-consumidor-espectador – papel que o Sistema nos quer impor – é o passo mais decisivo no caminho da reconstrução do espaço coletivo da alternativa social.

Só através de um associativismo libertário que respeite a autonomia, singularidade e diferença entre cada indivíduo ou grupo, mas que seja capaz de potencializar, acima de tudo, o que temos em comum, fundamento de qualquer relação de afinidade, solidariedade e apoio mútuo, poderemos criar uma dinâmica nova no movimento e concretizarmos de imediato as formas organizacionais que propomos para a sociedade.

Este é o modelo reconhecido por qualquer anarquista, mas que tantas vezes negamos ao adotar posturas dogmáticas e arrogantes, confrontos personalizados, criticismos inconseqüentes, resultantes do descomprometimento com a ética anarquista. Essa ética que nos leva a exigir uma adequação dos meios aos fins um ponto importante da nossa crítica ao socialismo autoritário deve assumir um papel central na militância libertária, condicionando imperativamente nossa prática social. Uma realidade em que estão presentes tensões permanentes, resultantes das pressões do meio social, da introjeção dos valores dominantes e das limitações pessoais, mas que será sempre o critério determinante para a avaliação da coerência de cada um de nós.

A ética anarquista e os valores libertários tornam-se, assim, pontos da ruptura radical com as ideologias autoritárias, constituindo a mais profunda clivagem com o socialismo autoritário. A rebeldia, a transformação social só podem ser um produto da vontade livre de sujeitos autodeterminados e solidários vivendo dentro de uma dada realidade histórica e social. Jamais produto das condições materiais de produção. Essas sempre potenciarão a maximização da alienação e da sujeição.

Nenhum materialismo vulgar poderá explicar Miguel Angiolillo. Um operário italiano refugiado em Londres, que depois de conhecer os depoimentos de anarquistas espanhóis vítimas de prisão e tortura, decide em 1896, calma e pacientemente procurar o primeiro ministro de um país estranho e o assassinar, morrendo no garrote após realizar o que para si era imperativo pessoal de solidariedade.

#### 4. DILEMAS DO ANARQUISMO CONTEMPORÂNEO

*"Uma sociedade que se auto-organiza sem autoridade, está sempre ao nosso alcance como uma semente debaixo da neve, enterrada pelo peso do Estado e sua burocracia..."*  
Colin Ward

Ao contrário do que muitos gostariam, o anarquismo não é uma espécie exótica em extinção; em todos os países ele está presente na manifestação ruidosa na praça pública ou na recusa silenciosa. Mas certamente poderemos afirmar que enquanto movimento com o mínimo de organicidade, o anarquismo desapareceu nos últimos cinqüenta anos. Existem coletivos, publicações e associações em muitos países, mas não mais um movimento federalizado e internacionalista que se relacione de forma ativa e se afirme como alternativa social. A incapacidade organizativa, a reduzida atuação dos anarquistas nos movimentos sociais e a cristalização teórica, são essas as questões centrais que os libertários têm de enfrentar nos tempos presentes.

Existe uma relação direta entre estes dois aspectos já que, quer o pensamento individual, quer a elaboração de um conhecimento coletivo, estão ligados indissociavelmente à participação da práxis de um grupo ou classe social. Como alguns libertários gostam de afirmar "os anarquistas são teóricos da sua prática e práticos da sua teoria". É em função do agir sobre a realidade que qualquer teoria social se vai elaborando,

enriquecendo e auto-corrigindo. Cada sucesso ou fracasso, impõe uma reavaliação do nosso pensar.

Esta relação primordial entre teoria e prática, sempre existiu no movimento anarquista histórico, essa foi uma das razões porque não se constituiu uma inteligência especializada em pensar a mudança social, entre os libertários. No marxismo essa ruptura gerou, na maioria dos casos, um pensamento essencialmente ideológico e contemplativo, tipicamente acadêmico e nesse sentido inútil para o movimento anti-capitalista.

Desde sua prisão, na Saxonia Bakunin escreveu uma carta em que dizia: "Encontro-me agora no ponto zero, quero dizer que estou condenado à condição de ser exclusivamente pensante, ou seja, não vivente." Se existe corrente socialista que assumiu a 11ª Tese de Marx contra Feuerbach: "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo" foram os libertários. No anarquismo, os intelectuais do movimento sempre se assumiram mais como militantes do que como pensadores, sua radicalidade, e a opção pela coerência impossibilitaram que o anarquista produzisse essa subespécie de teóricos contempladores. Mesmo os que como intelectuais brilhantes como Kropotkin, Reclus ou Santillan acabaram não dispondo do tempo e meios que lhes possibilitassem procurar suas cadeiras em alguma biblioteca do exílio. Mas certamente é difícil encontrar movimento social que tenha conseguido produzir tantos autodidatas críticos e pensadores quanto o anarquismo, usando a deliciosa expressão do historiador do anarquismo Edgar Rodrigues - também ele um autodidata - que movimento conseguiu produzir um "engraxate e intelectual" como Ossep Stefanovetch ucraniano anarquista que viveu no Brasil ?

A própria natureza heterodoxa do anarquismo impede a sua recuperação como mera ideologia, até porque desde Proudhon se recusava a construção de um sistema fechado e auto-suficiente: "Acolhamos, encorajemos todos os protestos, desonremos as exclusões, todos os misticismos: não olhemos jamais uma questão como esgotada, e quando tivermos usado até ao nosso último argumento, recomeçemos, se for preciso, com eloquência e ironia".\* O que também o diferenciava daquela corrente que se proclamava do socialismo científico e que era uma manifestação da imensa arrogância e dogmatismo intelectual.

No entanto, na medida em que o anarquismo se foi afastando da realidade social, perdendo suas raízes nos

movimentos sociais, também ele se encaminhou para a cristalização teórica, que se traduziu no seu fechamento como pensamento doutrinário, numa reflexão acadêmica sem qualquer conteúdo de crítica social ou num niilismo chique para consumo de classe média.

O anti-dogmatismo essencial do anarquismo também não justifica que nos possamos agarrar a algumas idéias gerais e excluir o sentido da dúvida sistemática. Pelo contrário, nos exige uma necessária recriação permanente, o que nos impõe um aguçado sentido autocrítico. A complexidade social atual, os problemas sociais e políticos que hoje temos de encarar e a ampliação permanente do conhecimento, deve-nos levar a novas elaborações teóricas e a novas estratégias de ação. Não como forma de adaptação à realidade - do tipo libertarista pós-moderno - mas sim como meio de responder à necessidade de crítica dessa realidade.

Conjugar o sentido utópico do anarquismo com a reflexão teórica e uma prática social, é essencial para que o pensamento libertário adquira uma dimensão social revolucionário. Caso contrário ficará reduzido a uma ética de comportamento ou a uma seita messiânica sem qualquer condição de interação com os acontecimentos reais.

Quanto às novas teorizações que têm ocorrido nos últimos anos, um pouco por todo o lado, na linha libertarista norte-americana de um Robert Nozick\*, à muito se afastou dos valores radicais do anarquismo para se aproximar do liberalismo, que não tem correspondência com a realidade cínica do sistema dominante. Mais que um pensamento reformista - já que nem radicais são em suas exigências de reforma -, é um pensamento acomodado, incapaz de questionar profundamente a realidade e apostar na vontade e desejo utópico que sempre estiveram presentes nos movimentos sociais dos oprimidos.

Ao contrário do que apregoam os libertaristas, o pensamento anarquista clássico sobre o Estado e o Poder, mantém toda a sua pertinência, e o conceito libertário de uma comunidade autogovernada, descentralizada e federalizada é mais atual que nunca. A intuição e lucidez na crítica do socialismo autoritário do Estado, foi confirmada pela história dos regimes das burocracias vermelhas.

O que não nos impede de reconhecer que as idéias expostas por Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Malatesta e

Landauer, entre outros, não tiveram os desenvolvimentos posteriores que se faziam necessários. Muitas questões abertas pela experiência da Revolução Soviética e da Revolução libertária em Espanha, bem como muitas outras surgidas com as mutações ocorridas na sociedade industrial (das novas tecnologias, à ecologia), estão em aberto. Uma teoria do Poder; uma concepção libertária de organização; a análise das formas de autogestão; os problemas de escala e da complexidade tecnológica na sociedade contemporânea; um entendimento dos mecanismos psicológicos da agressividade e da dominação; as relações de micropoder na família e nos grupos, um estudo das potencialidades libertadoras da robótica e da telemática, são entre outros temas que precisam de ser aprofundados desde uma perspectiva libertária.

Enquanto o anarquismo esteve no centro dos movimentos sociais e se afirmava como pensamento rebelde, manteve sua capacidade de atração sobre uma intelectualidade desvinculada e crítica. Até ao começo do século conhecidos pensadores se interessavam pelas idéias e as principais figuras do movimento como Kropotkin e Reclus, encontravam-se envolvidas nos grandes debates intelectuais da época. Nos anos 20 ainda muitos pensadores da importância de Buber, Lukács e Benjamin estavam próximos de posições libertárias, o mesmo ocorrendo com muitos escritores e artistas.\* Após os anos 30, a atração exercida pelo socialismo possível abriu o caminho à hegemonia do marxismo-leninismo nos meios intelectuais, passando o anarquismo a persistir como referência só em alguns meios dissidentes: dos teóricos do conselhismo, pacifistas, ou escritores como Perét, Breton, Orwell, Huxley e Camus.

Um movimento inverso, embora minoritário, haveria de ocorrer, quando a consciência dos crimes cometidos pelas burocracias vermelhas, aproximou do anarquismo importantes intelectuais oriundos do marxismo, entre os quais Herbert Read, Daniel Guérin, Murray Bookchin, Noam Chomsky e Paul Goodman. Com eles o pensamento libertário ganhou importantes contribuições em novas áreas, da arte, educação, urbanismo e ecologia social.

Mas foi só a partir dos anos 60, que assistimos a uma ruptura ampla dos intelectuais como o autoritarismo comunista, quer pelo conhecimento da realidade do estalinismo, quer pela influência da explosão libertária ocorrida no final dessa década, só que essa ruptura haveria de tomar duas direções: de um lado uma

maioria intelectual que adotou a postura acomodada de convivência tácita ou adesão explícita ao capitalismo, sob o eufemismo de adesão aos valores democráticos; de outro, uma minoria que persistiu com uma posição crítica e autônoma, vindo vários a se aproximar dos valores libertários e da tradição anarquista, mesmo que em alguns casos tenham permanecido com posições oscilantes e contraditórias, já que por pruridos marxistas ou por preconceitos acadêmicos, acabavam não reconhecendo explicitamente essa vinculação. Dos situacionistas, a Guattari, Bosquet e Castoriadis, a contribuição a um pensamento libertário contemporâneo ainda é feita com preconceitos e mal entendidos em relação à corrente social que mais pensou e lutou por esses valores.

Não está em causa a eliminação do sentido crítico sobre o próprio anarquismo, ou a identificação apriorística do libertário com aquele que se diz ser anarquista, mas certamente é contraditório se posicionar como libertário e ostensivamente ignorar um pensamento e uma prática social que se traduziram na história contemporânea, essencialmente, no movimento anarquista.

Pelo contrário, entre os anarquistas sempre houve uma procura permanente das fontes do pensamento libertário, dos heréticos do passado aos do presente, de Illich a Marcuse e Reich, uma posição aberta à heterodoxia. Mesmo que em alguns casos também tenham ocorrido resistências a essas críticas libertárias que não eram de matriz anarquista, como se por esse fato, fossem menos fundamentais para nós.

Essa forma de preconceito, também leva ao dogmatismo e traduz-se na maioria dos casos, numa recusa de toda a produção teórica que seja exterior ao movimento. Uma obstinada cegueira que impossibilita uma leitura proveitosa, por exemplo, do pensamento de raiz marxista, principalmente aquele elaborado por intelectuais anti-autoritários. Esta intransigência não leva em conta o que Kropotkin um dia caracterizou como a luta permanente de duas tendências na história e na sociedade: uma corrente autoritária e uma corrente libertária. E que esta última não pode ser reduzida a uma expressão pura, pelo contrário é produto de diferentes práticas e da reflexão contínua, e tantas vezes contraditória, em que cada grupo e indivíduo, de forma cooperativa, vão acrescentando algo de novo, numa superação permanente de dúvidas e dificuldades. Usando as palavras de Colin Ward: "a escolha entre as soluções libertária e autoritária não

consiste em uma luta catastrófica definitiva, mas em uma série de compromissos atuais, muitos deles inconclusos, que ocorrem e ocorrerão, ao largo de toda a história". \*

No entanto, é sintomático a dificuldade do anarquismo absorver o novo pensamento libertário. Tirando algumas exceções na Itália, França e EUA, onde tem estado presente nos coletivos anarquistas assumindo, aí uma contemporaneidade radical, em Espanha depois do período dinâmico do fim dos anos 70, quando publicações como a Bicicleta trouxeram esse novo rosto do pensamento libertário, logo se voltou a um discurso carregado de fantasmas e saudades

Esta cristalização ideológica do anarquismo, como teoria definida e acabada, leva a uma concepção sectária e religiosa Víctor Garcia, velho militante anarquista, colocou o dedo na ferida numa crítica ácida ao ortodoxismo quando escreveu:

"El anarquismo debe vigorizar-se y actualizar-se, condición imprescindible si deseamos tener auditorio. El anarquismo organizado, en particular, ha sufrido una exagerada tiranía por parte de vestales, exégetas y Torquemadas que no han permitido nunca el re-examen y la renovación de unas tácticas por miedo a que se resintieran los principios y las finalidades. Esta imposición oficialista ortodoxa no ha permitido el airear nuestros recintos que se han llenado de telarañas mientras el mundo intelectual y la ciencia continuaba una marcha vertiginosa que nos costará esfuerzos supremos si queremos darle alcance. Todo el que no se renueva, muere..." \*\*

O anarquismo nasceu da dissidência e da heterodoxia, em Godwin, Bakunin ou Malatesta não encontramos esse sectarismo e ortodoxia, essa tentativa que não esteve de todo ausente em outras épocas, acabou sufocada pela diversidade e radicalidade heterodoxa. Anarquistas, sindicalistas, individualistas, pacifistas e insurrecionalistas, foram a expressão dessa pluralidade libertária que fizeram do anarquismo uma manifestação viva do pensamento anti-dogmático. Estas são algumas das características que temos de preservar, sendo a tolerância uma componente básica do movimento anti-autoritário, sem ela não é possível pensar qualquer forma de associativismo ou qualquer forma de renovação.

## **5. POSSIBILIDADES ATUAIS DE UMA AÇÃO LIBERTÁRIA**

*"Os homens temem este desconhecido no qual entrariam se renunciassem à atual ordem de vida conhecida. Sem dúvida, é bom temer o desconhecido, quando nossa situação conhecida é boa e segura; mas este não é o caso e sabemos sem margem de dúvida, que estamos à beira do abismo ."*  
Liev Tolstói

Mesmo neste momento de maior arrogância do sistema capitalista que se travestiu em sociedade democrática, e só por esse nome quer ser conhecido, quando a ideologia do Poder e da Sujeição se escuta em todo o lado, não se descortinam argumentos a favor de um sistema essencialmente infame.

Sua irracionalidade econômica e social é por demais evidente. A pequena ilha de abundância, cercada de pobreza, pode até ser o paraíso, ou um pobre sucedâneo, para os que aí vivem. Só que não passa disso, uma ilha que é abastecida e financiada pelos que vivem fora dela. Uma multidão de esfomeados, desesperados ou de conformados na miséria que povoam as grandes regiões do planeta. Como é possível falar de progresso, desenvolvimento e êxito do gênero humano neste contexto, em que uma parte da Humanidade se dessolidariza da restante?

Como admitir como política ou eticamente admissível um sistema social que perpetua tal realidade ?

Que Futuro aponta essa realidade ?

Certamente não é a ampliação da sociedade de consumo, à escala universal, mesmo que se amplie a novas ilhas, no oceano do apartheid social. Os recursos escassos e a crise ecológica provocada pela economia do lucro e do desperdício, só permitem visualizar uma planificação autoritária à escala mundial, com o controle rigoroso dos recursos, da destruição ambiental e da própria população.\* Em resumo, um sistema ainda mais autoritário e injusto.

O contraponto a esse futuro será sempre uma possibilidade, criada a partir da vontade, desejo e consciência dos de baixo, dos excluídos deste sistema, mas também de todos os estratos sociais para quem a Humanidade é maior que o Estado, evocando as palavras de Martin Buber. Dos que têm consciência que as opções são mais vastas e que o futuro e o mundo são criados pelos seres humanos e, como tal, sempre estarão abertos à nossa ação criadora.

Do ponto de vista do anarquismo, do movimento dos que recusam todas as formas de dominação, não podemos deixar de considerar uma prova da perenidade do inconformismo e da rebeldia, a persistência do movimento e das idéias nesta época de restauração e conformismo. O aparecimento de novos grupos no Leste europeu e em países do Terceiro Mundo, bem como a aproximação de intelectuais dos princípios libertários, sinalizam a pertinência da reflexão anarquista sobre o poder, a dominação e o estado. Abrindo possibilidades para o ressurgir de um socialismo libertário, orgânico e federalista. A própria generalização nas redes sociais de conceitos como autonomia, apoio mútuo, descentralização, democracia direta, federalismo, que afloram dentro das chamadas Organizações Não Governamentais principalmente nos países do Sul, permitem ter a esperança que as sociedades se aproximem em suas buscas do modelo libertário, mesmo que essa forma de organização não assuma os contornos idealizados pelos militantes do passado.

A crítica do jogo político como mentira, ocultação e falsa consciência, e do Estado como a burocracia da inutilidade, que se manifesta também nos movimentos sociais, reabre o caminho libertário dos projetos sociais autogestionários.

A idéia libertária manifestou-se sob várias formas no passado, da antiguidade aos movimentos religiosos e messiânicos, no presente se manifesta nas experiências autogestionárias da América Latina, no movimento ecológico, feminista e pacifista, não sendo propriedade de nenhum grupo. Mas ninguém foi tão longe como os anarquistas na tentativa de modelar um projeto social libertário, fazendo convergir a igualdade e a liberdade, o indivíduo e a comunidade, a autonomia e a cooperação. Por isso podemos dizer que o anarquismo é uma síntese dos ideais que revolucionaram a época moderna, uma utopia subversiva que questiona radicalmente a realidade sobre valores fundamentais ainda não realizados.

Mas estará o anarquismo condenado à sua condição de utopia ?

Certamente que o pensamento libertário também é feito de desejo e utopia, mas como disse Bakunin "foi na busca do impossível que o homem realizou e reconheceu o possível". No entanto o anarquismo é também uma práxis e um projeto social, que se assumindo como uma visão otimista da Humanidade,

propõe que as comunidades valorizem a vertente da auto-organização, do apoio mútuo, da liberdade e igualdade e recusem as formas heterogestionárias, centralizadoras e autoritárias de organização social.

Porquê reconhecer no capitalismo o último e definitivo modo de produção, e no Estado, com sua "democracia" representativa, a derradeira forma das comunidades se organizarem ?

Porquê não retomar e aprofundar a tradição libertária, descentralizadora e federalista que persistiu em várias épocas e civilizações?

A realidade contraditória que estamos vivendo abre novas possibilidades ao renascimento do pensamento e de práticas libertárias que podem contribuir para responder a essas perguntas. Certamente que esta mesma realidade pode forjar novas sujeições e autoritarismos: poderes supranacionais, integristas religiosos, nacionalismos dementes, violência autofágica, determinismos biológicos a partir da manipulação genética, etc.

Como Carlos Díaz, poderíamos dizer "así que estamos lejos de entonar risuadamente, com el famoso libertario italiano, eso de que 'anárquico es el mundo, anárquico el pensamiento y caminamos hacia la anarquía' No. Hay más apoltronamiento y más inercia que espíritu de búsqueda y que insatisfacción" \*

Perdida a inocência e o otimismo do século XIX, quando os movimentos sociais e os anarquistas, em particular, esperavam o amanhã radioso, sabemos hoje que o futuro está em aberto, nenhum movimento irresistível da história será capaz de nos preparar algo melhor daquilo que nós mesmos sejamos capazes de construir a partir de hoje. Se os anarquistas forem capazes de passarem o testemunho da sua história, afirmarem na prática social seus valores e contribuírem para recriar uma contracultura libertária, talvez os movimentos sociais possam reencontrar, nessa radicalidade libertária, um dos referenciais que procuram de forma desnorçada. A imprevisibilidade histórica ou o ceticismo não são obstáculos definitivos ao voluntarismo anarquista. Quando Fanelli, o libertário italiano companheiro de Bakunin chegou a Espanha, em 1868, sem sequer falar o espanhol, acaso poderia prever que estava contribuindo para a criação da mais importante base do movimento anarquista: o movimento libertário da Península Ibérica?

Não existe um que fazer para os anarquistas. Existem muitas possibilidades de fazer, traduzindo as diferentes situações e perspectivas em que cada grupo ou indivíduo libertário se encontram, mas que passa antes de tudo por preservar a lucidez crítica, pensar permanentemente a realidade, agir sobre essa mesma realidade, assumir a solidão da resistência em tempos difíceis lutando para criar os laços do espaço comunitário alternativo.

A práxis libertária contemporânea deverá se traduzir cada vez mais na crítica do Poder, da Política, do Estado e do Capital. Mas também na intervenção construtiva a partir da realidade local, na defesa da auto-organização e da democracia direta que sustentem um amplo federalismo regional e internacional dos povos. E, na criação de comunidades, cooperativas e outras formas autogestionárias de vida, produção e consumo. Contribuindo assim para uma cultura libertária que abra, desde já, novos espaços de liberdade, de autonomia e criatividade para os que recusam o sistema dominante.

Esses são alguns dos caminhos para quebrar a quietude que a sociedade do espetáculo nos impõe. Podemos recusar a condição de espectador impotente e agir, de forma silenciosa, através da desobediência civil, através do discurso, do fanzine, da sabotagem anônima, da revista, do livro, da ação radical do sindicalista libertário, das cooperativas autogestionárias, da manifestação anti-militarista, das experiências educacionais ou das listas de discussão libertárias dentro das redes de computadores. Tudo ainda pode ser feito.

Temos razão para crer que os nossos valores: cooperação, apoio mútuo, solidariedade, liberdade e igualdade correspondem à possibilidade de humanização da história das sociedades.

Por essa razão o anarquismo mantém toda a sua atualidade, acima de modas e conjunturas, até porque a ética e a rebeldia libertária possuem a dimensão eterna de Prometeu e está umbilicalmente ligado com o desejo de realização integral de nossa humanidade. Embora sua concretização subversiva só possa ocorrer dentro do contexto real da história e das sociedades. Sendo esse o maior desafio que se coloca ao projeto social libertário dos anarquistas.

<http://www.agrorede.org.br/ceca/edgar/Anarhoje.html>

## EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO

SILVIO GALLO

Em trabalho anteriormente apresentado, discuti as possibilidades de uma concepção fenomenológica da ideologia. Parti do conceito marxiano de ideologia, passando pelas concepções de Gramsci e Althusser, para tentar passar de uma análise histórica e social para uma descrição particular do fenômeno, na perspectiva de compreender como a ideologia – fenômeno social – encarna-se em cada indivíduo particular. As bases para esta visão foram encontradas em Sartre, Deleuze e Guattari, Reich e Castoriadis.

Para nós que pensamos filosoficamente a educação, esta problemática parece-me basilar, já que a possibilidade de uma formação para a liberdade implica em como se trabalhar com o fenômeno ideológico. A partir de Deleuze e Guattari, podemos afirmar que os processos educativos podem estar voltados para uma subjetivação que territorializa os indivíduos num determinado panorama ideológico, mas também podem ser a base de uma singularização, a partir da qual cada indivíduo pode construir-se livremente.

Procurarei aqui retomar as relações entre ideologia, subjetividade e educação, para depois poder deter-me na discussão de um processo educativo voltado para a singularização e a construção da liberdade.

### **Ideologia e Subjetividade: as duas faces de uma mesma moeda**

Entendo a estrutura da subjetividade como fundamentalmente a estrutura da consciência explicitada pela fenomenologia existencial de Sartre. A subjetividade e a consciência são duas realidades justapostas, complementares e simultâneas: a descoberta da consciência dá-se através do reconhecimento da subjetividade – "eu sou!" –, e a subjetividade só tem sentido enquanto fenômeno consciente – eu me reconheço como eu mesmo. Podemos assim dizer, como afirmava Sartre sobre a consciência, que a essência da subjetividade reside na transcendência: ela só pode ser apreendida no conjunto dos atos que pratica, no perpétuo processo de auto-construção a que se entrega.

A descoberta da subjetividade é também a descoberta do vazio, do "buraco negro de ser": eu sou, mas o que sou? O advento imediato da subjetividade explicita que ela é uma estrutura vazia de sentido. Deste modo, fica bastante claro que a subjetividade nunca é conteúdo de pensamento, de percepção, de ação, mas estrutura; eu percebo, eu ajo e penso de maneira individuada, filtrada por essa estrutura de processamento. Não importa, para o conceito de subjetividade, o que eu pense ou o que eu faça; importa que eu pense e que eu faça de uma determinada maneira, e este pensamento e esta ação são possíveis apenas assim, através da individuação da globalidade do mundo. O fato de a subjetividade ser uma estrutura vazia de significado faz com que ela se lance ao mundo das significações: sua infinita densidade de nada – a "descompressão de ser" – atrai para si todas as significações do mundo, que se perdem na infinidade do nada. Apesar de ser uma realidade eminentemente interior (é justamente a consciência do si mesmo), a subjetividade só se constrói na exterioridade, pois busca fora de si, no mundo, as significações que podem preencher o vazio de sua estrutura.

A subjetividade não é uma entidade abstrata, uma "essência" de homem que se manifesta em cada um dos indivíduos, mas uma estrutura concreta, indissociável do corpo. Obviamente a subjetividade não se esgota na corporeidade, mas a transcende, vai além. Entretanto, a subjetividade é impensável sem o concurso do corpo; a idéia de uma subjetividade pura, desprendida da corporeidade, pairando livre sobre o mundo e sobre o homem é absurda. Ela só existe como ação e como relação entre o homem e o mundo, mediada pela corporeidade.

Mas como seria o processo de formação da subjetividade? Nessa abordagem fenomenológica deve ficar claro que a subjetividade é pura liberdade e possibilidade: por ser um vazio de ser ela abre-se para o mundo, para o processo de sua perpétua construção – o que tenho chamado, como Sartre, de transcendência. Isso faz com que cada subjetividade seja um processo único, absolutamente singular: cada estrutura de agenciamento subjetivo – que possibilita a ação sobre o mundo e a reflexão sobre essa ação – poderia preencher-se com as significações que construísse em sua caminhada única. Por outro lado, o processo de construção do "si mesmo" nem sempre é encarado naturalmente pelos indivíduos –espera-se, freqüentemente, uma constituição heterônoma,

recebida, e não uma constituição autônoma, construída pela própria pessoa. No desespero de perceber-se – pré-conscientemente – um nada, a grande maioria dos indivíduos entrega-se a uma "prostituição de ser": entregando-se ao mundo, esperam receber de fora aquilo que não foi encontrado no seu interior.

É nesse momento que ganha a cena o fenômeno da má-fé. O indivíduo lança-se ao teatro, à representação de papéis na busca de sua identidade, de seu reconhecimento e de sua apresentação ao mundo como um isso e não como um nada. A má-fé é a forma de preencher o vazio de ser da subjetividade. Como será a minha ação na sociedade, como agirei sob o olhar inquiridor do outro? Ora, posso agir como um garçom, desde que assumo o estereótipo de garçom, e todos me reconhecerão como tal; terei a minha tão sonhada identidade.

Ou, para tomar outro exemplo, o que é ser professor? Como colocar em prática o processo de educação? O que fazer com os alunos, aquele conjunto de subjetividades que abrem-se para o coletivo e a exterioridade, esperando daí receber suas significações? É infinitamente mais fácil assumir um estereótipo de professor, reproduzir uma série de práticas tradicionais, que possibilitarão o reconhecimento e o decorrente status de professor, do que dedicar-se à pesquisa e à reflexão sobre a educação, e à coragem de assumir posturas e práticas que a sociedade possa não reconhecer como "pedagógicas", tendo a pessoa sua identidade heterônoma negada, sendo destruída frente aos outros, tragada pelo "buraco negro de ser" de sua subjetividade. Um processo autônomo de construção da subjetividade exige, antes de tudo, a coragem de enfrentar o novo, o desconhecido e de enfrentar toda a heteronomia que tentará trazer o indivíduo de volta para o referencial social.

É através do fenômeno da má-fé que a ideologia pode entranhar-se na estrutura mesma das subjetividades. Se a subjetividade é um agenciamento vazio de significações que deve construir-se em seu próprio ato de relação com o mundo, a ideologia apresenta-se como um agenciamento pleno de significações, as significações construídas pela máquina de produção. Toda máquina de produção, todo sistema social, presume uma lógica de funcionamento; a ideologia é justamente essa lógica de funcionamento da máquina social, do processo social de produção material disseminada por toda e qualquer produção, a desejante, a amorosa, a artística... À medida em que qualquer ato



material, por mínimo que seja, constitua-se em um agenciamento análogo àquele da produção material, o sistema reproduz-se nos indivíduos, que por sua vez o reproduzem a cada momento, garantindo a sua perpetuação.

Em outras palavras, para utilizarmos a metáfora de Guattari e Deleuze, a ideologia "territorializa" as subjetividades: apresenta-lhes um território definido, onde elas podem preencher seu vazio de ser, encontrarem-se e reproduzirem-se. Essa territorialização das subjetividades, porém, é pura má-fé, pois em seu íntimo, pré-reflexivamente, a subjetividade sabe-se não ser aquilo, sabe não ter aquela identidade, embora seja mais simples consumir essa identidade externa, representar, do que lançar-se ao processo de auto-construção que, por ter em seu horizonte de eventos o temível "buraco negro de ser", pode levar de volta ao vazio total.

Ideologia e subjetividade são, pois, processos análogos que acontecem, respectivamente, ao nível social e no âmbito individual. A ideologia, para que seja concreta, precisa tornar-se subjetividade, encarnar-se em cada um dos indivíduos; uma vez interiorizada pela grande massa da sociedade, quando torna-se aquela "subjetividade de múltiplas cabeças", a ideologia constitui-se no único panorama, no único território possível. A subjetividade, o modo de ser da liberdade e das múltiplas possibilidades, torna-se o ser da sujeição e da possibilidade única, isto é, da impossibilidade. Com a realidade deste agenciamento social da máquina de produção, qualquer mudança da estrutura social não poderá ocorrer apenas no nível desta máquina e de seus agenciamentos próprios, mas terá que operar em cada uma das "múltiplas cabeças" da subjetividade, na estrutura psíquica, no agenciamento básico de cada um dos indivíduos.

Ideologia e subjetividade são duas faces de uma mesma moeda, que se complementam e se excluem: são estruturas análogas, embora seus respectivos universos de existência sejam diferentes (o social e o individual); a ideologia, para concretizar-se, precisa fazer-se em múltiplas subjetividades, dissolver as singularidades, preenchendo suas estruturas; a subjetividade, para afirmar-se autonomamente, deve exorcizar de si toda e qualquer ideologia, deve deixar de lado a má-fé e a ilusão da identidade, para entregar-se ao árduo e ambíguo processo de construção de seu ser em liberdade. A construção de subjetividades livres é um processo revolucionário em potencial, pois

constrói indivíduos que já não necessariamente pensam segundo a lógica da máquina de produção, podendo dar origem a uma nova lógica, a uma nova máquina, à criação de um novo território social que possa colocar em perigo a existência daquela máquina social. A função da ideologia é não permitir a emergência destas "subjetividades desterritorializadas", garantindo a territorialização no âmbito daquela lógica social. É, pois, um dos instrumentos de dominação e de manutenção do sistema.

A temática da subjetividade invadida pela ideologia é bem explorada numa canção emblemática das contestações de fins dos anos sessenta: Panis et circencis, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, gravada pelos Mutantes. Na canção tropicalista, a oposição constante entre a canção, o sonho, o ato inusitado de assassinar o objeto do amor em plena avenida central – a criatividade, enfim – e a "mesmice" das pessoas na sala de jantar, preocupadas apenas em levar a vida evidência o choque entre as subjetividades invadidas pela ideologia e as subjetividades singulares, que buscam brechas no cenário social instaurado pela ideologia.

#### **Educação: entre a subjetivação e a singularização**

Caracterizei a ideologia como uma força material que entranha-se nas estruturas subjetivas pré-conscientes de cada indivíduo, fazendo com que ele reproduza em todos seus atos – do pensar ao escovar os dentes, do trabalhar profissionalmente ao relacionamento amoroso – a estrutura da máquina social de produção. Em palavras mais simples, para usar uma metáfora biológica, cada um dos indivíduos torna-se uma das células do aparelho reprodutor deste sistema social.

Mas o que acontece quando a ideologia não se entranha no indivíduo? Nesse raríssimo caso, temos o desenvolvimento autônomo da subjetividade que, sem um molde fixo que ela precise reproduzir, pode assumir qualquer característica. Nesta perspectiva, caracterizei anteriormente a ideologia – fenômeno social – em posição antagônica à subjetividade – fenômeno individual. No processo de subjetivação (construção heterônoma da subjetividade – ideologia), o indivíduo recebe sua identidade de fora, da sociedade, enquanto que no processo de singularização (construção autônoma da subjetividade) o indivíduo constrói seu próprio ser.

Mas mesmo aqueles que conseguem superar a náusea e constituir autonomamente sua subjetividade, têm no horizonte de eventos de sua ação a máquina de produção, como alerta Félix Guattari:

*"Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico, chocam-se contra o muro da sociedade capitalística. Ora os devires são absorvidos por esse muro, ora sofrem verdadeiros fenômenos de implosão. É preciso construir uma outra lógica - diferente da lógica habitual - para poder fazer coexistir esse muro com a imagem de um alvo que uma força seria capaz de perfurar. Isso, sabendo o quanto esse muro pode ser terrível, e como sua demolição implica encontrar meios difíceis e organizados (sem por isso cair no fascismo total) e, ao mesmo tempo, continuar a desenvolver agenciamentos e territórios onde as pessoas se sintam bem. A meu ver, se não conseguirmos preservar essas duas dimensões, estaremos sempre correndo o risco de cair num desses inconvenientes: deixar o poder a essas imensas máquinas estatais que controlam tudo, ou retomar em nossa própria ação cotidiana todos esses esquemas de poder, todos estes sistemas de liderança, tal como são manipulados pela mídia. Nesses dois casos, somos igualmente levados à impotência."*

Nesta perspectiva, tanto a escola pode desempenhar o papel de "aparelho ideológico", agindo sobre as crianças de forma articulada com outras instituições sociais – embora nem sempre isso apareça claramente – no sentido de formar-lhe as estruturas da subjetividade através da reprodução das estruturas sociais da máquina de produção, quanto pode desenvolver uma ação "contra-ideológica", agindo sobre as crianças de forma a possibilitar-lhes um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos – o "muro capitalístico" de que falava Guattari – na tentativa de anular-lhes a temida singularidade.

Analisemos, em primeiro lugar, como pode dar-se a ação ideológica (processo de subjetivação) da escola, para podermos compreender depois a real dimensão de sua ação contra-ideológica (processo de singularização).

A concepção de certo modo já "clássica" da ideologia, elaborada e disseminada pelo marxismo, que a identifica com um "falseamento da realidade" de modo a mascarar a dominação e a exploração leva a uma

concepção da escola na qual sua função ideológica seria a de mascarar e mesmo justificar a realidade social da dominação. Para Bernard Charlot, essa função de camuflagem e justificação das desigualdades sociais é cumprida através de um processo de abstração das significações sociais da educação, levando-as para o âmbito da cultura e da filosofia, retirando-a da materialidade social. Essa camuflagem das desigualdades levada a cabo pela educação é, porém, complementada por uma justificação das desigualdades; nas palavras de Charlot:

*"Mas não basta camuflar. O funcionamento ideológico da pedagogia exige que, além disso, ela justifique as desigualdades sociais, isto é, as desigualdades econômicas, e, eventualmente, as desigualdades sociais e políticas. Ela não quer admitir que as desigualdades resultam das estruturas sociais; nem mesmo encara a possibilidade de que possam ser provocadas pela própria cultura: por conseguinte, só pode considerar essas desigualdades como naturais. Para ela, a cultura de início, a sociedade em seguida, não fazem senão ratificar as desigualdades naturais."*

Analisando o sistema de ensino e sua função de transmissão ideológica que eles caracterizam como "violência simbólica", os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron falam de sua autonomia relativa das demais instituições sociais como o ponto-chave para a dissimulação de sua verdadeira função, a transmissão da ideologia, legitimando a ordem social estabelecida; embora trabalhando uma perspectiva um pouco diferente, não estão teoricamente afastados de Charlot. Tendo a ilusão de que o sistema de ensino "paira sobre" as questões econômicas e políticas da sociedade, a população não consegue captar seu vínculo com elas, percebendo-o como legitimador da divisão de classes.

Essa concepção "clássica", porém, embora levante alguns dos aspectos da questão, não a esgota e, mais, não a captura em sua profundidade; a função ideológica da escola não é apenas a de mascarar ou mesmo justificar a realidade social da dominação. Muito mais do que isso, a função ideológica da escola é a de fornecer um referencial externo para o desenvolvimento das estruturas subjetivas de cada indivíduo, cooptando-o para o reino da máquina de produção social.

Assim, a ideologia, através da escola – mas não apenas dela –, vai apresentar a cada indivíduo a realidade da

máquina de produção como a realidade, panorama no qual ele deve desenvolver-se, de forma perfeitamente articulada. Mais do que dissimular ou justificar uma realidade, trata-se de processar a sua totalização, fagocitando cada indivíduo para dentro dela, de modo que não haja oposição possível.

O mais importante é ressaltar, entretanto, que esse processo é material. Isto é, desenvolve-se não ao nível "simbólico", como diziam Bourdieu e Passeron, mas ao nível das estruturas pré-conscientes de cada indivíduo, levando a uma mecanização, a uma coisificação de seus atos, que podem assim ser previstos e programados. Tal processo de mecanização e conseqüente programação dos atos de cada indivíduo só é possível através da "má-fé", que aproveita-se do "vazio de ser" e da transcendência, estrutura básica da consciência e da subjetividade, como nos revelou a descrição fenomenológica.

A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, assim, que mais fundamental e mais importante que as funções de camuflagem ou justificação/legitimação que a ideologia escolar sem dúvida tem, é a sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o perfeito funcionamento social.

Tendo uma preocupação muito mais material do que "simbólica", a função ideológica da escola processa-se muito menos no âmbito dos conteúdos de ensino e muito mais no âmbito das metodologias de ensino; o que importa não é tanto o que é ensinado, mas como esse assunto – ou outro qualquer – é passado para os alunos, através de que tipos de atitudes, de que estrutura sócio-escolar, de que tipo de relacionamento entre alunos, entre esses e o(s) professor(es), a comunidade escolar etc.

A educação dita "tradicional", com todo o seu relacionamento autoritário entre professor e alunos, introjetava nas estruturas subjetivas o respeito à autoridade e ao poder superiores, assim como o medo da repressão; independentemente de mascarar ou não as injustiças sociais, de justificá-las ou não através de desígnios naturais e/ou divinos, ensinava pré-conscientemente a cada indivíduo a necessidade da obediência e do respeito à ordem social. E o mais importante é que, dando-se ao nível pré-consciente, esse aprendizado seria determinante para a consciência

mesma do indivíduo, passando a fazer parte de sua estrutura subjetiva, isto é, de sua forma de perceber o mundo e de relacionar-se com ele.

Comentando essa forma de ideologia educacional, que classifica como "tendência ideológica tradicionalista", Encarnación Sobriño afirma que:

*"Essa tendência aceita como natural ou normal o caráter assimétrico da relação pedagógica de base. Os ensinantes localizam-se numa posição hegemônica, enquanto que os ensinados se situam como grupo subordinado que deve acatar ordens e consumir determinados conhecimentos, tanto quanto os valores implícitos que aqueles veiculam. Essa assimetria explica-se pelo fato de que os ensinantes são os que possuem os conhecimentos e a experiência. O ensinante é o 'adulto' ou o 'ser amadurecido', isto é, o ser que completou a sua formação, que concluiu o seu crescimento, que alcançou seu maior desenvolvimento. A ele se opõem, numa posição subordinada, os ensinados ou a criança, o jovem, o adolescente, o imaturo, ou seja, aqueles que estão em vias de crescimento, de desenvolvimento."*

A principal característica do mecanismo ideológico da educação tradicional é, pois, essa assimetria entre professores e alunos que, fundada primeiro na autoridade "daquele que sabe" sobre "aqueles que não sabem", estende-se facilmente para o âmbito da política, fundamentando as relações de poder que embasam o sistema de dominação. O professor "representa" ter uma identidade e uma integridade subjetivas, servindo de exemplo aos alunos que, no processo de busca de sua identidade, espelham-se nos exemplos pessoais e sociais que lhes são dados. Logo percebem que a identidade que buscam não está de antemão dentro deles, mas tampouco a encontram fora; a introjeção do mecanismo de má-fé, impulsionado e amplificado pelo medo da repressão e pelo medo do "vazio" que descobrem dentro deles mesmos, leva por fim ao assumir da "representação" que a ideologia escolar oferece-lhes, criando todo o panorama, o cenário, a iluminação e distribuindo os papéis. A correta representação destes papéis traz consigo o reconhecimento da comunidade escolar, da família, dos amigos etc., ganhando a criança a identidade que procurava, mesmo sabendo, em seu íntimo, que essa identidade não passa de uma capa de exterioridade.

No caso da educação dita "moderna", a escola nova fundamentada no Emílio de Rousseau, a função ideológica aparece em bases bastante diferentes. Como ocorre uma descentralização da autoridade da figura do professor, passando-se a um "respeito pela liberdade do aluno", a introjeção dos mecanismos de autoridade deixa de ser o ponto central da função ideológica da pedagogia. Mas se não serve para programar os indivíduos para o respeito à autoridade no âmbito político-social, a quem serve tal pedagogia e seu mecanismo ideológico?

Não podemos nos esquecer que a escola nova surge na Europa como "educação especial", voltada para indivíduos portadores de algum tipo de deficiência; é nos Estados Unidos, porém, que ela passa a fundamentar todo o sistema de ensino. Tal educação vai servir diretamente aos interesses capitalistas, agindo na formação do indivíduo empreendedor, o self made man de que necessita o capitalismo industrial e financeiro. É claro que no caso dos países pobres essa educação, se chega a ser aplicada, vai atender a uma clientela diferenciada, de alta renda, formando os quadros dirigentes da sociedade; a população menos favorecida, por sua vez, continua a receber – quando recebe – uma educação do tipo tradicional, orientando sua subjetividade para o respeito à autoridade.

Falando em termos da construção das estruturas subjetivas pré-conscientes do indivíduo, como age tal tendência educacional? Poderíamos pensar que, por não passar pela experiência autoritária na relação professor/aluno como é o caso na educação tradicional, essa proposta pedagógica possibilitasse que cada indivíduo constituísse autonomamente sua estrutura subjetiva, como deixa entrever seu discurso, com a defesa da "liberdade" do educando e o questionamento da autoridade do professor. A questão não é bem essa, porém. A ideologia também fornecerá, a cada indivíduo, um panorama referencial no qual ele deve se pautar para constituir sua subjetividade através da exterioridade, alcançando o reconhecimento, em si mesmo e dos outros.

Mas o referencial que temos aqui passa a ser o de uma sociedade "liberal" e "democrática", na qual o indivíduo deve agir politicamente através da participação representativa. Assim, embora o processo de imposição de papéis seja mais brando, ele continua acontecendo, seguindo exatamente a mesma estrutura do tipo anterior; a única diferença é que o processo, aqui, é mais velado, dado o discurso "liberal" que o veicula.

Nesta perspectiva de análise, a função ideológica da escola, menos do que instauradora de um processo de subjetivação, funciona, isso sim, como amplificadora de um mecanismo que já se desenvolve em cada indivíduo, a estruturação da subjetividade.

A função ideológica da escola não é, porém, necessariamente inerente a ela; percebemos que na história social da dominação do homem sobre o homem, a escola tem servido de suporte, como um dos aparelhos ideológicos – nesta nossa época ainda o mais importante, dada a sua abrangência – a serviço do Estado em sua contínua ação no sentido de manter sua posição hegemônica e coordenadora do processo de exploração do trabalho.

É uma função externa à escola, entretanto, essa de distribuir "papéis sociais" através do processo de subjetivação, promovendo o desenvolvimento de subjetividades reprodutoras da ideologia da máquina de produção e impedindo o desenvolvimento de subjetividades singulares, que poderiam questionar a hegemonia totalizante desta máquina, inaugurando novas alternativas de produção social – atitude essencialmente "subversiva". Essa função é indexada à educação – escolar ou não – primeiro, através dos indivíduos que compõem a "geração adulta", que tendo desenvolvido suas estruturas subjetivas no contexto da ideologia da máquina de produção, já não conseguem sequer imaginar a possibilidade de outro panorama, de uma outra realidade social, "impondo" com a melhor das intenções – é bom que fique claro que essa imposição de uma subjetivação ligada à ideologia não se dá, para esses indivíduos, de forma consciente – a mesma estrutura de realidade que vivem e sempre viveram; em segundo lugar, a indexação é realizada pela própria máquina de produção social, através do Estado, que passa a ser o grande gerenciador da educação – nem sempre financiador, mas sem abrir mão do controle operacional – percebendo que a escola, com maior intensidade do que outras instituições, poderia ser o veículo do processo de subjetivação e disseminação de sua ideologia.

Não sendo, assim, uma função intrínseca à escola, nada impede, teoricamente – para não entrarmos na discussão das reais possibilidades práticas de tal empresa – que a escola deixe de desempenhar esse papel de disseminação da ideologia através do processo de subjetivação, o que constituiria por si só, como veremos, uma atividade "contra-ideológica".

Quando é utilizada como veículo para a constituição externa das subjetividades a ela confiadas, a escola está desempenhando uma função ideológica; o desempenho dessa função não significa, porém, que a escola esteja necessariamente a serviço da máquina de produção: da mesma maneira que pode estar sendo um instrumento dessa máquina para o processo de subjetivação por ela desejado, a escola pode estar desenvolvendo uma atividade ideológica que seja contrária àquela da máquina de produção.

A experiência desenvolvida pelo educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia com a Escuela Moderna de Barcelona, por exemplo, pode ser até mesmo tomado como o paradigma de uma escola fundada na ideologia libertária. Não é o fato de ser libertária, porém, que retira dela a sua característica ideológica; assim como a escola "capitalística" utiliza-se da ideologia e da estruturação da subjetividade individual para produzir os indivíduos que deseja e dos quais necessita para o seu funcionamento, a Escuela Moderna utilizava-se da ideologia para agir sobre o processo de subjetivação para produzir indivíduos com características especiais. Em ambos os casos, embora tratando-se de ideologias contrárias, a escola é essencialmente um aparelho ideológico, utilizado com o objetivo, a longo prazo, de manter – caso da escola "capitalística" – ou transformar – caso da Escuela Moderna – a estrutura social vigente.

Falar que a escola pode desempenhar uma função "contra-ideológica" é, portanto, afirmar o oposto dessa utilização específica, mesmo quando seu objetivo é o de desenvolver e distribuir uma nova ideologia, agindo no sentido da transformação social. Afirmar a ação contra-ideológica da escola é afirmar a possibilidade de uma ação radicalmente revolucionária, inaugurando – pela primeira vez ao nível institucional – um processo de subjetivação autônomo, que pode levar à constituição de indivíduos verdadeiramente singulares, capazes de uma ação social até então inusitada.

Assim como a função ideológica é possibilitada pelo fenômeno da má-fé, que permite a acoplagem da ideologia social ao "vazio de ser" da consciência durante o processo de subjetivação, isto é, quando o indivíduo descobre-se como ele mesmo e assume-se como um sujeito que vive em meio a outros sujeitos, a sua ação contra-ideológica torna-se possível justamente através da negação do fenômeno da má-fé. Uma escola que opte pela ação contra-ideológica deve necessariamente agir no sentido de impedir que o indivíduo, no processo

de subjetivação, deixe-se levar pelo "canto de sereia" da representação ideológica.

A ação contra-ideológica da escola consiste no desenvolvimento de um processo autônomo de subjetivação, através do qual o indivíduo que se descobre consciente, em lugar de buscar na exterioridade os elementos referenciais para preencher o vazio de seu ser, rendendo-se – através da má-fé sartreana – à identidade fácil e falsa que lhe oferece a ideologia, consegue dominar a náusea que lhe causam o vazio de seu ser e sua gratuidade, para, partindo desse vazio interior e das referências exteriores, construir a sua própria identidade, de forma autônoma.

Esse processo implica no assumir da liberdade de que fala o mesmo Sartre em *O Ser e o Nada*, a liberdade que fundamenta todo e qualquer ato, pois "a condição indispensável e fundamental de toda ação é a liberdade do ser atuante". Se o processo de subjetivação é autônomo, não sucumbindo à tentação de superar e compensar a angústia através da má-fé, rendendo-se aos encantos da identidade via ideologia, o resultado é necessariamente a liberdade em seu sentido mais agudo, mais pleno, a liberdade como fundamento do ser, da qual nos fala o filósofo francês. Enquanto que no processo de subjetivação via ideologia o panorama externo e interno é todo dado, anteriormente determinado pela ideologia da máquina social, o que resulta numa "liberdade" – quando há – bastante relativa, pois as decisões já foram, na verdade, tomadas de antemão, no processo de subjetivação autônoma, que consegue superar o "vazio de ser" da subjetividade, a liberdade é o único horizonte possível.

No contexto de uma sociedade instituída, porém, a ação contra-ideológica da escola não é nada simples; se ela apresenta-se como uma possibilidade teórica plausível, podendo ser realizada através do desenvolvimento de um processo de subjetivação autônomo, em oposição à subjetivação industrial do capitalismo, como diria Félix Guattari, as suas condições práticas, dado que não seria realizada num panorama utópico, mas num panorama capitalístico já dado e organizado justamente no sentido de impedir a eclosão das subjetividades singulares que seriam o seu resultado, são quase sempre totalmente impossibilitadas.

Uma educação contra-ideológica, autônoma e libertária, precisaria começar por destruir o panorama enquanto referencial balizador de subjetivação; por aí já vemos que a noção de escola libertária como a de uma escola

na qual as crianças são deixadas à mercê de sua auto-organização, sem a interferência autoritária de professores e da comunidade em geral, não passaria, realmente, de um tacanho liberalismo, pois na ausência de referenciais impostos diretamente através da relação professor versus aluno o grande referencial, em última instância, seria o da própria máquina social de produção, permanecendo como o horizonte referencial para o desenvolvimento das subjetividades. Uma escola que se pretende libertária, mas que não age concretamente sobre seus alunos faz, pois, o jogo da reação, deixando-os nas mãos da mesma máquina social que ela critica. Por outro lado, uma escola libertária que aja direta e concretamente sobre seus alunos, referenciando o processo de construção de sua subjetividade não na ideologia capitalística, mas numa ideologia socialista libertária já construída, estará, independentemente dos resultados obtidos, praticando uma educação ideológica que, em última análise, em nada difere da educação capitalística que combate.

Disso podemos concluir que, se por um lado a escola libertária contra-ideológica precisa agir ativamente sobre os alunos, essa ação não pode dar-se mediada pela disseminação de uma ideologia libertária, que serviria de referencial para um processo de subjetivação que não seria, assim, autônomo. A construção de um processo educativo que possibilitasse aos indivíduos a construção autônoma de sua subjetividade, resultando em pessoas singulares, seria um empreendimento verdadeiramente revolucionário, um golpe contra a sociedade de dominação que, articulada numa máquina por demais complexa e bem azeitada, vem fazendo de nós parte de suas engrenagens há milhares e milhares de anos.

#### Referências bibliográficas:

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *A Favor de Marx*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, 2ª e.
- \_\_\_\_\_. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 2ª ed.
- BERNARDO, João. *Dialética da Prática e da Ideologia*. São Paulo/Porto: Cortez/Afrontamento, 1991.
- BORDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOUDON, Raymond. *A Ideologia (ou a origem das idéias recebidas)*. São Paulo: Ática, 1989.

CASTORIADIS, Cornelius. *Os Destinos do Totalitarismo e outros escritos*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. *As Encruzilhadas do Labirinto, 1*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *As Encruzilhadas do Labirinto, 2: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *As Encruzilhadas do Labirinto, 3: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CENTRE For Contemporary Cultural Studies, Birmingham University (org.) *Da Ideologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, 2ª ed.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1980. Coleção "Primeiros Passos".

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DÍAZ, Carlos. *Escritos Sobre Pedagogia Política*. Alcoy: Editorial Marfil, 1977.

\_\_\_\_\_. *El Manifiesto Libertario de la Enseñanza*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1978.

\_\_\_\_\_. e GARCIA, Félix. *Ensayo de Pedagogía Utopica*. Madrid: Ediciones Zero, 1975.

DREITZEL, Hans-Peter et alli. *Tecnocracia e Ideologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Global, 1982, 2ª ed.

FERRER i GUÀRDIA, Francesc. *La Escuela Moderna*. Barcelona: Ediciones Solidaridad, 1912.

GALLO, Sívio. *Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995a.

\_\_\_\_\_. *Educação Anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995b.

\_\_\_\_\_. *Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona in Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp, vol. 3, nº 3 (9)*. Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez Editora, dezembro de 1992, p. 14-23.

GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984, 5ª ed.

\_\_\_\_\_. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

\_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986, 6ª ed.

- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1985, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *O Inconsciente Maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas: Papirus, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix e NEGRI, Toni. *Les Nouveaux Espaces de Liberté*. Paris: Ed. Dominique Bedou, 1985.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- INSTITUTO GRAMSCI. *Política e História em Gramsci*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÖWY, Michael. *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Apulo: Ed. Busca Vida, 1988, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Ideologias e Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 1987, 3ª ed.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *Quem Manipula Quem?* Petrópolis: Vozes, 1986.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, 4ª ed.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Bertrand Brasil/Difel, 1987.
- \_\_\_\_\_. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo, Global, 1989, 2ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1985, 3ª ed., Col. "Os Pensadores".
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *O Anarquismo*. São Paulo: Acadêmica, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Textos sobre Educação e Ensino*. São Paulo: Editora Moraes, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1986, 5ª ed.
- \_\_\_\_\_. *A Ideologia Alemã II*. Lisboa/São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Ched Editorial, 1981, 3ª ed.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Editora Moraes, 1981, 9ª ed.
- RICOUER, Paul. *Interpretação e Ideologias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988, 3ª ed.
- SANTOS, João Agostinho A. *Gramsci: Ideologia, Intelectuais Orgânicos e Hegemonia in Temas de Ciências Sociais*, nº 9.
- SARTRE, Jean-Paul. *L'Être et le Néant*. Paris: Ed. Gallimard: 1993.
- \_\_\_\_\_. *El Ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada, 1981, 6ª ed.
- \_\_\_\_\_. *O Existencialismo é um Humanismo*. Lisboa: Ed. Presença, 1978, 4ª ed.
- \_\_\_\_\_. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1984, 3ª ed., Col. "Os Pensadores".
- SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1986, 3ª ed.
- \_\_\_\_\_. *et alli. Sociedade Tecnocrata: ideologia e Classes Sociais*. São Paulo: Ed. Documentos, 1968.
- SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa: Moraes, 1981, 2ª ed.
- SOBRIÑO, Encarnación. *Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1985.
- VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- Para citar este artigo copie as linhas abaixo:  
SILVIO GALLO. *EDUCAÇÃO, IDEOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO* [online]  
Disponível na internet via WWW URL:  
[http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_ideologia.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_ideologia.asp)
- [http://www.educacaoonline.pro.br/educacao\\_ideologia.asp?f\\_id\\_artigo=183](http://www.educacaoonline.pro.br/educacao_ideologia.asp?f_id_artigo=183)

## **A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira**

NEIVA BERON KASSICK  
CLOVIS NICANOR KASSICK

De uma maneira geral, quando se fala das tendências pedagógicas que têm influenciado a prática escolar de professores brasileiros, as informações sobre a pedagogia libertária reduzem-se a citações superficiais. Ao trazeremos para análise as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas no Brasil, é nossa intenção não apenas recolocar a presença desta pedagogia e sua importância na educação da classe trabalhadora no início do século, mas também, rever seus princípios na busca de novas possibilidades para uma ação educativa menos autoritária na actualidade.

### **Introdução**

A história oficial da pedagogia se fez omissa em relação a contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário. No entanto, apesar das dificuldades enfrentadas, experiências educacionais em bases libertárias se desenvolveram em várias partes do mundo, inclusive no Brasil e elas foram importantes pelo vínculo com o movimento operário e com o seu fortalecimento, principalmente no final do século passado e início deste.

Devido a escassez de material escrito, falar de pedagogia libertária no Brasil parece trazer à memória algo já extinto, ou que, na melhor das hipóteses, dorme sob as cinzas dos feitos de bravos militantes do passado. Efectivamente, com excepção de poucos livros, artigos em revistas e algumas dissertações e teses (não publicadas e portanto de circulação restrita), sobre educação anarquista no Brasil, quase nada além se encontra sobre a pedagogia libertária.

Essa precariedade de registros deveu-se a necessidade dos militantes anarquistas, do final do século passado e início deste de não deixar pistas que pudessem comprometer o movimento mais amplo de organização dos trabalhadores na luta contra o Estado e suas instituições opressoras. Mas, por outro lado, outro factor foi o "esquecimento" por parte da pedagogia oficial, resultante da rejeição das próprias idéias libertárias.

O anarquismo, enquanto pensamento contestador das idéias hegemônicas que serviam de Pano de fundo para a cena onde o capitalismo se consubstanciava como única forma de organização da produção, encontrava na classe dirigente um inimigo forte e avassalador. Mais que isso, quando colocava em dúvida a própria idéia de Estado como ordem política, atraía a ira da esquerda socialista marxista, cujas idéias políticas previam a tomada do poder para posterior instauração do comunismo.

Desse modo, enquanto pensamento revolucionário, combateu ao mesmo tempo o sistema sócio-produtivo capitalista e o socialismo (autoritário) por identificar em ambos uma estrutura verticalista. Propôs a autogestão operária como meio de criar novas formas de organização dos trabalhadores na gestão da produção e da vida social.

Entendendo a autogestão como a única forma de democracia efectiva, idealizam-na enquanto acção directa a partir de uma consciência de classe que visasse a emancipação dos trabalhadores. É justamente neste aspecto que se estreitam os laços entre a vontade revolucionária e uma pedagogia fundamentada no princípio da liberdade.

É o próprio resgate da história do movimento anarquista que nos informa sobre o elevado número de Escolas, Centros de Cultura e inclusive Universidade Popular que foram criadas e mantidas pelo anarcosindicalismo da época. Desta forma, evidencia-se a importância por eles atribuída à educação no movimento de emancipação com vistas à transformação da sociedade.

Neste sentido, faremos uma análise da educação no Brasil, no começo do século, a partir da concepção libertária com o propósito de contribuir para o resgate da história não contada e mantida à margem da história oficial da educação e, ainda, fornecer informações a respeito da relação entre a educação libertária e o movimento de organização do operariado na luta pela transformação de suas condições de existência.

De uma maneira geral, quando se fala das tendências pedagógicas que têm influenciado a prática escolar de professores brasileiros, as informações sobre a pedagogia libertária reduzem-se a citações superficiais.

Ao trazermos para análise as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas no Brasil, é nossa intenção não apenas recolocar a presença desta pedagogia e sua

importância na educação da classe trabalhadora no início do século, mas também, rever seus princípios na busca de novas possibilidades para uma acção educativa menos autoritária na actualidade.

## I

### **O Pensamento Pedagógico Libertário: uma realidade presente na prática revolucionária do início do século XX**

O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros no início do século, espelhava-se no movimento educacional que, nesta mesma época, desenvolvia-se noutros países, em particular na Espanha, onde Ferrer y Guardia sistematizava as bases da educação anarquista em sua Escola Moderna. Apesar de sua exígua experiência educativa(1), os princípios da Escola Moderna de Ferrer foram adoptados em vários países, inclusive no Brasil.

Os novos métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna, tendo por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão da criança, reorganizaram o fazer pedagógico imprimindo-lhe autêntica função revolucionária.

Ao mesmo tempo que a educação anarquista buscava novos métodos pedagógicos condizentes com o projecto revolucionário, realizava a denúncia da escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado.

Princípios como coeducação dos sexos e de classes sociais, ensino racional e integral apontavam para uma educação livre de dogmas, de preconceitos cuja essência era o respeito a liberdade.

Tais princípios, frente ao contexto escolar elitista do início do século, buscavam a superação do conhecimento filtrado pelos dogmas e interesses da Igreja bem como a ruptura com o sistema estatal dual, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres.

No Brasil, a experiência pedagógica de inspiração libertária, organizada com base nos princípios da Escola Moderna, foi de grande importância para a educação dos trabalhadores brasileiros no início do século, chegando a se constituir quase que na única escola a que efectivamente tinham acesso, dado o desinteresse do Estado pela educação do povo.

Além disso, os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem como nas mentes de autoridades, de pais e de professores.

As escolas libertárias não se atinham apenas ao ensino formal para as crianças, ofereciam também para os adultos ensino profissional e ainda, através dos Centros de Cultura Social, realizavam palestras e conferências à noite ou aos Domingos - as chamadas Sessões de Propaganda Científica.

Verifica-se assim que, apesar de pouco lembrada e referenciada, a educação anarquista foi importante não apenas para a "instituição escola" e para o seu fazer pedagógico, mas também para a própria Pedagogia, que incorporou muitos de seus princípios.

Antes de mais nada, devemos entender a escola libertária dentro do contexto de oposição anarquista à estrutura da sociedade no início do século. Neste sentido, andavam juntos, escola, jornais, centros de estudos sociais, militância, panfletagem, greves, enfim, todo um conjunto de actividades e acções directas que visavam fundamentalmente à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários.

Na escola, os jornais operários serviam de suporte técnico para as salas de aula através de seus artigos, muitos deles contendo a tradução de textos de educadores anarquista estrangeiros. Deste modo, ao mesmo tempo que forneciam material para análise e estudo dos alunos, divulgavam as idéias anarquistas e as experiências pedagógicas libertárias desenvolvidas em outros países.

Esse procedimento articulado, entre imprensa anarquista e pedagogia, já havia sido adoptado desde as primeiras experiências libertárias, como por exemplo, as desenvolvidas na França por ROBIN, no Orfanato de Cempuis(2), na Espanha, por Ferrer(3), na Escola Moderna e por Faure(4) na França, na Colméia. Nessas experiências, a imprensa era apenas uma das várias oficinas de aprendizagem oferecidas aos jovens, as quais faziam parte da idéia de educação integral defendida por ROBIN.

É interessante relatar, em especial, o caso da Colméia em relação ao funcionamento da imprensa. Aquele serviço, além de atender às necessidades de consumo

interno, atendia também pedidos de fora, encomendados por amigos da Colméia: sindicatos, cooperativas, universidades populares, bolsas de trabalho e outros empreendimentos de vanguarda. Em decorrência, tanto os estudantes quanto os trabalhadores estavam sempre em contacto com o texto vivo, crítico e activo porque expressão da própria militância, ora organizando o movimento de protesto na fábrica, ora trazendo o conhecimento científico capaz de libertar a mente do obscurantismo imposto pelo dogmatismo da época.

Tais textos representavam, ao mesmo tempo, a acção integrada dos anarquistas nos movimentos de luta dos operários e a rejeição aos livros que o clero e o Estado utilizavam para inculcar os valores e a ideologia burguesa, os quais, ao invés de promover a crítica da realidade, buscavam apenas "entreter as crianças" (FERRER apud: MONÉS, 1980). Por esta razão, ao movimento operário logo se ligava a escola e a imprensa operária, capazes de desenvolver e divulgar suas idéias e realizações.

Conforme informa RODRIGUES (1992), as idéias libertárias foram introduzidas no movimento sindicalista brasileiro pelos trabalhadores anarquistas-imigrantes espanhóis, italianos e portugueses e representou a frente de luta mais significativa nas duas primeiras décadas do século contra a exploração do operariado brasileiro.

Foi esse mecanismo adoptado pela imprensa anarquista, de publicar o material necessário à divulgação de suas idéias, que permitiu aos anarquistas brasileiros terem conhecimento imediato das experiências desenvolvidas em outros países. Conforme nos traz LUIZETTO (1982:62): "O rumo tomado pelo movimento anarquista na Europa não poderia deixar de imprimir sua marca na comunidade dos socialistas libertários no Brasil, formada exactamente naquela ocasião. De fato inspirados nas idéias e nas experiências dos educadores libertários, criaram em várias cidades 'Escolas Modernas' e 'Centros de Estudos Sociais' para a prática do ensino mútuo"(5)

Consideramos de fundamental importância essa informação, pois nos remete a reflectir sobre a maneira de recepção de tais idéias vindas de "fora".

Enquanto o sistema oficial de educação caracterizava-se pelas constantes reformas, elaboradas em gabinete, à luz de modelos transplantados de outras realidades, os

anarquistas assimilavam de forma crítica as contribuições dos companheiros estrangeiros, discutindo amplamente, dentro do próprio movimento de organização da luta dos trabalhadores, a validade de tais contribuições, Nos primeiros, vemos a desarticulação entre as propostas e as necessidades reais dos destinatários; nos segundos, teoria e prática se interpenetram e se modificam no contacto com a própria prática revolucionária.

Segundo LUIZETTO (op.cit.) "...a idéia era criar, paralela e rigorosamente em oposição ao sistema oficial e privado dominante, um autêntico sistema de ensino".

Como já vimos, para esse fim articulavam-se a imprensa operária, os sindicatos, os centros de cultura social, as ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias.

Os militantes envolvidos com a imprensa anarquista foram os maiores responsáveis pela aquisição e divulgação do material escrito sobre educação anarquista. "Através da correspondência mantida com núcleos libertários no exterior, recebiam livros, jornais e revistas, logo postos a venda nas redacções dos próprios jornais e/ou distribuídos pelos vários Centro de Estudos Sociais". (Op. cit.:63).

Era de vital importância, para o êxito do empreendimento, esse carácter de rede de informações e trocas, baseado nitidamente no princípio da ajuda mútua.

Tal princípio, posto em prática através da acção directa no próprio local de trabalho, representou um autêntico ato revolucionário diante dos altos índices de analfabetismo da época(6). Conforme Rodrigues (1992) "...a maioria dos operários havia trocado a escola pela fábrica e pela oficina aos seis e sete anos de idade, para ajudar seus pais a sustentar a prole. Por isso, os mais ilustrados, tinham que ler os jornais e prospectos em voz alta, em grupo, nos locais de trabalho, às horas do 'almoço' ou nas sedes das associações para que a maioria de analfabetos pudessem ouvir, compreender as idéias, os métodos de luta, memorizá-los, assimilá-los!".

Apesar de duramente atingidos pela exploração burguesa e pelas limitações impostas pelo analfabetismo, os trabalhadores ligados ao movimento anarco-sindicalista, ao mesmo tempo que lutavam para melhorar suas condições de vida, adquiriam uma

cultura de base muito superior à dos demais trabalhadores.

Evidentemente, a criação pelo movimento anarquista de várias escolas de alfabetização para as crianças e de artes e ofícios para os adultos, vinculava-se directamente ao fortalecimento das capacidades de luta dos trabalhadores.

O trabalho dos militantes na imprensa anarquista se deu também através da tradução de textos e de relatos de experiências libertárias em educação, que, às vezes, era responsável pelo fato de novas iniciativas serem conhecidas simultaneamente na Europa e no Brasil. Desse modo, os anarquistas brasileiros, em especial os educadores, puderam ter conhecimento imediato das experiências desenvolvidas fora do Brasil e que atendiam à demanda da educação popular em outros países. À medida que essas informações circulavam e eram discutidas, forneciam os instrumentos para que os trabalhadores pudessem avaliar as condições precárias da educação que lhes era oferecida e criar suas próprias alternativas.

Percebe-se assim, o quanto a imprensa anarquista alimentou o movimento anarco- sindicalista e, de dentro dele, subsidiou o campo da educação.

Vale a pena lembrar ainda, que essa imprensa medrou na marginalidade, sendo muitas vezes perseguida, confiscada e dizimada pela repressão do governo e do clero.

O movimento libertário influenciado pelas idéias pedagógicas que chegavam da Europa, assimilou os pressupostos de duas vertentes pedagógicas: o ensino integral - sistematizado e aplicado por Paul ROBIN, no Orfanato de Cempuis; e o ensino racional - organizado e difundido por Ferrer, fundador da Escola Moderna de Barcelona/Espanha.

Estas duas vertentes não são excludentes, muito pelo contrário, são complementares e correspondem a dois grandes enfoques eleitos pelos educadores do passado como forma de romper com a educação classista da época. Esta, organizada num sistema dual, oferecia uma educação científica para a burguesia e uma educação profissional para os filhos do povo. Aos primeiros, o ensino das ciências, das artes e, conseqüentemente, o poder intelectual da época, que lhes garantia a função de dirigentes. Aos segundos, a aprendizagem parcial referente ao ofício, cuja demanda, decorrente da divisão social do trabalho, formava a

grande massa de mão-de-obra fabril, apta para o trabalho braçal e para a submissão.

Contraopondo-se a esse modelo reforçador da divisão social do trabalho, organizaram uma proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem, ou seja, físico, intelectual e moral. Para tanto, propuseram o acesso ao conhecimento sem a tradicional separação entre trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico. Portanto, ao mesmo tempo era ensino integral e racional, integrando o conhecimento teórico e prático, através de "...sólidas noções justas, claras, positivas, mesmo que muito elementares de todas as ciências e de todas as artes." (ROBIN, apud: BARRANCOS, 1985:78).

Assim, a intenção era oferecer à criança uma base de conhecimentos tão ampla, que lhe permitisse, mais tarde, uma opção consciente quando da escolha da profissão fundamentada nas ciências, como forma de escapar do dogmatismo religioso da época.

Se, ao substituir as verdades da fé pela verdade científica, o racionalismo pedagógico deixa à mostra seu carácter positivista, este se descaracteriza no interior do processo pedagógico geral, conforme esclarece Gallo (1992:20,21) "Apesar da importância dada a ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão, embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções, os desejos, etc. - um verdadeiro 'sacrilégio' para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única".

No final do século passado e início deste, tal postura, antes de celebrar uma comunhão de idéias com o positivismo de Comte, representava a contrapartida capaz de fazer frente ao obscurantismo imposto pela palavra mística da Igreja.

No confronto ideológico, os educadores anarquistas combateram esse dogmatismo onde quer que se manifestasse, atacando, conforme salienta LUIZETTO (1982:64), "...a concepção dominante de educação, de escola, em larga medida sob o controle directo de instituições confessionais, ou oficiais formalmente leigos, mas amplamente permeadas pelas doutrinas religiosas".

Essa constante luta dos anarquistas tanto contra a escola confessional quanto a oficial, baseava-se na crença de que uma sociedade justa só seria possível se, às novas gerações, pudessem ser mostradas as causas do desequilíbrio social, e isto jamais ocorreria se a educação continuasse a ser oferecida separadamente às diferentes classes sociais. A educação dual, segundo eles, só cristalizaria a desigualdade econômico-social entre as classes e, em consequência, a exploração de uma pela outra, como se isto fosse um inevitável destino. Por isso, Ferrer defendia a idéia da coeducação de classes, partindo do princípio de que os homens nascem iguais e devem gozar os mesmos direitos ao longo da existência. Pensava ele que a convivência entre pobres e ricos, quando ainda crianças, possibilitaria superar as discriminações sociais e evitar o problema de ódio entre as classes. O que o levou a afirmar, com relação à educação: "...não podemos confiá-la ao Estado, nem ao outros órgãos oficiais na medida em que são sustentáculos dos privilégios, obrigatoriamente conservadores e fomentadores de leis que consagram a exploração do homem. O ensino, seja oficial ou 'laico', está cheio de superstições anticientíficas. Cabe visitar as Associações Operárias, as Fraternidades Republicanas, os Centros de Instrução e Ateneus Operárias e encontrar-se ali a verdadeira linguagem da verdade, aconselhando a união, o esforço e a atenção constante ao problema da instrução racional e científica, da instrução que demonstre a injustiça de qualquer privilégio" (Apud: TRAGTEMBERG, 1978:28).

Se, por um lado, os anarquistas rejeitaram a escola confessional e oficial pelos motivos já apontados, por outro lado, ficavam na condição de prover os meios necessários para a manutenção de suas escolas. E este foi um problema constante no movimento libertário, o qual procuraram resolver por vários artifícios: por contribuição directa dos alunos ou de seus familiares, ou por contribuição indirecta, através de festas, rifas, quermesses, etc., ou ainda através de doações voluntárias.

Para melhor entender essa posição dos educadores anarquistas, de chamar os operários (apesar dos seus baixos salários) para prover a sustentação econômica da escola, é necessário relacioná-la ao contexto mais amplo das lutas anarquistas, caso contrário, correr-se-á o risco de, numa interpretação ligeira, condenar este movimento por querer dos operários que duplamente sustentassem a escola: pela via dos impostos e pela via

da contribuição directa. Na luta mais ampla a contra o Estado - incitava os operários a não efectuarem a pagamento dos impostos cobrados pelo Estado para aplicarem em suas reais necessidades, com a segurança e certeza do aproveitamento e gestão directa do investimento.

Convém enfatizar que os anarquistas não acreditavam que a educação confessional ou oficial estivessem preocupadas em promover a libertação dos operários ou de seus filhos do jugo e da exploração do capital. O que os levava a afirmar: "Camaradas! arranquemos a criança ao padre e ao governo!" (citado por LUIZETTO, 1982:67). Daí a importância dada às escolas por eles criadas, apesar das dificuldades na sua manutenção.

Era consenso entre os anarquistas que "... a instrução é um dos meios mais eficazes de que podemos dispor para o maior derramamento do anarquismo" (op.cit.:68).

Frente a essas dificuldades, pode-se dizer que os anarquistas tinham um ousado e ambicioso plano de educação para os trabalhadores, abrangendo a infância, a adolescência e a idade adulta.

As actividades dos anarquistas na área da educação estendiam-se através dos Centros de Estudos Sociais, cujos objectivos, além da propaganda, previa cursos de instrução para os trabalhadores e instalação de "...biblioteca para o ensino mútuo e para o estudo das questões sociais" na qual "...a mesa de leitura está à disposição de todos, desde as 8 horas da manhã até as 10 horas da noite, todos os dias" (op.cit.:73). Neste ponto, sentimos a necessidade de justificar o porquê do uso da "propaganda" para a difusão dos ideais libertários. Para tanto recorreremos novamente ao princípio básico anarquista: a liberdade. Por este princípio, ninguém rode ser coagido a fazer o que não deseja: "...basta lembrar que se em seu nome (da liberdade) os libertários reagiram contra todo o gênero de opressão, sentiam-se em contrapartida, impedidos, pelo mesmo motivo, de institucionalizar o exercício de qualquer forma de coerção". (LUIZETTO, 1982: 42). Em virtude disso, utilizavam a tática do convencimento, e daí a importância da propaganda anarquista do jornal que davam-lhe suporte técnico.

Completando o quadro das instituições previstas pelo sistema de ensino libertário, havia ainda a "Universidade Popular de Ensino", criada \_ 1904, que apesar da duração efémera, de julho outubro, pretendia



complementar o sistema de educação libertária. Sua organização curricular dava-se através de unidades temáticas independentes, proferidas através de aulas-palestras e que eram divulgadas com antecedência na imprensa anarquista. Desta forma, "... aqueles que perdiam alguma palestra não ficavam impedidos de continuar o curso. Tudo era feito sem burocracia: bastava que qualquer trabalhador entrasse na Universidade, pagasse uma taxa de 1\$000 e estava matriculado nos cursos". (GUIRALDELLI, 1987:122).

## II

### **A Educação Libertária: objectivos e métodos**

Os novos métodos de ensino propostos e implantados pela Escola Moderna tinham por base o respeito à liberdade, à individualidade, à expressão e ao pensar da criança.

Esta metodologia seguia os princípios da coeducação de sexos, coeducação de classes, do ensino racional, antiautoritário e integral e a formação do ser moral.

A ênfase no ensino racional tinha por objectivo, segundo o que preconizava Ferrer, substituir os métodos dogmáticos da teologia, pelo método racional indicado pelas ciências naturais. Ora, se tal posicionamento se fazia necessário na época, em face da contestação ao ensino dogmático, nem por isso podemos deixar de reconhecer o aparente "carácter positivista" que isto gerou no ensino. Crítica, aliás, já feita pelos próprios anarquistas, que debitam este fato às necessidades e limitações históricas da época(7).

Outro aspecto relevante diz respeito a importância dada à vivência das situações enquanto método de acção. Como exemplo, pode-se citar a produção de matérias publicadas pela imprensa operária da época que serviam, ao mesmo tempo, para reflectir os problemas quotidianos dos trabalhadores bem como mediar o movimento de organização e luta operária. Ou ainda, o que nos permite inferir a nota publicada no Boletim da Escola Moderna de São Paulo, datado de 13/10/1918, página 4, que esclarece aos leitores que o jornal "O INÍCIO", cuja publicação era de responsabilidade dos alunos da Escola Moderna, não seria editado por razões de ordem financeira. A consequência do comunicado, deixa transparecer a relevância dada a tal empreendimento: "...Isto, porém, não impede de tornar a fazer-se a publicação d'O INÍCIO, mais tarde, quando as cousas melhorarem.(...) E é esse o nosso desejo, porque entendemos que os alunos também precisam de

exercitar-se na imprensa, afim de se habilitarem para a luta do pensamento na sua cooperação para o progresso moral e intellectual da humanidade. Ahí fica, pois, a explicação" (conservamos a grafia original).

Quanto aos objectivos pretendidos pela educação anarquista, é importante destacar a relação entre educação e a revolução social.

Se para os anarquistas a questão não era apenas a substituição dos dirigentes, mas sim a de acabar com a própria hierarquia, isto é, com todas as formas de representação do Estado, cabia a educação libertária o desenvolvimento da "consciência anárquica", capaz de rejeitar na raiz qualquer relação autoritária e desejar outra forma de organização social - a autogestão. Neste sentido, já afirmava Fábio Luz(8) "Para derrubar o Estado, o governo e a propriedade, é necessário que cada um esteja em condições de dirigir se por si. Do contrário, cairemos no domínio dos mais audazes e mais espertos, dos guias, dos preparados" (Apud LUIZETTO, 1982:79).

Na esteira desse pensamento, percebe-se a importância da educação para a revolução social, e o esforço realizado pelos anarquistas para atingir toda a classe operária da época: crianças, jovens e adultos.

O objectivo primordial da educação anarquista pode ser resumido nas palavras do Comitê Paulista pró ensino racionalista: "...provocar junto com o desenvolvimento da inteligência a formação do carácter, apoiando toda a concepção moral sobre a lei da solidariedade" e assim "...fazer da criança um homem livre e completo, que sabe porque estudou, porque reflectiu, porque analisou, porque fez de si mesmo uma consciência própria..." (Apud, LUIZETTO 1982:70)

Embora o sistema de ensino previsto pelos anarquistas contemplasse a ideia de educação permanente, englobando modalidades para a educação de adultos, o foco de atenção era a educação básica, ou seja, uma escola elementar racionalista para ambos os sexos.

Novamente convém contextualizar esse propósito diante da realidade vivenciada e contestada pelos educadores anarquistas.

Na época, o contexto educacional impunha a educação de meninos e meninas, em separado. Por ousar colocar lado a lado ambos os sexos, numa mesma sala, numa mesma actividade educativa, os educadores libertários tiveram que suportar toda a sorte de pressões da

Igreja, que, utilizando-se de artimanhas, da imprensa, das instituições, buscava colocar a população contra aquilo que considerava um "desalabro" - a coeducação dos sexos.

Observe-se por exemplo, o libelo publicado no jornal A Gazeta do Povo em 19/2/1910, em que a Igreja exorta o povo e o próprio governo a banir a escola anarquista da sociedade: "... todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discordia... Depois, será a dinamite em ação." (Apud RODRIGUES, 1992:69).

Esse manifesto demonstra claramente a posição da Igreja, em relação a educação libertária. Aliando-se ao Estado no combate aos "...institutos para a corrupção do operário..." vê concretizado seu objectivo com o fechamento oficial em 1920, da Escola Moderna nº 1 e Escola Moderna nº 2 de São Paulo.

## III

### **Educação Libertária e Revolução Social**

Verificamos até aqui a importância dada à educação, e os esforços empreendidos pelo movimento anarco-sindicalista do início deste século, na organização de um sistema educacional destinado ao operariado e a seus familiares.

Passaremos agora a aprofundar alguns aportes que esclareçam a ligação entre a educação e os objectivos revolucionários do movimento.

Devemos ter presente o entendimento e a maneira de encaminhamento da revolução social no pensamento libertário, que põe em destaque a relação entre meios e

fins, o que nos permite inferir que todo o movimento de educação do povo (crianças, jovens, adultos), desenvolvido através das escolas, dos centros de cultura social, dos jornais operários, da panfletagem, dos cursos, das palestras, das conferências aos domingos, etc., tudo tinha um objectivo claro: a revolução social. Revolução social como forma de acabar com a exploração do homem pelo homem através da implantação de uma outra organização sócio-produtiva, capaz de possibilitar à todos a realização plena no trabalho cooperativo, solidário e autogestionário.

Diferentemente dos socialistas que pregavam a revolução política, os anarquistas tinham presente que apenas a revolução política não seria capaz de atender as necessidades do povo. A revolução política, como a queriam os socialistas autoritários, somente possibilitaria a inversão do poder, porém nunca a sua extinção. No dizer de LUIZETTO (1982:76), interpretando os ideais anarquistas: "Uma sociedade de homens livres não pode ter seus alicerces fundados no fortalecimento da autoridade que supõe a separação entre dirigentes e dirigidos, governantes e governados."

Para eles (os anarquistas), a tomada do poder, isto é, a instauração de um governo revolucionário, em vez de acabar com as diferenças de classe, estaria somente consolidando o Estado e engendrando uma nova sociedade de classes e uma nova classe dirigente. O argumento, portanto, da negação da revolução política fundamentava-se na não aceitação das relações de poder que lhe são inerentes e que mantêm a dicotomia dirigentes/dirigidos.

Para os libertários, a única forma de eliminar essa relação de desigualdade, na qual uma minoria dirigente submete a maioria dirigida, é restabelecendo a força social da colectividade. E este não é um ato de doação, nem mesmo algo que um grupo rebelde de vanguarda toma de assalto dos expropriadores. Conforme Malatesta (Apud LUIZETTO, 1986:46): "...não existem homens e partidos providenciais que possam substituir utilmente a vontade dos outros pela sua própria e fazer o bem pela força: pensamos que a vida toma sempre as formas que resultam do contraste de interesses e idéias daqueles que pensam e que querem. Portanto convocamos todos a pensar e a querer."

Antes de lutar pela liberdade, o homem precisa desejá-la, gestá-la em pensamento e assim forjar a acção para concretizá-la, disso resulta a importância da educação

na formação da "consciência social anárquica", passível de formar sujeitos críticos que não se deixem expropriar quer economicamente, via excedente produtivo, quer socialmente, via força social. Tal consciência desencadeia necessariamente outras formas de pensar e viver a relação entre as pessoas. Estas formas distanciam-se da organização social piramidal própria das sociedades de Estado e aproximam-se da organização social em bases autogestionárias. Esta última só pode não efectivar-se numa sociedade sem hierarquias de poder, o que demanda a revolução social como forma de transformação das instituições autoritárias.

Nota-se, portanto, a influência da lógica proudhoniana(9) no pensamento anarquista que esclarecia que da mesma forma que o capital expropria do operário o excedente produtivo, o Estado expropria da colectividade a força social, utilizando-a, via poder político, para a submissão e submetimento dos geradores desse poder social (a colectividade).

Em decorrência, podemos perceber a importância da educação dentro do amplo movimento de emancipação popular pretendido pelos anarquistas, contribuindo ao mesmo tempo para "transformar a consciência humana" e para a produção da cultura necessária para propiciar a transformação da sociedade a partir da recriação permanente do quotidiano, ou seja, das próprias instituições sociais. Nas palavras de João Penteado(10), "...a instrução é o caminho que nos conduzirá ao grande objectivo, que só alcançaremos pela revolução". (Apud LUIZETTO, 1982:79).

Vemos assim o quanto significava a educação para o movimento mais amplo desejado pelos libertários e o quanto se empenharam para que esta educação pudesse contribuir efectivamente para a transformação social, apesar dos reveses que sofreu, tanto da parte da Igreja como do Estado.

De certa forma, essas instituições (Igreja e Estado), ao se renovarem, pelo menos em parte, assimilaram a influência de vários ideais e princípios libertários, mas que no entanto, "...não: tem produzido alterações substanciais no sentido de buscar a transformação social. O que se percebe são apenas reformas que desencadearam um avanço qualitativo no processo, sem maiores implicações referentes à estrutura organizacional hierárquica, ou seja, sem colocar em risco a 'espinha dorsal' do Estado". (KASSICK, 1993:201).

## Notas

- (1) Ferrer abriu sua escola, a Escola Moderna de Barcelona, em 1901 e em 1906 foi fechada pelo governo, após atentado sofrido por Afonso XII, sob a alegação de que abrigava em seu interior terroristas. Para maiores informações ver: KASSICK (1993), SOLA (1978), MONÉS (1980) e RODRIGUES (1992).
- (2) Paul Robin (1837 – 1912) foi diretor do Orfanato de Cempuis, durante o período de 1880-1894, onde aplicou os princípios da educação integral que havia elaborado, quando em 1867, no Congresso de Lausanne, a Associação Internacional dos Trabalhadores incluiu entre os seus temas o da educação integral e para o qual Robin foi designado para enunciar, o que o faz no congresso seguinte, o de Bruxelas, em 1868.
- (3) Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909) foi provavelmente o pedagogo mais significativo para a educação libertária. Seu ideário pedagógico é o resultado da sistematização do pensamento libertário até então desenvolvido por ele e por outros companheiros libertários. Esta proposta se concretizou através da Escola Moderna da Rua Baillen, Barcelona-Espanha, fechada pelo governo espanhol em 1906, mas que, independente de seu fechamento, originou o chamado "Movimento Pró Escola Moderna". Este fato, aliado à repercussão política de seu assassinato, tornaram-no conhecido mundialmente. A este respeito ver KASSICK (1993).
- (4) Sebastien Faure (1858-1942) foi o fundador e diretor da escola "La Ruche" durante todo o período de seu funcionamento, de 1904 a 1917, em Rambouillet (Seine-et-Oise), organizada de forma semelhante a experiência do Orfanato de Cempuis de Robim. A este respeito ver: TOMASSI (1978), MORIYON (1989) e KASSICK (1993).
- (5) Foram criadas, neste período, segundo Rodrigues (1992) mais de escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará, cuja importância foi bastante significativa para a classe operária face ao descomprometimento do governo para com a educação do trabalhador e de seus filhos.
- (6) Conforme Ribeiro (1991:74) os índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades, em 1890 era de 85%; em 1900 e em 1920 de 75%
- (7) A este respeito ver Gallo(1992)
- (8) Fábio Luz (1864-1938) formou-se em medicina, em 1888, pela faculdade de Medicina da Bahia. Participou

da fundação da Universidade Popular de Ensino Livre, em 1904, onde foi professor da cadeira de higiene. (9) Pierre-Joseph Proudhon. (1809-1865) Filósofo francês responsável pela primeira sistematização do pensamento libertário expresso através de sua vasta obra, principalmente: Sistema das contradições econômicas ou filosofia da miséria; Da justiça na revolução e na Igreja; O que é a Propriedade?; Do Princípio Federativo e da necessidade de reconstituir parte da revolução; Confissões de um revolucionário por servir a história da revolução de fevereiro; Da capacidade Política das classes operárias, etc. (10) João Penteado (1877-1965), diretor da Escola Moderna no.1, inaugurada em 13 de Maio de 1912, na cidade de São Paulo. Revolução de Fevereiro; Da capacidade Política das classes operárias, etc.

### Bibliografia Citada

BARRANCOS, Dora Beatriz. Destruir é construir: anarquismo, educação e problemática dos costumes. Dissertação de Mestrado, Belo Horizonte, FAE,UFMG, 1985.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA: Suplemento sobre a obra de Ferrer. FAC SIMILE, Co-edição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo 1991.

GALLO, Sívio D. de Oliveira. Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco  
Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

\_\_\_\_\_. Educação é Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. In: Pró-Posições. Campinas: SP Vol.3, nº3(9), 1992.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

KASSICK, Clovis N. Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: O estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho. Dissertação de Mestrado - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1992.

\_\_\_\_\_. O movimento das escolas alternativas no Brasil: o ressurgir da educação libertária? Palestra proferida durante o 1º Festival de Arte e Cultura sem fronteiras" realizado em Florianópolis/SC de 08 a 17 de julho de 1994. (no prelo Editora Achiamé/RJ)

KASSICK, Neiva Beron. Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: a

ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento. Dissertação de Mestrado - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1993.

\_\_\_\_\_. Paideia: Uma Escola Livre. Boletín de la Asociación Pedagógica "PAIDEIA", Nº 19, Verano, Mérida, Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. Experiências pedagógicas libertárias no Brasil. Palestra proferida durante o 1º Festival de Arte e Cultura sem fronteiras" realizado em Florianópolis/SC de 08 a 17 de julho de 1994. (no prelo, Editora Achiamé/ RJ)

\_\_\_\_\_. & KASSICK, Clovis N.

Escola Alternativa: da contestação à adequação à ordem vigente. 1994 (inérito).

\_\_\_\_\_. & JENSEN, Ivone

Menegotti. Los Caminos de La Ruptura del Autoritarismo Pedagógico: El Establecimiento de Nuevas Relaciones para La Construccion Coletiva del Conocimiento. In: L'ASAMBLEA, Mérida: Espanha, nº 12-13, Invierno-Primavera, 1992.

LUIZETTO, Flávio. Utopias anarquistas. SP: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. Cultura e Educação

Libertária no Brasil no início do século XX. In: Educação & Sociedade, UNICAMPI, Campinas: São Paulo, ano IV. nº 12. setembro de 1982.

\_\_\_\_\_. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919). In: Educação & Sociedade, UNICAMPI, Campinas: São Paulo, ano VIII. nº 24. agosto de 1986.

MONÉS, Jondi. et alli. Ferrer Guardia y la pedagogia libertária: elementos para um debate. Barcelona: Icaria, 1980.

MORIYON, F.G. Educação libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

RIBEIRO, M L Santos. História da educação brasileira. SP: Cortez, 1991.

RODRIGUES, Edgar. Os libertários: idéias e experiências anarquistas. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. O anarquismo na escola, no teatro, na poesia. Rio de Janeiro, Edições Achiamé Ltda, 1992.

SOLÀ, Pere. Las escuelas racionalistas em Cataluña (1909-1939). Barcelona, Tusquets, 1978.

TOMASSI, Tina. Breviário del pensamiento educativo libertário. Colombia:

Editoria Otra Vuelta de Tuerca, 1988.

TRAGTEMBERG, Maurício. sobre educação política e sindicalismo. São Paulo:

Cortez: Autores Associados, 1982.

[http://ilimarocha.sites.uol.com.br/textos/pensamento\\_libertario\\_educacao\\_brasileira.htm](http://ilimarocha.sites.uol.com.br/textos/pensamento_libertario_educacao_brasileira.htm)

## Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária

Antônio Ozaí da Silva \*

### Resumo:

Nosso objetivo é resgatar o pensamento político-pedagógico de Maurício Tragtenberg. De um lado, a crítica incisiva que desvenda o modelo pedagógico burocrático fundado na vigilância e na punição, na relação de dominação, no saber formal transformado em mercadoria de consumo, uma pedagogia que predomina na maioria das nossas escolas e universidades. De outro, o itinerário de uma alternativa pedagógica libertária, recuperada e sintetizada na práxis do educador contemporâneo. No final do percurso, a certeza da sua atualidade.

### O modelo pedagógico-burocrático: vigiar e punir

A peculiaridade da pedagogia libertária se expressa pelo questionamento de toda e qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano das instituições escolares. É de conhecimento geral, a tese de que a interação entre os diversos personagens que atuam no espaço escolar reproduzem as relações sociais predominantes na sociedade.

Deste ponto de vista, Tragtenberg se coloca a seguinte questão: "conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato". Sua análise busca apreender como a escola atua enquanto "poder disciplinador" pois, conforme afirma o filósofo Michel Foucault, "a escola é o espaço onde o poder disciplinar produz saber". (TRAGTENBERG, 1985: 40)

Como surge esta situação? As origens desta instituição disciplinar remonta às necessidades de controle da força de trabalho e, simultaneamente, das exigências técnicas administrativas produzidas pelo avanço da revolução industrial. Não por acaso, os métodos de controle do operário assemelham-se àqueles utilizados no âmbito do espaço escolar: delimitação e enquadramento do tempo e da forma como este deve ser utilizado; e, domínio dos processos, gestos, atitudes

e comportamentos. (estes métodos foram ainda mais intensificados com a adoção do taylorismo).

A fusão de um saber, constantemente acumulado e renovado pela própria natureza da instituição escolar, com as técnicas disciplinadoras-burocráticas herdadas dos presídios avultam os efeitos da concentração do poder de dominação e controle. A escola, através do saber, aperfeiçoa os meios de controle, podendo dar-se ao luxo de dispensar o recurso à força. A própria prática de ensino pedagógica-burocrática permite-o, na medida em que reduz o aluno ao papel de mero receptáculo de conhecimento, fixa uma hierarquia rígida e burocrática na qual o principal interessado encontra-se numa posição submissa e desenvolve meios para manter o aluno sob vigilância permanente (diário de classe, boletins individuais de avaliação, uso de uniformes modelados, disposição das carteiras na sala de aula, culto à obediência, à superioridade do professor etc.).

Nesta estrutura escolar, o poder de punir é legitimado e concebido como natural. Como salienta Tragtenberg: "Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos". (Idem)

A prática de ensino resume-se, então, à transmissão de um conhecimento 'superior' (no sentido de estar sob domínio professoral) e à adoção de técnicas de memorização de conteúdos. Um conhecimento, portanto, formal e selecionado à revelia dos diretamente interessados e passível de questionamento quanto à sua própria utilidade.

Tudo isto pode ser resumido em: vigiar e punir. De fato, esta prática de ensino objetiva, essencialmente, a produção de "corpos submissos, exercitados e dóceis". A estrutura escolar, em nome da transmissão do conhecimento, termina por domesticar o aluno, diferenciar os bons dos maus, salientar e reforçar a imagem negativa dos rebeldes, 'problemáticos', estigmatizando uns e outros, recompensando os primeiros, punindo os segundos com a repetência e/ou a exclusão. O ensino do conteúdo torna-se em si um meio para tal.

O sistema de exames é a pedra angular deste edifício. A avaliação do aluno reduz-se à aplicação da prova,

tornando-se um fim em si mesma. O objetivo principal, a produção e transmissão do conhecimento, é secundarizado. Sem alternativas, o aluno submete-se ao exame, memoriza o conteúdo para tirar uma boa nota. Mas, o que prova a prova senão apenas o ridículo fato de que ao aluno sabe fazê-la? Por acaso, o exame dado nestas condições prova o saber do aluno?

Na medida em que o aluno memoriza o conteúdo, a pressão do exame pressupõe que ele prove sua capacidade de decoreba. A passagem do conhecimento do professor ao aluno resume-se nisto: o aluno não é estimulado a produzir conhecimento, a amalgamar seu saber ao do professor. Nessa relação dialética entre o mestre e o discípulo não há saber ou ignorância absoluta. Confrontam-se dois tipos de saber: "o saber do professor inacabado e a ignorância do aluno relativa". (Idem: 43)

Em nome da avaliação do aluno, concretiza-se o processo seletivo discriminatório: aos bons alunos os louros da vitória na louca competição darwiniana. E os maus alunos? Como recuperá-los e inserí-los em igualdades de condições numa sociedade onde os valores de solidariedade são a cada dia solapados? Seria esta uma preocupação da escola?

Não. Como no mundo extra muros escolar, a culpa do fracasso recai sobre o aluno, o rebelde indisciplinado e desinteressado pelos estudos. Se há fatores extra classe que explicam e justificam sua situação, não é problema da escola. Neste modelo pedagógico, "as punições escolares não objetivam acabar ou 'recuperar' os infratores". (Idem: 41) Na verdade a escola termina por reforçar as tendências predominantes na sociedade. No fundo, o mais importante não é o aprendizado do aluno, mas que ele se enquadre aos padrões determinados pela escola e a sociedade.

Hoje, mais do que nunca, o sistema escolar se estrutura em função de uma idéia produtivista que envolve docente e discentes numa obsessiva competição: é preciso apresentar resultados. As exigências de títulos e a necessidade de se superar nos exames são cada vez mais intensas. Não há espaço para os 'incapazes', para os que não conquistam titulações. E, mesmo estes, vivem numa espécie de estado hobbesiano onde a lei do mais forte se impõe e os obrigam a derrotar seus oponentes, a ser o melhor.

A realidade comprova o que Tragtenberg escreveu há mais de nove anos: "Qualquer escola se estrutura em

função de uma quantidade de saber, medido em doses, administrado homeopaticamente. Os exames sancionam uma apropriação do conhecimento, um mau desempenho ocasional, um certo retardo que prova a incapacidade do aluno em apropriar-se do saber. Em face de um saber imobilizado, como nas Tábuas da Lei, só há espaço para humildade e mortificação. Na penitência religiosa só o trabalho salva, é redentor; portanto, o trabalho pedagógico só pode ser sado-masoquista". (Idem: 43-44)

Mesmo os professores críticos vêem-se aprisionados às normas burocráticas, na medida em que são obrigados a cumprir todo o ritual burocrático que permite ao aluno ascender na organização, isto é, passar de ano. Seu poder disciplinador também se manifesta através da aplicação dos exames, das ameaças diretas ou veladas da nota baixa.

Como afirma Tragtenberg, o professor é delegatário dessa ordem hierárquica junto aos estudantes. Como tal, expressa "o símbolo vivo" da dominação e "instrumento da submissão", cuja função é, principalmente, "impor a obediência". Tragtenberg, com o bom humor que lhe era característico, observa que nesta relação professor-aluno temos o encontro de dois tipos de adolescentes: "o adolescente aluno a quem ele deve educar e o adolescente reprimido que carrega consigo". (Idem: 43)

Também ele, o professor, é vítima de um trabalho mortificante. Com efeito, angustia-se no momento de corrigir as provas, diante da 'incapacidade' dos seus alunos em demonstrar que aprenderam a lição. O baixo aproveitamento dos alunos, traduzido em notas baixas nas provas empilhadas em sua mesa, desestimula e seu trabalho parece-lhe inútil. Paternalista, empurra seus alunos para a série seguinte; rigoroso, repete-os sem qualquer trauma de consciência – afinal, a culpa não é dele, mas do aluno que não soube ou não quis aprender.

Se para o aluno a mortificação pedagógica se traduz na ansiedade, no momento de fazer a prova (um vale tudo que inclui até mesmo rezas, crendices, efeitos colaterais físicos, a 'cola') e na espera do resultado, para o professor a redenção se expressa quando ele consegue finalmente se livrar do encargo de 'dar a nota', publicada em edital ou lida em sala de aula; quando, na disputa com seus colegas, consegue ascender internamente na organização escolar.

Como o aluno, que para redimir-se tem que ser aprovado no exame, o trabalho do professor perde a dedicação ao conhecer, o prazer de estudar, pesquisar, escrever, desenvolver as atividades docentes etc. Em seu lugar, impõe-se as necessidades de sobrevivência: somar mais pontos e exibir mais títulos, que permita-o suplantando seus concorrentes. Os meios se transformam em fins. Chega um momento em que dar aulas torna-se até mesmo um empecilho, um mal necessário, pois toma o tempo precioso que poderia ser dedicado às atividades que permitem acumular mais pontos na escala interna. Disto pode depender o seu mestrado, o seu doutorado.

Como vemos, a escola não constitui uma ilha no continente social em que se insere aluno e professor. Ambos incorporam os valores morais e ideológicos da sociedade burguesa. Ambos assimilam um modelo pedagógico que legitima e reproduz relações de dominação, o darwinismo social, o uso do saber como mais uma forma de poder opressivo etc.

Os próprios alunos se tornam agentes fomentadores deste sistema pedagógico. Imbuídos dos valores que enfatizam o individualismo e não a coletividade, a competição e não a solidariedade, a autoridade e não a liberdade, o saber formal-professoral e não o saber como algo socialmente construído, doutrinados e viciados desde a infância em procedimentos que ora legitimam a pedagogia-burocrática, ora são formas negativas de resistência, os alunos têm dificuldades de assumirem-se enquanto sujeitos ativos do processo educativo, em estabelecer uma relação não-autoritária com seus professores, em desenvolverem processos de aprendizagem que objetivem a produção do conhecimento e não apenas a memorização de conteúdos.

Entre a cruz e a espada, o professor crítico procura se equilibrar enfrentando as dificuldades inerentes ao sistema escolar e aquelas impostas por seus próprios alunos e colegas de trabalho. Neste ponto, o principal legado do mestre é o exemplo de que é possível ser e fazer diferente. Isto significa a busca constante da coerência entre o discurso (teoria) e o fazer (prática). A pedagogia libertária pressupõe esta atitude.

### **A expropriação do saber**

A estrutura escolar fundada no vigiar e punir, na concessão de prêmios e castigos, emergiu

historicamente como uma instituição diferenciada com a pretensão de monopolizar a aprendizagem e a integração social. A partir do momento que ela se impôs, o acesso à cultura passou a depender do consumo do saber formal (o ensino) ministrado em seu espaço físico e submetido ao cumprimento da legislação e das normas pedagógicas e burocráticas. Desde então, procede-se uma inversão que constitui seu traço distintivo: em vez de priorizar o aprendizado do indivíduo, enfatiza-se o sistema.

Como vimos, não se trata da adoção de um processo educacional que favoreça o livre desenvolvimento das potencialidades de quem aprende, mas sim de adaptá-lo e enquadrá-lo ao sistema, discipliná-lo.

Este projeto educativo, de feição autoritária e alienante, favorece o produtivismo e causa falsas identificações: "aprender com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido pelos títulos outorgados pelo sistema, ser inteligente com assistir às aulas, submeter-se a exames, o grau de cultura de um país com a porcentagem da população escolarizada". (TRAGTENBERG, 1980: 54)

Perdidos neste emaranhado de assemelhações, professores e alunos não questionam o sentido real do 'ensino' formalizado enquanto mercadoria a ser consumida (seja em escolas públicas ou privadas). Passam ao largo da simples questão: a quais interesses servem o ensino sistematizado? Este ensino satisfaz o objetivo que se propõe, qual seja, transmitir conhecimentos? Cumpre a tão propalada função de instrumento que permite ascensão social dos seus consumidores?

Analisado de um ponto de vista libertário, a resposta é negativa. Tragtenberg argumenta que "a quantidade de coisas de tal sistema impede o acesso é muito mais do que transmite; sob pretexto de eliminar a ignorância científica a substitui por uma ignorância titulada". Por outro lado, observa como a escola acentuadamente induz à universalização das particularidades dos valores, formas de pensar, sentir e agir dos que dominam. Os interesses das classes dominantes aparecem como sendo do conjunto da sociedade. "A esta falsa universalização contribuem não só o conteúdo do que é ensinado mas a forma, sua própria estrutura interna", enfatiza. (Idem)

Como isso ocorre na prática? Primeiro, pela delimitação da área do saber, o qual passa a ser o único

legitimamente reconhecido pela sociedade. O saber, construído historicamente pela práxis coletiva e social, passa a ser identificado com o 'ensino' transmitido nos centros especializados.

Em segundo lugar, este conhecimento transforma-se em artigo de consumo. O conhecer não se dá mais pela experiência direta do educando, "mas pelo consumo dosificado de um produto elaborado e administrado na forma de programa". O objeto do aprender passa a ser determinado pelo grau de importância que os outros conferem, ou seja, alguém, que não é o educando, decide o que é "importante" para ensinar". (Idem)

Terceiro, o ato de aprender é substituído pela necessidade de memorizar para tirar boas notas. Os exames condensam em si o terrorismo ao qual o aluno está submetido, como em outras civilizações, representa uma espécie de rito de passagem. Os títulos são disputados objetos de consumo. Ir bem num exame, adquirir um título, significa muito mais do que simplesmente superar uma etapa na vida estudantil-profissional. Ascender em titulação pressupõe ter poder sobre os não titulados ou com títulos hierarquicamente inferiores. Os pares não são iguais: o doutor já olha de viés e com indistigável desdém o colega que só tem mestrado ou apenas graduação; seu título dá-lhe prerrogativas, privilégios e argumentos para se sobrepor ao colega em situações concretas (como a escolha de coordenadores de grupos de trabalho, participação em congressos, seminários etc.). Não importa como ele se tornou doutor nem a mediocridade disfarçada sob o título; importa apenas sua titulação.

Um quarto aspecto a considerar é a relação professor-aluno ou, como afirma Tragtenberg, o "seqüestro do conhecimento". Retomamos esta questão apenas para resgatar como o 'corpo professor' contribui para reproduzir a relação dominante-dominado. O corpo docente atua como um "estamento burocrático que, pretendendo monopolizar a transmissão do conhecimento – na realidade a seqüestra –, substitui-a pela "necessidade" da existência de si mesmo como "separado" do social". (Idem: 55)

Os alunos são apenas apêndices da sua atividade, às vezes indesejáveis, outras vezes suportáveis. O docente existe para si, seu conhecimento lhe basta, trata-se apenas de manter o fictício status de professor. Na realidade, é cada vez mais comum, mesmo na elite docente – o professor universitário – a angústia diante da queda acelerada do padrão de vida e da necessidade

de vender sua força de trabalho a quem pagar mais, não importa se no setor público ou privado. Ostenta um padrão de consumo escorado no crédito e na especulação informal e oficial. Tudo isto amparando-se no puro simbolismo da autoridade do saber formal.

Por fim, devemos ter em conta tudo o que constitui a estrutura do ensino: horários, as estruturas dos cursos, o planejamento das disciplinas (deslocadas da realidade social e das necessidades efetivas dos alunos), a redução da pessoa à "condição de aluno", isto é, "matéria prima gratuita" cujo valor é proporcional ao tempo que ele permanecer na escola. O aluno diplomado e titulado se insere na sociedade ("mercado dos bens simbólicos") como mercadoria, um produto à venda sob a forma de assalariamento. (Idem: 55-56)

Enquanto técnico e especialista, ocupará lugares hierarquicamente definidos e desempenhará funções que, na maioria dos casos, contribuirá para a manutenção do status quo e a permanência das relações de exploração e de dominação. Em outras palavras, a democratização do ensino, a chamada escola cidadã, não supera o conteúdo de classe expressado neste processo nem muito menos a função do sistema escolar: reprodução do sistema social capitalista.

A expropriação do saber pelo sistema de ensino formal, resulta em sua progressiva racionalização enquanto mercadoria escolar. A realidade atual é farta de exemplos onde a concorrência interna, as parcerias etc., submetem o processo educativo à máxima da eficiência capitalista: trata-se, sob qualquer circunstância, de extrair o máximo rendimento com o menor custo. Em tempos de globalização, os recursos disponíveis tornam-se escassos – o que acentua a fabricação de projetos, a disputas por financiamentos – e reforçam-se os mecanismos de submissão do trabalho intelectual às exigências do capital.

A educação, transformada em mercadoria, submetida às leis do mercado, encontra-se longe de constituir 'capital humano'. Mesmo hoje quando várias vozes clamam por um ensino crítico, adaptado às novas exigências da revolução tecnológica, paradoxalmente, intensifica-se o que Tragtenberg denominou de 'taylorismo intelectual', qual seja:

- a) Submissão do trabalho intelectual às leis de reprodução do capital;
- b) Submissão à hierarquização social e do trabalho;
- c) Aquisição do hábito compulsivo de consumir títulos;

d) Subordinação do individual e específico ao abstrato e genérico da "razão burocrática";  
e) Divisão do conhecimento em compartimentos estanques (em que pese a tão falada interdisciplinaridade);

É verdade que a universidade seguiu os passos da democratização – embora limitada – ocorrida no conjunto da sociedade. Até mesmo "conquistou" uma autonomia capenga. Mas, em sua essência, o "complô das belas almas", como dizia Tragtenberg, "recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for", é de uma atualidade a toda prova. (TRAGTENBERG, 1990: 11)

Hoje, as "belas almas" conspiram sobre a melhor forma de abocanhar os recursos internos, de como garantir financiamentos de agências governamentais, como garantir as parcerias, isto é, "conquistar" o capital privado, como partilhar do dinheiro do FAT. As "belas almas" tentam nos fazer crer que a universidade abandonou seu conteúdo classista – aliás, alguns mais extremados afirmam mesmo que as classes desapareceram – e que constituiu-se numa instituição crítica.

Mas, por acaso superamos o "saber institucionalizado", este "saber burocratizado" apresentado como o único que é legítimo? A resposta pode ser buscada na política dos governos estaduais e federais em relação ao ensino superior público e gratuito – política que, devemos assumir, encontra vários adeptos entre docentes e discentes. Façamos a corte ao capital privado! Elaboremos projetos que sejam atraentes e rentáveis! Sejamos técnicos e apolíticos! Busquemos parceiros! Cobremos mensalidades nos cursos de especialização e pós-graduação stricto sensu! E porque não uma 'pequena taxa' a ser cobrada dos graduandos? Afinal, boa parte não é da classe média? Estejamos dispostos, como Fausto, a vender a própria alma! Tudo em nome da defesa do ensino público e da comunidade.

Tragtenberg afirma que o conhecimento formal universitário exprime "a concepção capitalista de saber" e que, na academia, "se constitui em capital e toma a forma nos hábitos universitários". (Idem: 13) Prisioneiros das armadilhas que criamos, nosso pensamento e ação são balizados pelos mesmos valores burgueses que criticamos.

Nos período ditatorial, os intelectuais despiam-se de qualquer responsabilidade política e social em nome da "segurança nacional", ou seja, da sua segurança pessoal. São raros os que arriscaram seus títulos e a possibilidade de ascenderem na carreira. Hoje, não temos mais as peias da ditadura militar. Ninguém precisa colocar sua cabeça a prêmio. Pelo contrário, a corrida é justamente pelo prêmio.

Ontem, "a política das "panelas" acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer se (constituía) no metro para medir o sucesso universitário". Ontem, a maioria dos congressos acadêmicos servia de "mercado humano", onde entravam "em contato pessoas e cargos acadêmicos a serem preenchidos, parecidos aos encontros entre gerentes de hotel, em que se trocam informações sobre inovações técnicas, revê-se velhos amigos e se estabelecem contatos comerciais". (Idem: 15)

Essa realidade mudou? Hoje, como ontem, nos seminários, colóquios etc., financiados com o dinheiro público ou não, paga-se para apresentar trabalhos a si mesmos ou aos amigos, que se revezam entre falantes e ouvintes. Da mesma forma, o imperativo da quantidade: não interessa o conteúdo e a qualidade do que se publica, mas sim quantos pontos vale; também não importa se alguém lerá o artigo; de preferência que seja publicado em algum país vizinho, pois as revistas internacionais garantem uma pontuação maior. Transformemos aulas em palestras! Nos insinuemos aos nossos amigos para que nos convidem a proferir palestras! Façamos acordos de corredores! É preciso fazer currículo a qualquer custo!

Eis a "delinqüência acadêmica" revitalizada!

### **A alternativa pedagógica libertária**

Não sejamos pessimistas. Se a realidade atual exacerba os elementos críticos da pedagogia burocrática apontados por Tragtenberg, ainda é possível pensar e agir de forma diferenciada. O mestre nos oferece as pistas para uma nova pedagogia fundada na solidariedade, na autonomia e liberdade dos indivíduos e na autogestão. Trata-se da reapropriação do saber pelos trabalhadores, de desnudá-lo e resgatar seu caráter social e coletivo. Não mais o saber formal ingressado pela instituição escolar: a própria escola precisa ser transformada.

De fato, o educador crítico se encontra num dilema: o meio no qual desenvolve sua atividade é plenamente influenciado por valores e idéias que ele combate, mas que também incorpora; ele próprio é fruto deste meio. Como superar esta contradição? Bakunin, um dos pensadores que influencia Tragtenberg, põe esta questão nos seguintes termos: "Como iriam (professores e pais) dar aos alunos o eles próprios não têm? Só com o exemplo é que se prega bem moral, e, ao ser a moral socialista contrária à moral atual, os professores, necessariamente dominados por esta, fariam diante dos alunos exatamente o contrário do que estariam pregando. De sorte que a educação socialista é impossível nas escolas assim como nas famílias atuais". (MORIYÓN, 1989: 49)

Parece que o impasse só pode ser superado pela criação de outro meio social, ou seja, "o problema mais importante é o da emancipação econômica", a qual engendra a emancipação política, moral e intelectual. Bakunin, ironizando os "bons socialistas burgueses" que defendem a educação do povo como condição para a sua emancipação, afirma: "Primeiro vamos emancipá-lo e ele se educará por si mesmo". (Idem)

O Congresso Anarquista de Bruxelas (1867), adotou uma resolução que aponta uma solução mediadora, sugerida por Bakunin: "Reconhecendo que no momento é impossível organizar um ensino racional, o Congresso convida as diferentes seções a estabelecer aulas públicas seguindo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, isto é, ensino integral, para remediar o mais possível a insuficiente educação que os operários recebem. E naturalmente a redução das horas de trabalho é considerada como uma condição prévia indispensável". (Idem)

Aparentemente, estamos diante de uma encruzilhada histórica. Se a educação libertária não tem espaço para frutificar na sociedade capitalista, então só nos resta esperar a revolução. Não nos enganemos: a fala de Bakunin corresponde muito mais às necessidades colocadas pela realidade do movimento operário no século XIX e, principalmente, pela estratégia inerente ao seu pensamento.

Também Ferrer, outro pedagogo que influenciou Tragtenberg, se vê diante de duas opções: renovar a escola tradicional ou fundar novas escolas. Ferrer conclui pela criação da Escola Moderna, baseada no ensino científico e racional oposto ao ensino religioso e controlado pelo Estado. Num tempo em que o Estado

não se opõe à educação das massas, antes reconhece sua necessidade, parece contraditório defender uma escola não-estatal. O que motiva sua atitude é a compreensão de que os governos estimulam a educação apenas enquanto ela corresponder à formação de mão-de-obra para a indústria. (como na atualidade, as inovações tecnológicas exigem uma nova formação escolar dos trabalhadores).

Por outro lado, sua opção está estritamente vinculada à realidade econômica, social e política da Espanha: atrasada, econômica e culturalmente, onde a Igreja, vinculada ao Estado, cumpre a função de organizar a hegemonia cultural e intelectual e o Estado encontra-se anexado à nobreza (o que Weber denominou de "dominação hierocrática"); uma Espanha, enfim, obscurantista.

Os libertários brasileiros do início do século também enfrentaram o mesmo dilema. Com efeito, um dos principais obstáculos para a divulgação das idéias libertárias era precisamente o baixo nível de instrução do operariado brasileiro. Só uma minoria alfabetizada lia as diversas publicações operárias da época. Os anarquistas lançaram-se então à tarefa de instruir os operários. Críticos à educação burguesa estatal e religiosa, assumiram os preceitos pedagógicos de Ferrer e fundaram suas próprias escolas, mantidas pelos trabalhadores, criaram Centros de Cultura e inclusive a Universidade Popular.

Também eles perceberam que o espaço formal onde se processava o ensino era impeditivo à educação libertária. Como Bakunin, acentuaram a necessidade da revolução, pois somente esta poderia transformar e universalizar a educação. Este traço libertário é, a nosso ver, positivo, na medida em que não outorga à educação um papel redentor, deixando evidente seus limites quando se pensa na transformação integral da sociedade. A educação, embora cumpra uma função de fundamental importância, não substitui a dinâmica social e as respectivas formas de organização que os trabalhadores constroem.

Devemos, portanto, compreender tais manifestações de repúdio absoluto ao espaço escolar dentro de determinadas circunstâncias históricas. Do contrário, seremos obrigados a concordar que a escola é mero 'aparelho ideológico' do capital. Reconhecemos que a educação crítica se alimenta do próprio espaço criticado. A escola interage com a sociedade, incorporando tanto seus aspectos negativos como

positivos. A própria realidade na qual o professor desenvolve seu trabalho intelectual – enquanto assalariado, submetido à hierarquia e espremido pelas exigências burocráticas –, induz à contestação, à crítica. Como ressalta Tragtenberg, o mesmo movimento que reforça o papel do professor e da educação enquanto reprodutores da ordem social vigente, "cria condições para a emergência de uma pedagogia antiburocrática". (TRAGTENBERG, 1980: 57)

Esta pedagogia exige a união indissolúvel entre trabalho e pesquisa, entre a teoria e a prática. Ela representa o resgate e a reafirmação dos princípios educacionais defendidos pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT): "uma educação 'integral e igualitária' como condição de auto-emancipação dos trabalhadores e portanto de toda a sociedade". Tragtenberg esclarece aos espíritos incautos que esta 'educação integral' não requer a "introdução de artes manuais nas academias, nem de paralizações acadêmicas, trata-se de definir temas a partir de centros de interesses comuns e a estruturação da apreensão do conhecimento se dar como consequência deste processo". (Idem)

Trata-se de inverter a ordem dos procedimentos pedagógicos. Em vez de se colocar como tarefa "dar um curso", por que não se perguntar: "em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno?" (TRAGTENBERG, 1985: 45)

Para que isto ocorra é preciso contrapor à pedagogia burocrática uma pedagogia crítica fundada na:

Autogestão: gestão da educação pelos diretamente envolvidos no processo educacional e a "devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho)"; Autonomia do indivíduo: "O indivíduo não é um meio: é fim em si mesmo. No universo das coisas (mercadorias) tudo tem um preço, porém só o homem tem uma dignidade. Negação total de prêmios ou punições"; Solidariedade: crítica permanente de todas as formas educativas que estimulam ou fundamentam-se na competição; crítica a todas as normas pedagógicas autoritárias. (TRAGTENBERG, 1980: 58)

Esta proposta pedagógica pressupõe ainda: educação gratuita para todos; superação da divisão dos professores em categorias; liberdade de organização para os trabalhadores da educação.

Em suma, o objetivo desta educação crítica é: "Evitar a emergência de "novos patrões" e "dirigidos", como "vanguardas", "elites" e "intelectuais" carismaticamente qualificados ou não, criando estruturas onde a ação se faça pela concordância de todos e não pela imposição de cima para baixo". (Idem)

Um modelo prático desta pedagogia libertária é a experiência do Sindicato do Ensino da Espanha (ligado à Confederação Nacional do Trabalho). Este sindicato desenvolveu uma campanha contra o sistema de exames, questionando os mecanismos de avaliação e a titulação enquanto fonte de privilégios. Seus objetivos são:

- a) Devolver a educação à sociedade;
- b) Desenvolver a autogestão;
- c) Combater todo tipo de autoritarismo e produzir uma prática pedagógica onde todos são iguais em direitos e deveres;
- d) Fundir o trabalho intelectual com o trabalho manual;
- e) Superar o dualismo professor-aluno.

Este sindicato incorpora todos os envolvidos no processo educativo (docentes, discentes, moradores, pais). Funciona através da democracia direta (abolição da hierarquia, delegação revogável); com responsabilização coletiva pelas tarefas e uma estrutura federativa (com os grupos autônomos ligados entre si pela solidariedade, sendo as assembleias gerais fóruns de decisões unitárias). Seu princípio é: "A libertação dos trabalhadores tem que ser obra dos próprios trabalhadores".

### Conclusão

A importância de um pensamento político-pedagógico reside não apenas naquilo que seu protagonista conseguiu legar para as gerações futuras através da sua obra e, principalmente, da sua prática. Aqueles que tiveram a feliz oportunidade de conviver com o mestre – seus alunos, orientandos, colegas de profissão, sindicalistas, trabalhadores em geral etc. – são a comprovação viva da sua influência. O próprio Tragtenberg, com a simplicidade que lhe era peculiar, atesta tal ascendência em seu 'Memorial'. Com efeito, ele conseguiu fecundar a obra de intelectuais reconhecidos, o que significou a mudança de paradigmas.

Qual a extensão desta influência? Quantos educadores por este Brasil afora não foram afetados positivamente

pelo convívio pessoal ou através da leitura da sua obra crítica? Questão difícil de responder, mesmo porque um pensamento fecundo não somente sobrevive ao seu criador como permanece atuando silenciosamente sobre os corações e mentes dos seus discípulos e daqueles que preocupam-se em desenvolver uma crítica pedagógica da sua própria ação.

Porém, não nos iludamos. Estas questões nunca fariam parte do rol das preocupações do mestre. A própria relação mestre-discípulo não pode ser compreendida se restrita às formalidades acadêmicas: a definição 'mestre' expressa simplesmente o respeito e estima, a gratidão própria do indivíduo que se vê no outro e que reconhece neste a autoridade legítima e natural. Esse reconhecer-se no outro pode fundar-se tanto numa relação de dominação, onde o mestre se sobrepõe de tal maneira ao discípulo que impede-o de desenvolver suas potencialidades, quanto numa relação dialética mediada pelo diálogo e respeito ao conhecimento do aluno.

O mestre tanto pode ser um obstáculo ao livre desenvolvimento crítico da formação do discípulo, como pode representar uma espécie de âncora na qual este se apóia para alçar seus próprios vôos e, se possível, ultrapassar o próprio mestre. Gusdorf, nos fornece um exemplo ilustrativo, citando o filósofo Hegel o seu discípulo Karl Mark: "Os bons alunos de Hegel recitaram a lição de Hegel, simples repetidores do espírito absoluto (...) Mas os melhores alunos de Hegel acabaram por se levantar contra o ídolo, encontrando a sua própria verdade na denúncia de qualquer pretensão totalitária à verdade". (1995: 103)

Neste exemplo, a superação da relação desigual do mestre com o discípulo deveu-se muito mais às qualidades do segundo. Sabemos o quanto é comum, principalmente em política, que os discípulos, cegos seguidores de ideologias congeladas no tempo, contentem-se em venerar ícones e despojem-se de qualquer referência crítica a um pensamento sacralizado, o qual, em geral, fruto das diversas interpretações, transformaram-se em sua antítese.

Neste modelo pedagógico, o bom aluno não deve ter a pretensão de questionar ou mesmo ultrapassar o professor: se Hegel anuncia o fim da história e da filosofia, seu aluno deve apenas satisfazer-se em repeti-lo ou, se voltar atrás, será somente no sentido de "justificar a inutilidade de qualquer reflexão futura". Ontem, como hoje, "o fruto seco consola-se por ser



fruto; pois, se o mestre disse tudo, não há mais nada a dizer senão aquilo que o mestre disse". (Idem: 125)

Bem diferente é a relação professor-aluno quando se trata de uma pedagogia libertária. A práxis do mestre interage com as certezas e dúvidas do discípulo, um diálogo fundado na negação do autoritarismo e do discurso do intelectual prepotente e 'competente' que se erige à divindade de um semideus do saber.

A pedagogia libertária põe em evidência precisamente o problema da autoridade. Neste sentido, Tragtenberg resgata a tradição autogestionária já presente na I Internacional, (AIT). Em seus escritos, há a referência constante aos marinheiros de Kronstadt, esmagados pelo exército vermelho liderado por Trotsky; à revolução camponesa maknovista na Ucrânia, também derrotada pelos bolcheviques. Esta alusão sempre é acompanhada da defesa da liberdade como valor e da crítica à burocracia – "essa desgraça do nosso século" (TRAGTENBERG, 1991:37).

Os autores que Tragtenberg se apóia para fundamentar teoricamente sua militância libertária incluem desde os clássicos do anarquismo e MARX, passando pelos marxistas heterodoxos (GORTER, MAKAYA, BORDIGA), pela crítica antiburocrática de KOLLONTAI e LUXEMBURGO, autores como FERRER, LOBROT, WEBER e até mesmo o TROTSKY crítico do leninismo que muitos trotiskistas fingem desconhecer. Esta gama variada de suporte teórico longe de caracterizá-lo como eclético, exime-o de tal imputação: Tragtenberg dialoga com todos, é um exemplo do exercício da liberdade intelectual, da tolerância e respeito às idéias divergentes e, por outro lado, testemunha sua erudição.

Neste debruçar-se sobre obras e autores tão diversos, Tragtenberg traça um fio de continuidade, destacando-se os seguintes pontos em comum: a defesa da LIBERDADE, da AUTO-ORGANIZAÇÃO dos trabalhadores; a crítica à BUROCRACIA, ao vanguardismo e ao fetichismo do PARTIDO; a valorização do SABER dos trabalhadores e da DEMOCRACIA pela base; a SOLIDARIEDADE.

Tragtenberg firma-se pelo exemplo de coerência entre o discurso e a prática. Seu relacionamento com os sindicalistas combativos, as oposições sindicais, os trabalhadores e seus colegas de trabalho e os estudante comprova-o. Seus artigos na coluna "Batente" e em outros jornais revelam uma permanente valorização do conhecimento operário, uma constante disposição, rara

entre nossos intelectuais, de 'dar uma força', de servir. Seu carinho e dedicação aos intelectuais orgânicos dos trabalhadores é outra prova viva de uma pedagogia fundada na verdade e na convicção de que os indivíduos são capazes de se apropriarem do saber.

Tragtenberg nos legou uma alternativa. Basta romper o conformismo e tentar! É preciso opor-se à "delinquência acadêmica". Afinal, é na instituição universitária que formam-se aqueles que são – ou serão – os educadores dos nossos filhos. A transformação social pressupõe que o educador seja educado. As escolas precisam ser algo mais do que "depósitos de alunos", ou como diria Lima Barreto, "Cemitérios de Vivos". (TRAGTENBERG, 1990: 16)

Em 1979, Tragtenberg combatia pela "criação de canais de participação real" dos professores, estudantes e funcionários como forma de opor-se à "esclerose burocrática" da instituição universitária. Vinte anos depois, sua fala permanece atual: "A autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um sentido de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa motivação participativa e não no decorar determinados "clichês", repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida em que perde sua raridade".(Idem: 16)

Talvez o que mudou tenha sido simplesmente a periodicidade das provas e exames. Ora, é preciso ir além. Nossas crianças e alunos – universitários ou não – merecem e precisam que perseveremos nesta senda.

Ao resgatarmos esse ideal pedagógico libertário prestamos nossa sincera homenagem e abraçamos sua utopia da maneira que aprendemos: sem culto à personalidade, com a liberdade de divergir e a possibilidade de superar-se e, acima de tudo, sem qualquer pretensão à ilusão da neutralidade diante dos desafios concretos que temos em nosso caminhar.

*\* Antônio Ozaí da Silva é docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), autor de História das Tendências no Brasil (Origens, cisões e propostas), Proposta Editora, 1987; e, de Partido de massa e partido de quadros: a social-democracia e o PT, São Paulo, CPV, 1996; membro do NEILS.*

## BIBLIOGRAFIA

- BAKUNIN, Mikhail. (1979) O socialismo libertário. São Paulo, Global Editora.
- GADOTTI, Moacir. (1987) Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo, Ática.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. (1987) Educação e Movimento Operário. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GUSDORF, Georges. (1995) Professores para quê?: Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo, Martins Fontes.
- LOBROT, Michel. (1977) A favor ou contra a autoridade. Rio de Janeiro, F. Alves.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1994) Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez.
- MALATESTA, Errico. (1989) Anarquistas, socialistas e comunistas. São Paulo, Cortez.
- MORIYÓN, F. G. (Org.) (1989) Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas.
- TRAGTENBERG Maurício. "Memorial". In: Educação & Sociedade – Ano XIX – Nº 65 – Dezembro de 1998. Campinas: Cedes, 1988, , pp. 07-20.
- "Educação e política: a proposta integralista". In: Educação & Sociedade – Ano III – Nº 8 – Janeiro de 1981. São Paulo, Cortez, pp. 95-107.
- "Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária". In: Educação & Sociedade – Ano II – Nº 1- Setembro de 1978. São Paulo, Cortez, pp. 17-49.
- "Marx/Bakunin: ou marxismo e anarquismo". In: Educação & Sociedade – Ano VIII – Nº 23 – Abril de 1986. São Paulo: Cortez, pp. 84-103.
- "O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80". In: Educação & Sociedade – Ano II – Nº 7 – Setembro de 1980. São Paulo: Cortez, pp. 53-62.
- (Org.) (1981) Marxismo Heterodoxo. São Paulo, Editora Brasiliense.
- (1990) Sobre Educação, Política e Sindicalismo, 2ª edição. São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados (Coleção Teoria e Prática Sociais)
- "Rosa Luxemburgo e a crítica dos fenômenos burocráticos". In: LOUREIRO, Isabel Maria e VIGEVANI, Tullo. (1991) Rosa Luxemburgo: A recusa da alienação. São Paulo, Editora da UNESP.

<http://insurgentes.vilabol.uol.com.br/pedagogia.htm>

## A Delinquência Acadêmica\*

Maurício Tragtenberg

O tema é amplo: a relação entre a dominação e o saber, a relação entre o intelectual e a universidade como instituição dominante ligada à dominação, a universidade antipovo.

A universidade está em crise. Isto ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade. A universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber "objetivo", acima das contradições sociais.

No século passado, período do capitalismo liberal, ela procurava formar um tipo de "homem" que se caracterizava por um comportamento autônomo, exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca. Hoje, ela forma a mão-de-obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam os dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas suas escolas de direito forma os aplicadores da legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de "um complô de belas almas" recheadas de títulos acadêmicos, de um doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for.

Na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação, confeccionar reformas estruturais que na realidade são verdadeiras "restaurações". Formando o professor-policial, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, o conformismo ante o saber professoral. A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo controle sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades, o controle do

meio transforma-se em fim, e o "campus" universitário cada vez mais parece um universo concentracionário que reúne aqueles que se originam da classe alta e média, enquanto professores, e os alunos da mesma extração social, como "herdeiros" potenciais do poder através de um saber minguado, atestado por um diploma.

A universidade classista se mantém através do poder exercido pela seleção dos estudantes e pelos mecanismos de nomeação de professores. Na universidade mandarinal do século passado o professor cumpria a função de "cão de guarda" do sistema: produtor e reproduzidor da ideologia dominante, chefe de disciplina do estudante. Cabia à sua função professoral, acima de tudo, inculcar as normas de passividade, subserviência e docilidade, através da repressão pedagógica, formando a mão-de-obra para um sistema fundado na desigualdade social, a qual acreditava legitimar-se através da desigualdade de rendimento escolar; enfim, onde a escola "escolhia" pedagogicamente os "escolhidos" socialmente.

A transformação do professor de "cão de guarda" em "cão pastor" acompanha a passagem da universidade pretensamente humanista e mandarinesca à universidade tecnocrática, onde os critérios lucrativos da empresa privada, funcionarão para a formação das fornadas de "colarinhos brancos" rumo às usinas, escritórios e dependências ministeriais. É o mito da assessoria, do posto público, que mobiliza o diplomado universitário.

A universidade dominante reproduz-se mesmo através dos "cursos críticos", em que o juízo professoral aparece hegemônico ante os dominados: os estudantes. Isso se realiza através de um processo que chamarei de "contaminação". O curso catedrático e dogmático transforma-se num curso magisterial e crítico; a crítica ideológica é feita nos chamados "cursos críticos", que desempenham a função de um tranquilizante no meio universitário. Essa apropriação da crítica pelo mandarinato universitário, mantido o sistema de exames, a conformidade ao programa e o controle da docilidade do estudante como alvos básicos, constitui-se numa farsa, numa fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder. Por isso é necessário realizar a crítica da crítica-crítica, destruir a apropriação da crítica pelo mandarinato acadêmico. Watson demonstrou como, nas ciências humanas, as pesquisas em química molecular estão impregnadas de ideologia.

Não se trata de discutir a apropriação burguesa do saber ou não-burguesa do saber, mas sim a destruição do "saber institucionalizado", do "saber burocratizado" como único "legítimo". A apropriação universitária (atual) do conhecimento é a concepção capitalista de saber, onde ele se constitui em capital e toma a forma nos hábitos universitários.

A universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma. Esse modo de produção determina o tipo de formação através das transformações introduzidas na escola, que coloca em relação mestres e estudantes. O mestre possui um saber inacabado e o aluno uma ignorância transitória, não há saber absoluto nem ignorância absoluta. A relação de saber não institui a diferença entre aluno e professor, a separação entre aluno e professor opera-se através de uma relação de poder simbolizada pelo sistema de exames – "esse batismo burocrático do saber". O exame é a parte visível da seleção; a invisível é a entrevista, que cumpre as mesmas funções de "exclusão" que possui a empresa em relação ao futuro empregado. Informalmente, docilmente, ela "exclui" o candidato. Para o professor, há o currículo visível, publicações, conferências, traduções e atividade didática, e há o currículo invisível – esse de posse da chamada "informação" que possui espaço na universidade, onde o destino está em aberto e tudo é possível acontecer. É através da nomeação, da cooptação dos mais conformistas (nem sempre os mais produtivos) que a burocracia universitária reproduz o canil de professores. Os valores de submissão e conformismo, a cada instante exibidos pelos comportamentos dos professores, já constituem um sistema ideológico. Mas, em que consiste a delinquência acadêmica?

A "delinquência acadêmica" aparece em nossa época longe de seguir os ditames de Kant: "Ouse conhecer." Se os estudantes procuram conhecer os espíritos audazes de nossa época é fora da universidade que irão encontrá-los. A bem da verdade, raramente a audácia caracterizou a profissão acadêmica. Os filósofos da revolução francesa se autodenominavam de "intelectuais" e não de "acadêmicos". Isso ocorria porque a universidade mostrara-se hostil ao pensamento crítico avançado. Pela mesma razão, o projeto de Jefferson para a Universidade de Virgínia, concebida para produção de um pensamento independente da Igreja e do Estado (de caráter crítico),

fora substituído por uma “universidade que mascarava a usurpação e monopólio da riqueza, do poder”. Isso levou os estudantes da época a realizarem programas extracurriculares, onde Emerson fazia-se ouvir, já que o obscurantismo da época impedia a entrada nos prédios universitários, pois contrariavam a Igreja, o Estado e as grandes “corporações”, a que alguns intelectuais cooptados pretendem que tenham uma “alma”. [1]

Em nome do “atendimento à comunidade”, “serviço público”, a universidade tende cada vez mais à adaptação indiscriminada a quaisquer pesquisas a serviço dos interesses econômicos hegemônicos; nesse andar, a universidade brasileira oferecerá disciplinas como as existentes na metrópole (EUA): cursos de escotismo, defesa contra incêndios, economia doméstica e datilografia em nível de secretariado, pois já existe isso em Cornell, Wisconsin e outros estabelecimentos legitimados. O conflito entre o técnico e o humanismo acaba em compromisso, a universidade brasileira se prepara para ser uma “multiversidade”, isto é, ensina tudo aquilo que o aluno possa pagar. A universidade, vista como prestadora de serviços, corre o risco de enquadrar-se numa “agência de poder”, especialmente após 68, com a Operação Rondon e sua aparente democratização, só nas vagas; funciona como tranquilidade social. O assistencialismo universitário não resolve o problema da maioria da população brasileira: o problema da terra.

A universidade brasileira, nos últimos 15 anos, preparou técnicos que funcionaram como juizes e promotores, aplicando a Lei de Segurança Nacional, médicos que assinavam atestados de óbito mentirosos, zelosos professores de Educação Moral e Cívica garantindo a hegemonia da ideologia da “segurança nacional” codificada no Pentágono.

O problema significativo a ser colocado é o nível de responsabilidade social dos professores e pesquisadores universitários. A não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de “delinquência acadêmica” ou da “traição do intelectual”. Em nome do “serviço à comunidade”, a intelectualidade universitária se tornou cúmplice do genocídio, espionagem, engano e todo tipo de corrupção dominante, quando domina a “razão do Estado” em detrimento do povo. Isso vale para aqueles que aperfeiçoam secretamente armas nucleares (M.I.T.), armas químico-biológicas (Universidade da Califórnia, Berkeley), pensadores inseridos na Rand Corporation, como aqueles que, na qualidade de

intelectuais com diploma acreditativo, funcionam na censura, na aplicação da computação com fins repressivos em nosso país. Uma universidade que produz pesquisas ou cursos a quem é apto a pagá-los perde o senso da discriminação ética e da finalidade social de sua produção – é uma multiversidade que se vende no mercado ao primeiro comprador, sem averiguar o fim da encomenda, isso coberto pela ideologia da neutralidade do conhecimento e seu produto.

Já na década de 30, Frederic Lilge [2] acusava a tradição universitária alemã da neutralidade acadêmica de permitir aos universitários alemães a felicidade de um emprego permanente, escondendo a si próprios a futilidade de suas vidas e seu trabalho. Em nome da “segurança nacional”, o intelectual acadêmico despe-se de qualquer responsabilidade social quanto ao seu papel profissional, a política de “painéis” acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer se constituem no metro para medir o sucesso universitário. Nesse universo não cabe uma simples pergunta: o conhecimento a quem e para que serve? Enquanto este encontro de educadores, sob o signo de Paulo Freire, enfatiza a responsabilidade social do educador, da educação não confundida com inculcação, a maioria dos congressos acadêmicos serve de “mercado humano”, onde entram em contato pessoas e cargos acadêmicos a serem preenchidos, parecidos aos encontros entre gerentes de hotel, em que se trocam informações sobre inovações técnicas, revê-se velhos amigos e se estabelecem contatos comerciais.

Estritamente, o mundo da realidade concreta e sempre muito generoso com o acadêmico, pois o título acadêmico torna-se o passaporte que permite o ingresso nos escalões superiores da sociedade: a grande empresa, o grupo militar e a burocracia estatal. O problema da responsabilidade social é escamoteado, a ideologia do acadêmico é não ter nenhuma ideologia, faz fé de apolítico, isto é, serve à política do poder.

Diferentemente, constitui, um legado da filosofia racionalista do século XVIII, uma característica do “verdadeiro” conhecimento o exercício da cidadania do soberano direito de crítica questionando a autoridade, os privilegiados e a tradição. O “serviço público” prestado por estes filósofos não consistia na aceitação indiscriminada de qualquer projeto, fosse destinado à melhora de colheitas, ao aperfeiçoamento do genocídio de grupos indígenas a pretexto de “emancipação” ou

política de arrocho salarial que converteram o Brasil no detentor do triste “record” de primeiro país no mundo em acidentes de trabalho. Eis que a propaganda pela segurança no trabalho emitida pelas agências oficiais não substitui o aumento salarial.

O pensamento está fundamentalmente ligado à ação. Bergson sublinhava no início do século a necessidade do homem agir como homem de pensamento e pensar como homem de ação. A separação entre “fazer” e “pensar” se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica – a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual. A valorização do que seja um homem culto está estritamente vinculada ao seu valor na defesa de valores essenciais de cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação.

Ao analisar a “crise de consciência” dos intelectuais norte-americanos que deram o aval da “escalada” no Vietnã, Horowitz notara que a disposição que eles revelaram no planejamento do genocídio estava vinculada à sua formação, à sua capacidade de discutir meios sem nunca questionar os fins, a transformar os problemas políticos em problemas técnicos, a desprezar a consulta política, preferindo as soluções de gabinete, consumando o que definiríamos como a traição dos intelectuais. É aqui onde a indignidade do intelectual substitui a dignidade da inteligência.

Nenhum preceito ético pode substituir a prática social, a prática pedagógica.

A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como diria Lima Barreto em “Cemitério de Vivos”.

A alternativa é a criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários no meio universitário, que oponham-se à esclerose burocrática da instituição.

A autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um sentido de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa motivação participativa e não no decorar determinados "clichês", repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examina, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida em que perde sua raridade.

A participação discente não constitui um remédio mágico aos males acima apontados, porém a experiência demonstrou que a simples presença discente em colegiados é fator de sua moralização.

\* Texto apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas-SP. Publicado em: TRAGTENBERG, M. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editores Associados; Cortez, 1990, 2ª ed. (Coleção teoria e práticas sociais, vol 1)

[1] Kaysen pretende atribuir uma "alma" à corporação multinacional; esta parece não preocupar-se com tal esforço construtivo do intelectual.

[2] Frederic LILGE, The Abuse of Learning: The Failure of German University. Macmillan, New York, 1948

SE NÃO FOR LIBERTÁRIA, TODA A PEDAGOGIA É AUTORITÁRIA  
NÃO HÁ EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA QUE NÃO SEJA AUTO-EDUCAÇÃO

PRECISAMOS APRENDER COM OS OUTROS APENAS  
O QUE NÃO NOS FOI POSSÍVEL APRENDER SOZINHOS

A NECESSIDADE DE APRENDER É BIOLÓGICA,  
ELA SE FAZ SEMPRE DE DENTRO PARA FORA

O IMPULSO PELA BUSCA DO CONHECIMENTO É MAIS IMPORTANTE  
DO QUE A COISA CONHECIDA

ENSINAR O QUE NÃO FOI PERGUNTADO, ALÉM DE INÚTIL,  
É UMA ESPÉCIE DE ESTUPRO CULTURAL

A NECESSIDADE DE CONHECIMENTO É COMPULSIVA,  
COMO A DE LIBERDADE E A DE OXIGÊNIO

SOMOS TODOS DIFERENTES UNS DOS OUTROS, INCLUSIVE PELO INTERESSE EM CONHECER

AS TEORIAS EDUCATIVAS CONSISTEM EM TIRAR ALGUMA COISA ANTES DE DAR,  
CENSURAR ANTES DE OFERECER MODELOS VÁLIDOS,  
PROIBIR E IMPOR NORMAS ANTES DE SOCIALIZAR A EXPERIÊNCIA

A CRIANÇA APRENDE TUDO SOZINHA. BASTA NÃO IMPEDI-LA.  
SÓ PRECISAMOS ENSINAR-LHE DETALHES TECNOLÓGICOS

AS UNIVERSIDADES NORTE-AMERICANAS JÁ PROVARAM:  
OS UNIVERSITÁRIOS SAEM COM MENOR QI DO QUE QUANDO ENTRARAM NELAS

A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA SE BASEIA NO GOSTO ESPONTÂNEO DAS CRIANÇAS PELO  
CONHECIMENTO E EM SUA CAPACIDADE NATURAL DE CRITICAR O QUE LHE ENSINAM.  
A PEDAGOGIA AUTORITÁRIA VISA FUNDAMENTALMENTE DESTRUIR ESSE POTENCIAL CRÍTICO

PERGUNTAR É O ATO MAIS ESPONTÂNEO E O ÚNICO REALMENTE INDISPENSÁVEL NA  
FORMAÇÃO CULTURAL. NÃO SE É LIVRE PARA PERGUNTAR EM AMBIENTE AUTORITÁRIO

<http://somaterapia.vilabol.uol.com.br/peda.html>

## Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica

ANTONIO OZAÍ DA SILVA \*

Aos alunos (as) dos cursos de Ciências Sociais e Administração, da Universidade Estadual de Maringá, cujas atitudes desafiam as teorias pedagógicas e o educador...

### Resumo

O objetivo deste texto é apresentar a Pedagogia libertária e a Pedagogia Crítica, explorando as interfaces entre ambas. Inicialmente, expomos, de maneira sintética, a Pedagogia Libertária: suas origens, fundamentos e princípios. Então, analisamos, a partir dos seus principais representantes, a Pedagogia Crítica. Por fim, abordamos as possíveis confluências entre estas tendências pedagógicas.

Palavras-chaves: Educação, Pedagogia Crítica, Pedagogia Libertária

### A Pedagogia Libertária

A educação ocupa um lugar estratégico no pensamento e prática anarquistas enquanto fundamento inerente ao processo de transformação da ordem capitalista e a fundação de uma nova ordem social. A preocupação em formar homens livres e conscientes, capazes de revolucionar a sociedade, é constante na obra dos maiores pensadores anarquistas.[1] Há, na tradição libertária, uma vinculação explícita entre educação e luta política. A educação é um objetivo em si para combater a ignorância e a miséria, e, simultaneamente, instrumento de atuação política e social contra os privilégios, as injustiças e todas as formas de opressão e exploração.[2]

A educação é concebida como parte do processo revolucionário, isto é, os anarquistas não imaginam que apenas através do ato educativo a Revolução tornar-se-á realidade, mas vêem a educação como fundamental. Trata-se, na concepção libertária, de romper o círculo vicioso entre a miséria, a ignorância e o preconceito, e, de formar seres humanos autônomos, críticos, solidários e amantes da liberdade. Os libertários questionam todas as relações de opressão, expressão das relações de dominação que envolvem todas as esferas sociais: família, escola, trabalho, religião etc.

O pensamento pedagógico libertário é crítico às relações de poder presentes no processo educativo e às estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam. Um dos seus princípios centrais é a rejeição de toda e qualquer forma de autoritarismo. Neste aspecto, a pedagogia libertária oscila entre a não-diretividade e a aceitação de processos educacionais diretivos, isto é, em que se manifeste formas de autoridade não-autoritárias.[3]

De qualquer maneira, o questionamento do autoritarismo constitui o âmago da Pedagogia Libertária. Isto significa recusar quaisquer procedimentos que induzam à obediência cega às autoridades e expresse relações opressivas. Na perspectiva bakuninista, trata-se de ensinar a liberdade, o que pressupõe, em determinadas fases do processo educativo, a presença da autoridade. É ela que educa para a liberdade.

O antiautoritarismo não é patrimônio exclusivo da pedagogia inspirada na práxis anarquista. Neste sentido, é preciso considerar outras correntes pedagógicas que centram-se no interesse e experiência do educando.[4] Destacamos, por suas similitudes, a pedagogia libertadora de Paulo Freire[5] e outros educadores críticos que advogam uma pedagogia engajada, radical e crítica em relação aos processos educacionais fundados em bases opressoras e autoritárias.

A Pedagogia Libertária é legatária de um projeto de sociedade fundada na autogestão presente na Associação Internacional dos Trabalhadores (a I Internacional fundada em 1864). A autogestão tanto pode ser assimilada numa perspectiva não-diretiva quando diretiva. Segundo GALLO (1996):

“O que diferencia as duas perspectivas de aplicação da autogestão pedagógica no contexto libertário é que enquanto a primeira toma a autogestão como um meio, a segunda a toma por um fim; em outras palavras, na “tendência não-diretiva” a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na “tendência mainstream” [diretiva] ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade”. [6]

Os princípios de autogestão e educação integral[7] nortearam várias experiências pedagógicas libertárias: Paul Robin e a organização e direção do orfanato de Cempuis[8]; Sébastien Faure e La ruche (A

colméia)[9]; a Escola Moderna Racionalista de Francisco Ferrer, que influenciou os anarquistas brasileiros nas primeiras décadas do século XX[10]; a escola de Yasnaia Poliana, dirigida pelo russo Leon Tolstói[11]; as práticas libertárias na Espanha, dirigidas pela Confederação Nacional do Trabalho (CNT), etc.

Os primeiros representantes desta pedagogia no Brasil foram os trabalhadores imigrantes — italianos, espanhóis, portugueses, etc. — que, em fins do século XIX, chegavam para trabalhar nas lavouras de café, em substituição à mão-de-obra escrava. Posteriormente, estes imigrantes constituíram uma parcela importante do nascente proletariado urbano brasileiro.[12]

Nas primeiras décadas do século XX, os sindicatos operários tomaram para si a tarefa de criar os espaços necessários para o desenvolvimento desta pedagogia crítica às instituições formais, à educação oficial, laica ou religiosa. Estes espaços alternativos são os centros de estudos sociais, as escolas modernas, as escolas operárias, a universidade popular, etc., onde se desenvolvem experiências fundadas na Pedagogia Libertária, no sentido de formar um novo homem e forjar a nova sociedade.

A Pedagogia Libertária está, portanto, associada ao movimento operário, às primeiras organizações dos trabalhadores, à luta dos trabalhadores, à ação anarquista e anarco-sindicalista contra o Estado, a Igreja e o capitalismo. Sua difusão se dá através da imprensa operária e da ação direta dos libertários. A partir dos anos 20, o ideário comunista, fortalecido pela vitória da Revolução Russa, passa a disputar a hegemonia com os libertários e, pouco a pouco, se imporá enquanto interlocutor dos trabalhadores frente às classes dirigentes. A fundação do Partido Comunista, em 1922, conta com o apoio de anarquistas convertidos ao bolchevismo, como é o caso de Astrogildo Pereira.

A ascensão do movimento comunista, aliado à criação de uma legislação sindical e legalização dos sindicatos durante o governo Vargas, reduz drasticamente a influência do pensamento libertário no movimento operário brasileiro. Evidentemente, a Pedagogia Libertária sofrerá os efeitos desta nova realidade. Neste caso, devemos considerar ainda que, do ponto de vista estritamente pedagógico, esta corrente teve que enfrentar, de um lado, a Pedagogia Tradicional (associada às aspirações dos intelectuais ligadas às oligarquias dirigentes e à Igreja); e, por outro lado, a Pedagogia Nova (expressão das mudanças econômicas,

políticas e sociais, isto é, a urbanização, industrialização e fortalecimento das classes médias e da burguesia, que buscavam modernizar o Estado e a sociedade brasileira).

A Pedagogia Libertária sobrevive enquanto projeto social vinculado à tradição anarquista. Ela está presente nas iniciativas de autodidatas e militantes vinculados às lutas sociais; nos centros de cultura que sobrevivem aos períodos de repressão política; no campo acadêmico através da atuação docente e produção de intelectuais engajados, que se identificam ou simpatizam com o pensamento acrático; em experiências isoladas, nas salas de aula de escolas de periferia ou em universidades.[13]

As experiências pedagógicas fundadas no pensamento libertário, internacionais ou no Brasil, apresentam características comuns, o fio condutor que possibilita identificar os fatores que orientam a sua práxis. Vejamos, em resumo:

\* **LIBERDADE:** Entendida como meio e fim, a liberdade é intrínseca à prática libertária. Não se trata da liberdade em abstrato ou no sentido liberal, mas da Liberdade construída socialmente e conquistada nas lutas sociais.

\* **ANTIAUTORITARISMO:** Essencial à prática pedagógica libertária. A idéia chave subjacente a este conceito é que não é possível combater o autoritarismo e a opressão presentes no Estado, família, escola, etc., sem que, concomitantemente, se formem homens livres; e, não se formam homens livres através de métodos autoritários e de controle.

\* **EDUCAÇÃO INTEGRAL:** Os educadores libertários não recusam a ciência e o saber especializado, mas advogam que, antes, o processo educativo se concentre na formação plena (dimensões física, intelectual e moral), que não separe o saber do saber fazer, isto é, que não se fundamente na divisão entre ação e pensamento (trabalho braçal e intelectual).

\* **AUTOGESTÃO:** A Pedagogia Libertária enfatiza que os recursos no processo educacional devem ser controlados e administrados pelos diretamente envolvidos e pela comunidade. Isto significa superar a dicotomia Estado/Sociedade e colocar a educação sob controle da sociedade/comunidade.

\* **AUTONOMIA DO INDIVÍDUO:** O processo educativo pedagógico centra-se no educando, com pleno respeito

aos estágios do seu desenvolvimento e o estímulo para que ele tome o próprio destino em suas mãos. O educando não é tratado como objeto (meio), mas enquanto sujeito e fim em si mesmo.

\* **EXEMPLO:** A educação libertária pressupõe a busca da coerência entre o falar e o fazer (discurso e ação): os exemplos educam e falam mais do que as palavras; portanto, o educador deve estar sempre aberto a aprender, a se educar, a reconhecer os erros e dar o bom exemplo, a ser coerente em relação aos meios e fins, a teoria e prática; trata-se de, para além de assumir o pensamento anarquista, ter atitude, uma ética e um modo de ser anarquistas.

\* **CRÍTICA:** O educador libertário é um educador crítico: dos conteúdos, dos programas e instituições oficiais, da sociedade e todas as esferas de reprodução de formas de opressão e, inclusive, de si mesmo.

\* **COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE SOCIAL:** A Pedagogia Libertária é profundamente engajada, no sentido da crítica às estruturas de dominação e da formação de homens e mulheres capazes de atuarem como críticos e sujeitos ativos pela transformação das suas vidas e do meio social. Nesta perspectiva, não há lugar para a neutralidade da educação e do educador. Uma consequência lógica dessa maneira de conceber o processo educativo é o compromisso com os oprimidos, os deserdados.

\* **SOLIDARIEDADE:** Uma educação fundada em critérios solidários, de ajuda mútua, que recusa tanto os prêmios quanto os castigos e, portanto, os processos classificatórios (exames, notas, etc.) e as relações de ensino-aprendizagem fundadas em critérios competitivos.[14]

Estes princípios norteiam a atuação do educador libertário.[15] Observemos que vários destes princípios são compartilhados pela Pedagogia Crítica. Vejamos, de maneira resumida, em que consiste esta pedagogia.

### **A Pedagogia Crítica**

"A pedagogia crítica ressoa com a sensibilidade do símbolo hebraico *tikkun*, que significa "curar", consertar e transformar o mundo; todo o resto é comentário". Ela fornece a direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar". (MCLAREN, 1997: 192)

GIROUX (1999: 23), situa as origens da Pedagogia Crítica nos idos de 1976, "quando Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram seu inovador *Schooling in Capitalist Society*. Eu diria que esse livro, juntamente com algumas obras seminais em sociologia da educação, constitui a base de uma nova linguagem que foi além da tradição crítica radical de Dewey e seus colegas".[16] Ele observa que "no início a maior parte do trabalho da educação radical dedicou-se à teoria da reprodução", predominando o discurso marxista.

A Pedagogia Crítica se inspira no trabalho da Escola de Frankfurt.[17] GIROUX (1983), analisa suas implicações para o desenvolvimento da Pedagogia Crítica e nota que os autores frankfurtianos oferecem aportes importantes aos educadores críticos às concepções fundadas na racionalidade positivista:

*"... a Escola de Frankfurt oferece uma análise histórica, bem como um arcabouço teórico penetrantes que condenam a cultura do positivismo em seu sentido mais amplo, enquanto, ao mesmo tempo, fornecem "insight" sobre como aquela cultura torna-se incorporada dentro do "ethos" e das práticas escolares. Embora, haja um crescente volume de literatura educacional que é crítica à racionalidade positivistas nas escolas, faltam a sutileza teórica do trabalho de Horkheimer, Adorno e Marcuse". (GIROUX, 1983: 24)*

GIROUX assinala, ainda, que a teoria crítica propicia "um terreno epistemológico valioso sobre o qual se pode desenvolver formas de crítica que esclareçam a interação do social e do pessoal, de um lado, bem como da história e da experiência particular, de outro". A importância desta dimensão da consciência histórica permite que se desenvolva um novo tipo de conhecimento que leve em conta a dialética das relações entre a cultura dominante e a dominada, isto é, que permita aos oprimidos e deserdados apropriarem-se "das dimensões mais progressistas de suas próprias histórias culturais e também como reestruturar e apropriar-se dos aspectos mais radicais da cultura burguesa". (Id.: 24-25)

Trata-se de uma concepção crítica que não restringe o conhecimento a si, isto é, o saber não é ingênuo, não está "dado", mas expressa e é legitimado por interesses inscritos nas relações sociais amplas. Conhecer se vincula a poder. Nesta perspectiva o poder é concebido

de maneira dialética: com potencialidades negativas, mas também positivas. Desse modo, para a Pedagogia Crítica as relações sociais no locus da escola e da sociedade em geral não expressam apenas a dominação, mas também possibilidade de resistência e de ação contra-hegemônica. Por isso, o papel dos professores enquanto intelectuais públicos e transformadores é fundamental.

A Pedagogia Crítica recusa a tese de que o conhecimento e a escola são neutros e que, portanto, os professores devem ter uma atitude neutra. "A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída". (GIROUX, 1997: 88) Nas palavras de Paulo FREIRE (1997: 78):

"Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade". [18]

Político, aqui, refere-se à compreensão da escola como um espaço passível de desenvolver uma política cultural. "Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade", afirma GIROUX. (1997: 87)[19]

Com efeito, a concepção predominante na educação vê os professores como técnicos de alto nível, porém técnicos, transmissores de conteúdos (os especialistas pensam por eles); executores de planos de ensino, leis e projetos definidos pela burocracia e políticos. Nesta concepção, os problemas de cunho pedagógico-político são reduzidos ao caráter administrativo. Em tais condições, os professores terminam por legitimar e reproduzir o status quo.

A Pedagogia Crítica enfatiza a conexão entre valores e fatos; e, concebe a escola como locus não apenas voltado à instrução. Trata-se de politizar a pedagogia:

"Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é,

utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas". (Id.: 163)

Neste contexto, os professores desempenham, queiram ou não, um papel pedagógico-político. Não há espaço para a neutralidade: esta se constitui em engodo. O mesmo professor que reproduz os valores da cultura dominante e contribui para manter a sua hegemonia, pode desempenhar um papel transformador e contra-hegemônico. Como salienta MCLAREN, no prefácio à obra de GIROUX (1997: XVIII):

*"Sem duvida, o professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social".*

A Pedagogia Crítica é, portanto, uma pedagogia engajada, responsável diante dos dilemas sociais. Ela "examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante" (MCLAREN, 1997: 191). Por outro lado, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores.[20]

A Pedagogia Crítica também inclui as contribuições das teorias reprodutivistas (social e cultural). Estas teorias, em oposição às vertentes liberais e funcionalistas, recusam a tese de que a escola é uma instituição neutra, que transmite conhecimentos imparciais capazes de instruir e elevar o nível cultural dos estudantes, gerando possibilidades iguais. A importância dessas teorias reside no fato delas desmistificarem a pretensa função equalizadora da escolarização, isolada da sociedade global, com suas contradições; de mostrarem que a principal função do sistema de ensino é reproduzir os fundamentos da sociedade desigual e injusta, é perpetuar o status quo.[21]

A Pedagógica Crítica não constitui um corpo homogêneo de autores e idéias. "É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos:

fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes". (MCLAREN, 1997: 192) Embora vinculada à obra de educadores ingleses e americanos, a Pedagogia Crítica é fortemente influenciada pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.[22] Não se trata, em nenhum dos casos, de transpor mecanicamente teorias do Brasil para a Europa e Estados Unidos, e vice-versa, mas sim de assimilação de conceitos básicos capazes de propiciar a reflexão sobre os problemas educacionais. GIROUX (1997: 145) assinala:

*"Freire apropriou-se do legado abandonado de idéias emancipadoras e suas versões de filosofia secular e religiosa encontradas no corpus do pensamento burguês. Ele também integrou de maneira crítica em seu trabalho o legado do pensamento radical sem assimilar muitos dos problemas que historicamente o assolavam. Com efeito, Freire combina o que chamo de "linguagem da crítica" com a "linguagem da possibilidade".[23]*

Também MCLAREN (1997: 328) destaca que a obra freireana "constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática".[24]

As citações e referências acima indicam temas e conceitos fundamentais à Pedagogia Crítica. Em resumo:

1. A escola e o processo de aprendizagem são analisados considerando-se os contextos históricos, os vínculos e relações com a sociedade mais ampla, os interesses políticos, econômicos, etc.
2. O processo de aprendizagem não se manifesta e se desenvolve apenas nas instituições formais, as escolas – a sociedade também educa;
3. A escolarização constitui um empreendimento de caráter eminentemente político e cultural e as escolas são concebidas enquanto locus de disputa política cultural.
4. As escolas reproduzem e legitimam as desigualdades sociais, de raça e gênero, mas também constituem espaços de contra-hegemonia.
5. A Pedagogia Crítica enfatiza que a reprodução destas desigualdades também se dá através do currículo

oculto, isto é, as “conseqüências não intencionais do processo de escolarização”. (MCLAREN, 1997: 216)[25]

6. Afirma, portanto, que a idéia de que a escolarização promove mobilidade social é um mito amparado no darwinismo social e na ideologia meritocrática da classe média.

7. Isto significa reconhecer que a escolarização se apóia na transmissão de um determinado tipo de conhecimento legitimado pela cultura dominante, o que não apenas dificulta como desconsidera e desvaloriza os valores e habilidades dos estudantes economicamente desfavorecidos.

8. Trata-se, assim, de valorizar o capital cultural dos estudantes, seus conhecimentos e experiências – o educador crítico reconhece a necessidade de conferir poder aos estudantes.

9. Nesta pedagogia a história é uma possibilidade a ser construída e isto exige o resgate da esperança utópica.

10. É uma pedagogia que advoga uma política cultural que leve em consideração as dimensões raciais, de gênero e classe[26], na qual os professores atuem como intelectuais públicos transformadores, isto é, indivíduos que assumem os riscos de uma práxis voltada para a democracia e justiça social, que procuram se amparar em princípios éticos, solidários e na busca da coerência entre discurso e ação.

### **Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica: aproximações**

Seria um erro afirmar a identificação absoluta entre a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítica. Parece-nos, entretanto, que é possível identificar algumas características comuns: a crítica à escolarização e à ideologia meritocrática; a crítica ao poder burocrático; reconhecimento do caráter essencialmente político da educação; a perspectiva democrática de conferir poder aos alunos[27] e à comunidade escolar (incluindo os pais); o combate à exclusão e aos mecanismos de exclusão reais e simbólicos (relacionados ao capital cultural); e, a idéia de que o conhecimento não é neutro.[28]

A crítica à função reprodutora da escola é fundamental. Contudo, o efeito negativo desta crítica é o pessimismo pedagógico, fundado num certo determinismo: a escola seria, por natureza, conservadora. Os educadores

críticos ressaltam, contra esta concepção, que a redução da escola a mero aparelho ideológico do capital anula o discurso de possibilidade e esperança. Não obstante, eles incorporam esta análise.[29] É preciso salientar que as teorias reprodutivistas[30] cumprem um papel fundamental, na medida em que libertam a pedagogia do espaço meramente escolar, relacionando escola/educação com os aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade: a escola não se explica por si. Outra contribuição importante é a demonstração dos fatores culturais que a escola incorpora e reproduz.

A dinâmica no interior da escola está vinculada ao processo social geral. Assim, em determinadas conjunturas históricas, os professores podem desempenhar um papel transformador mais intenso e explícito; e, mesmo em conjunturas desfavoráveis, eles podem atuar como agentes da contra-hegemonia, enquanto intelectuais transformadores.[31] As próprias circunstâncias em que desempenham seu trabalho educativo levam-nos a refletir sobre a prática docente, as relações a que estão submetidos, o processo de proletarianização e pauperização, sobre o que se espera deles, etc. Isto supõe compreender a escola não apenas como locus da reprodução, mas também como locus de possibilidades; significa reconhecer que os indivíduos têm escolhas a serem feitas, que podem agir também no sentido de mudar a realidade que os cercam. O mesmo espaço que produz comportamentos conformistas e conservadores, também produz a contestação. Dessa forma, o mesmo movimento que reforça o papel do professor e da educação enquanto reprodutores da ordem social vigente, “cria condições para a emergência de uma pedagogia antiburocrática”. (TRAGTENBERG, 1980: 57)

Se absolutizarmos a crítica à escola formal e reduzirmos o campo de ação docente ao espaço escolar, então, corremos o risco de restringi-la apenas à função reprodutora da sociedade de classes e, conseqüentemente, de não vermos as suas potencialidades.[32] Ora, a Pedagogia Libertária é uma aposta no futuro que se constrói no presente, a partir das escolhas humanas e dos gestos mais simples em todas as esferas da sociedade. É também uma pedagogia de possibilidades, de esperança, pois encerra em si a utopia de um mundo diferente e melhor. A Pedagogia Crítica enfatiza o papel transformador que o professor pode cumprir enquanto intelectual. Isto pressupõe não apenas que os professores se engajem, mas que atuem em todos os espaços possíveis.

Os educadores libertários e críticos centram-se nos interesses destes. Eles recusam as práticas autoritárias e reconhecem que o educador também precisa ser educado; que a relação com o conhecimento não é uma relação meramente objetiva – na medida em que envolve as subjetividades do professor/aluno. Contudo, numa perspectiva pedagógica diretiva, o professor também admite que ele não é igual ao aluno: sua autoridade moral é dada pelo reconhecimento dos alunos. Estes, ao legitimarem a autoridade docente, reconhecem-no como um diferente – ainda que possam idealizá-lo como um igual, ou uma espécie de irmão mais velho ou a representação paterna. A relação educativa é, necessariamente, uma relação entre desiguais. Porém, o educador libertário e crítico estimula a autonomia do educando, ensina a liberdade com responsabilidade; sua autoridade não sufoca a liberdade do educando; sua atitude é de humildade e expressa o esforço em aceitar os alunos como agentes ativos, cujo capital cultural e subjetividade precisam ser respeitados.

As pedagogias libertária e crítica respeitam a linguagem e o saber do educando, isto é, o capital cultural que este traz para o espaço da educação formal. Não obstante, esta atitude nega a postura paternalista ou piegas[33] e supõe que se trabalhe para que os estudantes tenham condições de, a partir da sua própria linguagem, apreenderem o discurso legitimado pela cultura dominante; o contrário é reforçar a submissão e os aspectos que contribuem para a reprodução das desigualdades. Trata-se de desvelar o currículo oculto.

A Pedagogia Crítica parte da realidade dos educandos e toma os seus problemas e necessidades como ponto de partida. Os educadores críticos salientam “que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isto transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano”. (MCLAREN: 1997: 194)

### **Concluindo...**

Parece-nos que é possível estabelecer aproximações entre as teorias que fundamentam a Pedagogia Crítica e os princípios que tradicionalmente caracterizam a Pedagogia Libertária. Com isso, não queremos afirmar



que as especificidades de cada pedagogia se anulam ou que se sobrepõem uma à outra. Pelo contrário, há diferenças substanciais, como por exemplo, a inspiração cristã da Teologia da Libertação presente nas formulações de Paulo Freire, cuja obra, como salientamos, influi decisivamente sobre os educadores críticos; outra diferença fundamental é a ênfase da Pedagogia Libertária na autogestão, em especial nas suas interpretações pedagógicas não-diretivas. Os fundamentos filosóficos, as origens, evolução, etc., são diferenciados.

Contudo, tanto a Pedagogia Libertária quanto a Pedagogia Crítica têm preocupações comuns com os deserdados e excluídos, tratam de temas comuns e oferecem um amplo leque de princípios norteadores para as práticas educativas. É possível, até mesmo, vislumbrar aproximações no que diz respeito à defesa da autogestão, em especial se considerarmos a contribuição teórica de Paulo Freire e a sua postura pela democratização da escola num sentido radical, isto é, envolvendo professores, alunos e funcionários nas decisões sobre os rumos da educação. Dessa maneira, é possível verificar similitudes, por exemplo, entre a pedagogia do oprimido e da esperança freireana e aspectos libertários, particularmente, em sua versão anarco-cristã tolstoiana.

[1] William GODWIN (1756-1836) é considerado pioneiro. Ele advogou que o aprendizado é determinado pela "vontade", pelo interesse do aluno. "A melhor motivação para aprender é a percepção do valor da coisa aprendida. A pior, mesmo que não seja necessário decidir se devemos ou não recorrer a ela, será a coerção e o medo", escreveu. (In: WOODCOCK, 1986: 251)

[2] A frase de KROPOTKIN, inscrita nos periódicos anarquistas no período da Primeira República, sintetiza como os libertários vinculam educação e política: "Nossa missão é semear o bem, difundir a luz por meio da instrução livre de todos os preconceitos da rotina, criar corações que odeiem a tirania e que desde a infância maldigam os exploradores". (Citado in GHIRALDELLI JR., 1987: 104)

[3] MORIYÓN (1989: 18-19) nota este aspecto: "Alguns, possivelmente a maioria, querem ser radicais

até o final e não admitem desviar um mínimo que seja do respeito inicial concedido à criança; por isso mesmo insistirão no fato de que à criança não se deve impor absolutamente nada, que se tem que deixar que cresçam nelas os seus próprios interesses e opções sociais, inclusive correndo o risco de que essas opções sejam contrárias ao processo ideário libertário. Outros não pretendem chegar a tanto e concebem a educação antiautoritária como um processo no qual se fomenta o espírito de rebelião nas crianças e se lhes ensina a enfrentar o sistema social injusto em que nasceram, correndo inclusive o risco de serem acusados de doutrinar mais do que educar as crianças". GADOTTI (2001) resgata esta discussão e relata a experiência autogestionária que viveu, entre 1974-1977, na Universidade de Genebra.

[4] São tendências pedagógicas liberais, progressistas e não-diretivas fundadas em teorias desenvolvidas por autores como: John Dewey. Michel Lobrot, Celestin Freinet, C. Rogers, A. Neill e Piaget.

[5] "Paulo Freire foi um educador que se aproximou muito da concepção de Godwin sobre educação. Ele não acreditava em revoluções radicais e sangrentas como Bakunin. Concordava, ao seu modo, com a afirmação de Proudhon que a propriedade é um roubo. Deixava-se perpassar pelas inquietações de um adolescente como La Boétie mesmo aos setenta e alguns anos. Foi, em suma, um educador desejoso por conversas que prezassem a liberdade como valor mais precioso", afirma PASSETTI. (1998: 11-12) Mais adiante, ele reafirma: "Paulo não foi um anarquista no sentido amplo das ações, mas criou com sua obra um legado libertário que deve ser lido e experimentado por um anarquista livre de preconceitos e sabedor dos impactos históricos de cada época sobre os indivíduos". (Id.). E mais: "No período compreendido entre o final dos anos 60 até sua morte, Paulo Freire construiu uma obra antiautoritária, em muitos pontos libertária, aproximando-se, por diversas vezes, do anarquismo cristão dos escritores Ernesto Sabato e Leon Tolstói". (Id.: 22)

[6] Embora a autogestão seja um dos elementos centrais da Pedagogia Libertária, esta não é a única a levá-la em conta. Como esclarece GALLO (1996): "Ao ser anti-autoritária por definição, a educação anarquista sempre teve na autogestão pedagógica seu foco central, implícita ou explicitamente. Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência

autogestionária na educação; a autogestão cabe a múltiplas interpretações políticas, do anarquismo mais radical até o liberalismo laissez-faire mais reacionário. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram por assumir práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência - ou ignorância - que tudo permite. A autogestão está presente, pois, de Cempuis a Summerhill, do racionalismo pedagógico de Ferrer i Guàrdia ao "escolanovismo" mais liberal, da pedagogia institucional às técnicas de Freinet". Este texto também foi publicado in: <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/autonomia/pedago/gallo/princ.htm>; acessado em 28.09.2003.

[7] "O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, quer dizer, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para o do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos", afirma BAKUNIN. (Ver: "A educação integral", in: MORIYÓN, 1989: 34-49; a citação é da página 43).

[8] "Podemos considerar o pedagogo Paul Robin (1837-1912) como o principal nome da pedagogia libertária no século dezanove, por ter sido o primeiro a conseguir trabalhar, na prática, as diversas questões educacionais e teóricas que vinham sendo discutidas nos meios socialistas", enfatiza GALLO (1995b: 87) GALLO analisa esta "primeira experiência prática de educação integral", que durou 14 anos. (Id.: 91). Ver também: "A educação integral", de Paul Robin (In: MORIYÓN, 1989: 88-109).

[9] La ruche, "obra de solidariedade e educação", se apóia na teoria de Piotr Kropotkin (1842-1921) e foi implementada na França, entre os anos 1904-1917. Kropotkin, em oposição ao darwinismo, parte do pressuposto de sobrevivência humana depende da cooperação, solidariedade e ajuda mútua.

[10] Ferrer, a rigor, não foi anarquista, mas sua pedagogia compartilha da tradição vinculada à ilustração - a razão, o espírito da ciência, contra o obscurantismo da ignorância que alimenta o preconceito e a miséria. Profundamente racionalista e antiautoritária, a pedagogia de Ferrer bebe em fontes do pensamento positivista, proporcionando uma simbiose interessante com o pensamento anarquista.

[11] MORIYÓN (1989: 19), observa que o escritor russo, a exemplo de Ferrer, “não pode ser considerado propriamente um anarquista”. Suas concepções religiosas o afastavam do anarquismo; mas, pedagogicamente, “seus conceitos coincidiam substancialmente com a tradição pedagógica anarquista”. MORIYÓN enfatiza: “A Escola de Yasnaia Poliana era tão radical e inovadora como a de Robin e Faure e, inclusive, superava-as na aceitação até as últimas conseqüências da liberdade das crianças, pois na sua escola nada era obrigatório, nem horários, nem programas e nem normas disciplinares”.

[12] Observe-se, no entanto, a tendência persistente presente na historiografia sobre o movimento operário brasileiro em omitir a questão racial, reproduzindo uma concepção branca e eurocêntrica, ao não pesquisar ou a atenuar a presença negra nos movimentos políticos do início do século XX.

[13] Algumas destas experiências são relatadas em LUENGO [et al] (2000). A obra de GALLO (1995a e 1995b), também se insere nas iniciativas de reintroduzir a pedagogia libertária no contexto das práticas e teorias educacionais atuais, como um paradigma a ser considerado e respeitado.

[14] O projeto libertário objetiva a construção de uma sociedade solidária: “A solidariedade é a chave de todo o projeto anarquista que, é lógico, também se transforma em eixo do seu projeto pedagógico. Trata-se de ir além dos ideais de fraternidade universal que haviam sido colocados em destaque pelos seus antecessores ilustrados, mas que rapidamente caíram em desuso pela dinâmica própria das sociedades burguesas e do modelo capitalista imposto por todo lado”. MORIYÓN (1989: 26)

[15] Carlos Diaz, no Manifesto Libertário de la Enseñanza, resumiu-os da seguinte forma: “1. O educador autogestionário ama o próximo como a si mesmo. 2. Não terá substitutos. Toda sua vida consistirá em permanente serviço. 3. Estará sempre em guarda. As horas de aulas continuarão fora da sala. 4. Estará dominado dia e noite pela paixão da verdade: levará em conta, apesar da amargura, as críticas dos demais e se submeterá à severa autocrítica. 5. Não se considerará atrelado a uma verdade final, nem a transmitirá dogmáticamente. Longe de se considerar dono da verdade, deverá deixar-se ser possuído por ela. 6. O educador precisa ser educado, o instrutor ser

instruído. O único monitor válido é a comunidade. 7. Todo ser humano tem o direito de errar livremente. A verdade imposta é uma mentira. 8. Ensinar é libertar. À liberdade só se chega pela liberdade. Um autoritário é por natureza inimigo da autogestão. 9. Ensinar é sempre subverter: subverter a subversão, subverter a mentira, subverter o facilismo. 10. Ensinar é também aprender. Se algo irmana docente e discente é que nenhum dos dois sabe tudo. 11. Ensinar é viver, o magistério dura o que durar a vida. A educação nunca termina. Se terminar, é a morte. 12. Um profissional que abandona o seu estudo em troca de título, merece a solidão. Um profissional que só estuda, não é profissional.” (Citado in ROSSI, 1981: 143)

[16] Mais adiante, GIROUX (1999:177) fornece mais detalhes sobre as origens desta pedagogia: “Historicamente, as escolas muito poucas vezes foram autocríticas sobre seus propósitos e significados, e os poucos movimentos que as desafiaram. Mas algo aconteceu nos anos 70. Samuel Bowles e Herbert Gintis publicaram um livro chamado *Schooling in Capitalism America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* que lançou uma forma de análise ligada a teorias da reprodução social. Esta não era uma pedagogia crítica, mas uma tentativa de esclarecer algumas injustiças políticas e econômicas presentes na educação. Embora importante na politização da questão da escola, foi edificada sobre uma noção orwelliana da dominação, que era poderosa e desprovida de um discurso de resistência”.

[17] A despeito da denominação escola, seus membros não constituem um todo homogêneo e, destaca GIROUX (1983: 9), “a teoria crítica nunca foi uma filosofia completamente articulada, aceita pacificamente por todos os membros do Instituto”. GIROUX enfoca sobre as contribuições de HORKHEIMER, ADORNO e MARCUSE. Não obstante, Walter Benjamin, Leo Lowenthal e Eric Fromm também são comumente vinculados a esta escola.

[18] GUTIÉRREZ (1988: 22), na linha freireana, afirma: “A escola faz política não só pelo que diz, mas também pelo que cala; não só pelo que faz, mas também pelo que não faz”.

[19] Esta Política Cultural recusa tanto o “discurso de objetividade e neutralidade que separa questões políticas de questões culturais e sociais” quanto o economicismo reducionista da esquerda dogmática que

“insiste que os professores renunciem, ou escapem, completamente, à universidade, para se dedicarem à lutas políticas “verdadeiras”. GIROUX (2003: 27-28) São conservadores, liberais e esquerdistas que não aceitam a inclusão dos temas culturais e de gênero no âmbito do currículo universitário. Uns vêem a política cultural como “ameaça à universidade e às tradições mais valorizadas da civilização ocidental” (id.: 31); outros, igualmente elitistas, também desprezam os estudos culturais, valorizando apenas o enfoque classista. “Infelizmente o atual ataque contra a política cultural, por conservadores e pela esquerda ortodoxa, tende a desconsiderar o papel substantivo e crítico da cultura, particularmente da cultura popular, na pedagogia e no aprendizado, especialmente para os jovens”, nota GIROUX. (Id.: 41)

[20] O testemunho de MCLAREN sobre sua experiência numa escola da periferia de Toronto (Canadá), é esclarecedor: “Finalmente, aceitei o fato que meus alunos necessitavam ser ensinados primeiro em seus próprios termos, para só então transcender aqueles termos no interesse de gerar poder para si e outros. As tradicionais imagens que a classe média tem do sucesso não estavam abertas para eles, imagens a que eles, por sua vez, eram capazes de resistir. Na sala de aula eles tinham se tornado, o que era fácil de entender, cínicos e matreiros em relação à sedução da recompensa acadêmica, tal como boas notas nos trabalhos e testes de final de semana. Minha eficiência com esses estudantes começou quando tornei dignas suas próprias experiências, fazendo-as merecer investigação”. (MCLAREN, 1997: 184)

[21] GIROUX (1983) analisa criticamente as teorias reprodutivistas (ALTHUSSER, BOWLES e GINTIS, reprodução social). Ele observa que “no esquema simplista de Althusser, os seres humanos são estáticos representantes de papéis, portadores de significados pré-definidos e agentes de ideologias hegemônicas, inscritas em sua psique como cicatrizes irremovíveis”. (p. 40) BOURDIEU, nota GIROUX, avança em relação às teorias da reprodução social ao analisar os fundamentos culturais da dominação, a violência simbólica e as relações entre família e escola. Não obstante, considera que esta teoria é limitada pela “recusa [de BOURDIEU] em examinar como as contradições causam resistência através das divisões internas de idade, sexo e raça, ou entre as diferentes classes, levanta a questão do porquê se deve assumir em primeiro lugar o estudo de tema da dominação da classe trabalhadora,

particularmente desde que essa dominação parece parte de um pesadelo orwelliano, que é tanto injusto quanto irreversível". (p. 46)

[22] A obra de Paulo FREIRE é extensa. Sobre a vida e obra de Paulo Freire, ver BEISIEGEL (1982) e a Biobibliografia organizada por GADOTTI (1996).

[23] GIROUX (1983), observa o uso do trabalho de Paulo Freire no contexto americano. Ele ressalta que "deve-se levar em conta quão mais sofisticado e complexo é este tipo de dominação comparado com aquele que opera nos Brasil" (p. 80). Ele analisa a contribuição de FREIRE, para além das teorias da reprodução.

[24] Em homenagem a Paulo Freire, MCLAREN reconhece sua influência: "Sua pedagogia do oprimido ajudou-me, quando jovem, a desaprender meu privilégio como um indivíduo branco, do sexo masculino, anglo-saxão e a "descolonizar" minhas próprias perspectivas como um educador que leciona no ocidente industrializado. Eu comecei a ler Freire após lecionar cinco anos em uma escola em uma zona pouco privilegiada de minha cidade natal, Toronto, em meu país de origem, o Canadá. Ao tentar analisar minhas experiências de ensino nesta zona pouco privilegiada após ter deixado a sala de aula para fazer minha pós-graduação, a obra de Freire ajudou-me a reconhecer e a expressar minha própria cumplicidade na opressão que eu estava tentando ajudar meus alunos a combater". (In: MCLAREN, P. "O legado de luta e de esperança". Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ARTMED, V.1, nº 2, ago/out.1997. Site: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio2.html> - acessado em 28.09.03)

[25] "O currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados em sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e instrucional como um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação". (MCLAREN, 1997: 216) GIROUX (1997: 36) define o currículo oculto como "aquelas mensagens e valores que são transmitidos aos estudantes silenciosamente através da seleção de formas específicas de conhecimento, do uso de relações específicas em sala de aula, e das características definidoras da estrutura organizacional escolar. As mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que

espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar são convenientemente ignoradas".

[26] Esta é também uma pedagogia da diferença e uma pedagogia da fronteira, isto é, que rompe com o etnocentrismo, cruza as fronteiras do discurso colonialista e estabelece um novo campo para os Estudos Culturais numa perspectiva multicultural crítica. (Ver: GIROUX, 1999 e SILVA & MOREIRA, 1995).

[27] "Conferir poder significa não somente ajudar os estudantes a entenderem e envolverem-se no mundo ao seu redor, mas também dar a eles a possibilidade de exercitar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social, quando preciso. Os professores precisam reconhecer que as relações de poder correspondem a formas de conhecimento escolar que distorcem a compreensão e produzem o que é comumente aceito como "verdade". Os educadores críticos argumentam que o conhecimento deveria ser analisado em termos de se ele é opressivo e explorador, e não em termos de se ele é "verdadeiro". (MCLAREN, 1997: 215)

[28] Com demonstra MCLAREN (Id.: 210), "a erudição se torna uma arma, que pode ser usada contra esses grupos que são "culturalmente analfabetos", cuja classe social, raça ou gênero torna suas próprias experiências e histórias desinteressantes o bastante para não serem investigadas".

[29] Peter MCLAREN (1997), por exemplo, concorda que a função latente do sistema de ensino é reproduzir e manter o status quo. Um poema, citado pelo autor, afirma: "When you wish upon a star..../ Makes no difference who are" (Quando você faz um pedido a uma estrela / Não faz diferença quem você é".) A função reprodutora da escola pode ser sintetizada na simples mudança do poema: "...Quando você fizer um pedido a uma estrela / Quem você é faz diferença..." (p. 181) Ou, de uma forma ainda mais simples: "cada criança parece ter tantas chances de sucesso na escola quantos forem os dólares e o status social que sua família tenha". (p. 182). MCLAREN compara a escolarização a uma corrida na qual "os estudantes em desvantagem alinham-se e preparam-se na linha de largada, enquanto os estudantes mais ricos esperam pelo apito no fim da pista, a poucos metros da linha de chegada". (id.) O problema essencial, portanto, se refere à estrutura da sociedade global: "O sistema educacional está mais afinado com os interesses, habilidades e atitudes da criança da classe média". (p. 183)

[30] BOURDIEU e PASSERON, em *Les héritiers: les Étudiants et la Culture* (Paris: Les Éditions de Minuit, 1964), já analisavam os aspectos que indicam a função reprodutora da escola, criticando os fundamentos da meritocracia. Em "A Reprodução", eles aprofundam esta análise, enfatizando a violência simbólica. Note-se que a edição francesa desta obra é de 1970.

[31] As vantagens desta categoria, segundo GIROUX, são: "Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrar em ação os interesses públicos e normativos que subjazem e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. Finalmente, encarar os estudantes e professores como intelectuais representa uma demanda adicional por um discurso crítico que analise como as formas culturais acerbam-se das escolas e como tais formas são experimentadas subjetivamente. Isto significa que os educadores críticos precisam compreender como as formas materiais e vividas da cultura estão sujeitas à organização política, isto é, como são produzidas e reguladas". (GIROUX, 1997: 136-37)

[32] É o que GIROUX (1983 e 1997), denomina de discurso do desespero; é um discurso reducionista que vê a escola apenas como reprodutora da desigualdade econômica e/ou dominação cultural. Isso resulta num tipo de pessimismo orwelliano que anula a esperança e não propicia "um discurso programático através do qual poderia se estabelecer a oportunidade de práticas contra-hegemônicas". (GIROUX, 1997: 148) Daí a importância concedida à obra de Paulo FREIRE, a qual "combina o que chamo de "linguagem crítica" com a "linguagem da possibilidade". (GIROUX, 1997: 145)

[33] "Os professores devem entender que as experiências dos estudantes originam-se de múltiplos discursos e subjetividades, alguns dos quais devem ser questionados mais criticamente que outros. Deste modo, é crucial que os educadores considerem a

questão de como o mundo social é experienciado, mediado e produzido pelos alunos.” (MCLAREN, 1997: 249)

## Bibliografia

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1982) Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. (1964) Les heritiers: les Étudiants et la Culture. Paris: Les Éditions de Minuit.

\_\_\_\_\_. (1982) A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

FREIRE, Paulo. (1997) Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. (Org.). (1996) Paulo Freire: uma Biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO.

GALLO, Silvio. (1995a) Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba-SP: Editora da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

\_\_\_\_\_. (1995b) Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. Campinas-SP: Papirus.

\_\_\_\_\_. (1996) “Pedagogia Libertária: Princípios Políticos-Filosóficos”. PEY, Maria Oly. (Org.) Educação Libertária: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento, 1996. Disponível in: <http://www.hipernet.ufsc.br/foruns/autonomia/pedago/gallo/princ.htm>; acessado em 28.09.2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. (1987) Educação e Movimento Operário. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

GIROUX, Henry A. (1983) Pedagogia Radical: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez.

\_\_\_\_\_. (1997) Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. (1999) Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas

\_\_\_\_\_. (2003) Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artes Médicas.

GUTIÉRREZ, Francisco. (1998) Educação como práxis política. São Paulo: Summus.

LUENGO, Josefa Martín [et.al.] (2000). Pedagogia Libertária: Experiências Hoje. São Paulo: Editora Imaginário.

MCLAREN, Peter. (1997) A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

\_\_\_\_\_. “O legado de luta e de esperança”. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ARTMED, V.1, nº 2, : ago/out.1997. Site: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio2.html> - acessado em 28.09.03

MORIYÓN, F. G. (Org.) (1989) Educação Libertária. Porto Alegre: Artes Médicas.

PASSETTI, Edson. (1998) Conversações libertárias com Paulo Freire. São Paulo: Edtora Imaginário.

ROSSI, Wagner Gonçalves. (1981). Pedagogia do Trabalho – raízes da educação socialista (Volume 1). São Paulo: Editora Moraes.

SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

TRAGTENBERG, Maurício. (1978) “Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária”. Educação & Sociedade, nº 1, set. de 1978. São Paulo: Cortez, pp. 17-49.

\_\_\_\_\_. (1980) “O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária – Espanha 80”. In: Educação & Sociedade, Nº 07. São Paulo: Cortez e Autores Associados, set. de 1980, pp. 53-62.

WOODCOCK, George. (Org.) (1986) Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM.

<http://www.espacoacademico.com.br>

\* Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), membro do Núcleo de Estudos Sobre Ideologia e Lutas Sociais (NEILS – PCU/SP), do Conselho Editorial da Revista Margem Esquerda e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo