

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA



Sívio Gallo	03
* A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA	
* A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO FUNÇÃO DO ESTADO	
* A FILOSOFIA POLÍTICA MODERNA E O CONCEITO DE ESTADO	
* CONHECIMENTO, TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DA INTERDISCIPLINARIDADE	
* EDUCAÇÃO E CONTROLE	
* PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO	
* PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E IDEOLOGIA: VIAS E DESVIOS DA LIBERDADE	
* PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PRINCÍPIOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS	
* UNIVERSIDADE LIBERTÁRIA E UTOPIA	
Roberto Freire	83
* PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	
* AMOR DE JARDINEIRO, NÃO DE BOTÂNICO	
Mikhail Bakunin.....	86
* A INSTRUÇÃO INTEGRAL	
Edson Passetti.....	88
* EDUCAÇÃO E LIBERDADE	
* PAULO FREIRE, O ANDARILHO DO ÓBVIO	
Maria Oly Pey.....	96
* EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	
José Maria Carvalho Ferreira.....	97
* PEDAGOGIA LIBERTÁRIA "VERSUS" PEDAGOGIA AUTORITÁRIA	
Lázaro Curvêlo Chaves.....	113
* EDUCAÇÃO E REDENÇÃO	
Edgar Rodrigues.....	128
* EDUCAÇÃO E CULTURA LIBERTÁRIA	
Carlos Baqueiro.....	134
* UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA NUMA PERSPECTIVA LIBERTÁRIA*

Sílvio Gallo*

RESUMO

A educação contemporânea pode ser analisada sob o prisma libertário em seus mais diversos matizes. Nesta oportunidade, privilegiarei apenas um deles: um aspecto macropolítico, dizendo respeito às mediações entre o Estado, a sociedade e a educação.

Trata-se de debater aquilo que a maioria dos educadores progressistas considera óbvio: a educação pública e universal deve ser uma função do Estado. Mas será de fato necessária esta mediação do Estado entre a sociedade e a educação? Uma educação gerida pelo Estado não estará à mercê de seus interesses políticos e sociais? A comunidade não pode gerar e gerir sua própria escola, organizando-a segundo seus interesses e necessidades? Em outras palavras: entre o sistema público-estatal e o sistema privado de ensino, não podemos viabilizar um sistema público-comunitário de ensino, com base nos princípios libertários?

Quando falamos em educação pública, pensamos, de forma quase que imediata, em educação fornecida pelo Estado, como se entre as duas expressões houvesse um laço, invisível e indissolúvel; mas será que conceitualmente podemos reduzir a educação pública apenas àquela fornecida pelo Estado?

Num movimento que ganhou mais ênfase durante as discussões que nortearam a redação da Constituição Federal promulgada em 1988 e que agitou-se novamente em torno das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, alguns grupos - bastante heterogêneos em sua composição - defenderam e têm defendido através de seus poderosos lobbies que a educação pública não pode ser resumida à educação estatal, mas englobaria ainda outras modalidades de ensino. Um exemplo típico seria a parcela das escolas confessionais que defendem para si próprias o epíteto de escolas comunitárias, por pautarem-se em reais interesses sociais - calcados na chamada "opção preferencial pelos pobres" da Igreja Latino-americana - e não em meros interesses financeiros e empresariais, como as escolas privadas propriamente ditas.

À parte dos verdadeiros e honestos interesses sociais destas escolas, que em alguns dos casos realmente existem, não podemos deixar de explicitar que por trás desta simpática auto-denominação passa, sorrateiramente, o interesse de conseguir acesso às verbas que o poder público destina à educação que, se não são no montante que seria minimamente desejável para suprir nossas necessidades, também estão muito longe de serem desprezíveis. Assim, as ditas escolas comunitárias também receberiam verbas estatais que, a princípio, deveriam ser encaminhadas apenas e tão somente àquelas escolas cuja manutenção e gerência é função direta do Estado.

Na 6ª Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1991, Carlos Roberto Jamil Cury fez a crítica dos interesses destas escolas "públicas não-estatais":

"Na segunda vertente, caso do comunitário defendido como 'público não-estatal', a fundamentação é levemente diferenciada. A escola privada-confessional, sobretudo aquela voltada para a 'opção preferencial pelos pobres', incluiria aquelas parcelas do povo marginalizado pelo Estado (isto é: os 'pobres' no sentido bíblico), nas quais confluem do direito à diferença (já que a escola oficial não oportunizaria esta diferença), mas pela qual teriam que pagar, e a impossibilidade de pagar e com isto de ter acesso àquela diferença.

"Aqui, o discurso da parte é daquele que se autodelega poderes para se afirmar como voz de um todo sem vez e voz, mas um todo fora do âmbito estatal. O discurso se tem na conta de um representante de uma outra totalidade, em que o lucro não seria a base da sociedade.

"Por vezes, diria eu, há uma espécie de discurso quase-que-anarquista, pelo qual o Estado banca recursos, a comunidade gerencia a escola e, por que esta é comunitária, a gestão da mesma implicaria a prestação aberta de contas. É neste sentido que ela se autodenomina 'pública não-estatal': pela abstenção do lucro e pela transparência nas contas e participação dos interessados."

Para a questão que é de nosso interesse e deixando de lado o juízo ético-político sobre essas escolas comunitárias, essa sua ação (ou seu discurso, pelo menos) é importante e profícua, pois coloca em xeque a exclusividade do Estado em oferecer uma educação que seja pública, isto é, voltada para todos e para os interesses comuns. Se outros grupos sociais e/ou instituições também podem desenvolver um processo educacional público, será mesmo necessária essa onipresente e onipotente mediação do Estado?

Hoje vemos a educação, antes de tudo, como uma função do Estado, assim como a saúde; a iniciativa particular, no caso da educação, deve funcionar apenas no nível complementar ou de escolha ideológica dos pais. Esta escolha é, porém, bastante limitada, pois os currículos, atividades etc. são todos definidos, regulamentados e fiscalizados pelo Estado. Mas por que é precisamente esta a visão socialmente dominante entre nós?

Se estudamos a questão conceitual do Estado moderno e a gênese da instrução pública, fica claro que a educação como função do Estado é um fenômeno histórico, bem definido e bem caracterizado; podemos precisar como, quando e por que surgiu, como se desenvolveu, como se dá o funcionamento dos vínculos com o Estado, a que interesses ela esteve e está vinculada, quais foram seus sucessos e seus fracassos e por que eles se deram.

Uma das funções determinantes na gênese histórica da instrução pública, talvez mesmo a mais importante, foi a da promoção da nacionalidade. Em um contexto bem específico da Europa da época, tratava-se de inculcar na população um sentimento cívico de nacionalidade que fortalecesse os laços eminentemente políticos que possibilitavam a constituição dos Estados nacionais. Uma população largamente ignorante que pouco ou nada conseguia enxergar além de sua estreitíssima esfera social precisava ver crescer em si mesma um senso de abrangência quase que impensável: camponeses que nada conheciam além das terras em que trabalhavam e das poucas pessoas com quem tinham contato, aldeões que muito raramente conseguiam ultrapassar os limites da vila precisavam, de repente, conseguir intuir limites geográfico-territoriais e populacionais muito além de suas capacidades, para poder abarcar em si o conceito de nação e o de nacionalidade. A conceituação, porém, não era o bastante: era preciso criar laços afetivos; o indivíduo precisaria sentir-se parte integrante da nação para defendê-la, se preciso até com a própria vida. Sem dúvida alguma, a criação de laços sociais, profundamente entranhados nos indivíduos, criaria uma "amarração" muito mais forte. Podemos aqui traçar uma analogia com a teoria do poder de La Boétie: quanto mais disseminado entre os indivíduos o sentido da nacionalidade, mais forte torna-se a Nação mesma.

Neste contexto, urgia que aqueles indivíduos, em sua maioria iletrados e ignorantes desenvolvessem uma maior capacidade de abstração e conceituação, o que só seria possível através da instrução, à qual eles só poderiam ter acesso caso as condições fossem enormemente facilitadas. A educação pública tinha, pois, no momento de sua origem, uma função política específica e importante a cumprir -

significava a manutenção e o crescimento do próprio Estado - além de, é claro, acalmar os ânimos das massas que reivindicavam melhores condições sociais de vida.

O processo que acontece tardiamente no Brasil é análogo a este, embora mudem bastante as especificidades; a importação das idéias, porém, tanto do lado dos trabalhadores, cada vez mais influenciados pelo crescente fluxo de imigração européia que trazia para cá as "visões da modernidade", quanto do lado dos republicanos que, profundamente embebidos pelo positivismo europeu, vislumbravam um destino de "ordem e progresso" onde a educação é peça-chave, garante a implantação de nosso sistema de instrução pública, muito embora os interesses do Estado sejam outros.

Voltando ao momento presente, não são poucos os que afirmam que o país vive hoje uma crise de nacionalidade, e que urge que despertemos o sentimento cívico na população. A campanha ganha a mídia de forma nada subliminar, mas intensamente: a grande imprensa, o rádio e a televisão pululam de discursos cívicos e nacionalistas; não bastando isso, novelas começaram, nos últimos anos, a tratar o tema e até mesmo o marketing assume uma feição cívica, com o nacionalismo sendo usado para vender de sabonetes a serviços bancários. Numa outra face da moeda, empresários abandonam seus interesses privados para assumir, na feição pública, uma imagem de "defensores da pátria", de preocupados e comprometidos com a situação político-social do país.

Correndo o risco de sermos crucificados pelos defensores do "pensamento politicamente correto" - essa outra pérola da modernidade! - cabe aqui que enfrentemos o problema com a profundidade conceitual que ele merece. Devemos, pois, colocar a questão: precisamos realmente desse sentimento de nacionalidade? Ou, aprofundando ainda mais: tem algum sentido para nós o nacionalismo?

Para assegurar a pretendida profundidade da resposta, faz-se imprescindível que busquemos o apoio da filosofia da cultura numa obra fundamental de Gilberto de Mello Kujawski, *A Crise do Século XX*. Nessa obra, ele analisa a crise contemporânea como, antes de tudo, a crise da modernidade, apoiado um pouco mais em Ortega y Gasset e um pouco menos em Julian Mariás. Nessa análise, ele nos mostra que um dos conceitos cânones da modernidade é exatamente o conceito de Nação, e orteguianamente demonstra que as nações não nascem nem da unidade lingüística nem das fronteiras territoriais comuns mas, ao contrário, que essas duas características são decorrentes do próprio ato originário de uma nação: o pacto político. Esse pacto é um ato cotidiano, refeito e recriado a cada instante, lançando-se, como utopia, ao futuro. Após demonstrar que a idéia de nação representa um avanço astronômico em abstração, se comparada com a polis grega ou a urbs romana, nas quais, dada a limitação no tamanho populacional havia um relacionamento face-a-face entre os indivíduos e, portanto, uma instituição política mais direta, ele afirma que a nação, ao contrário, é a constituidora dos indivíduos.

"O nome 'nação', assinala Ortega, é sobremaneira feliz por insinuar desde logo que ela é algo prévio a toda vontade constituinte dos seus membros. Está aí antes e independente de nós, seus indivíduos. É algo em que nascemos, não algo que fundamos. A história de toda polis começa por uma real ou legendária fundação (ktisis). Mas a nação nós a temos às costas, é uma vis a tergo, e não só uma figura à vista, diante de nós, como era a polis para o cidadão. Nós não fazemos a nação, ela é que nos faz, nos constitui, nos dá substância."

Para manter essa abstração constituinte dos indivíduos é preciso, porém, que eles a recriem permanentemente através do pacto; a estabilidade temporal de uma nação reside na re-criação contínua, ad infinitum, de sua instabilidade. Daí o fato de a educação ser de suma importância na construção e manutenção de um projeto nacional. Não se constrói uma nação, assim como ela não pode viver, sem o

concurso direto de toda a população, e a educação vai justamente criar e animar os laços de civismo que constituirão o orgulho da nacionalidade - algo puramente artificial e abstrato, portanto.

Assim, se realmente pretendemos fazer deste país uma nação, a educação e a mídia terão importância capital. Mas é aqui que a filosofia da cultura de Kujawski vem em nosso apoio: faz sentido a defesa da construção de um projeto nacional para o Brasil hoje?

O que o filósofo orteguiano vai demonstrar é que a América Latina em geral e o Brasil em particular "perderam o bonde da modernidade"; essencialmente, nós nunca fomos modernos, pois as condições histórico-culturais de nossa região estiveram sempre muito distantes das condições européias, o palco por excelência da modernidade. Deixando de lado a pluralidade de conceitos que sustentam a modernidade e atendo-nos apenas a um deles, o de nação, podemos afirmar, com toda certeza, que os países latino-americanos jamais constituíram-se em nações como as européias, assim como os Estados Unidos da América nada mais são do que uma federação de cinquenta Estados. Mas, hoje, com a crise da contemporaneidade, a própria nação está em crise:

"O que está superado não é propriamente a nação, como realidade social e histórica, mas sua personificação política, o Estado-nação, com seu ideal renitente de autarquia. As nações, enquanto formas históricas de convivência, como estilos diferenciados e originais de vida, devem subsistir integradas em tipos mais amplos de organização política, sem que para tanto devam perder suas características. As regiões se conservam intactas no seio de nações unificadas há séculos."

O possível desenvolvimento político das atuais nações deve dar-se no sentido de uma supranacionalidade, com a diluição do poder dos Estados-nação:

"Tudo inclina as nações contemporâneas à convergência num novo tipo de poder, o poder supranacional, baseado na soberania compartilhada. Enquanto a soberania permanecer ciumentamente monopolizada pelas nações, individualmente, o mundo não terá paz e a ONU será uma figura decorativa. O que falta à Organização das Nações Unidas é um direito internacional que seja uma realidade, e não piedosa ficção. Todo o direito sem poder de sanção severa e efetiva não passa de ficção. A ONU não tem meios de aplicar sanções eficazes aos Estados infratores devido à falta de um verdadeiro direito internacional. E este só se poderá constituir quando a carapaça da 'soberania nacional' for rompida, para possibilitar convivência mais estreita, mais produtiva e dinâmica entre as nações. Ademais, a soberania compartilhada não é novidade. Marías lembra que a Espanha se formou quando os reinos de Castela e Aragão passaram a 'mandar juntos'."

Deste modo, a crise da modernidade não é a nossa crise, assim como a busca de uma nova alternativa política, mais abrangente, para os Estado-nação não é, necessariamente a nossa busca. É neste contexto que levamos uma certa vantagem sobre a Europa: por não sermos modernos, é muito mais simples para nós superarmos a crise da modernidade, achar nosso caminho próprio e particular, como também afirmava, partindo de um outro referencial, o francês Félix Guattari, ao explicar que a criatividade européia está morta, e que a esperança da humanidade hoje reside na inventividade do assim chamado Terceiro Mundo.

Podemos, sem dúvida alguma, engajarmo-nos no projeto de encontrar a modernidade, a despeito do atraso histórico e da busca que se assemelharia a correr atrás de um crepúsculo que a cada instante mais e mais prenuncia o anoitecer, e aí a construção de um projeto nacional será de extrema importância e a educação pública terá seu papel cívico a desempenhar, de forma determinante. Mas qual seria o sentido de buscar uma fórmula histórica que se "desmancha no ar", parafraseando Marx?

Mas, se mais sabiamente, optarmos por dedicarmo-nos socialmente a um projeto inovador e transformador em sua singularidade, teria então sentido o papel que tradicionalmente se atribui à educação pública? Não deveria ser ela profundamente reformulada, passando a ser construída comunitariamente, com o trabalho e o engajamento responsável dos indivíduos, em consonância com o caminho escolhido que, pensamos, deveria ser o do desenvolvimento de uma nova vivência comunitária, que resgatasse para a ação política a dimensão da ampla participação popular?

Fechada esta contextualização histórico-conceitual, podemos retomar, agora melhor amparados, o problema da educação pública como função exclusiva do Estado e perguntar: se não existem já as bases históricas que dariam sentido para um amplo sistema de educação pública estatal, o que leva parcelas tão significativamente esclarecidas e engajadas da população a reivindicá-la tão intensamente?

Em meio à multiplicidade de sentidos que permeia toda situação concreta, duas circunstâncias aparecem como as principais e determinantes a suscitar tal reivindicação. De um lado, é significativo o fato de a sociedade estar imersa na ideologia liberal, tão competentemente trabalhada e distribuída pela burguesia nos últimos séculos. Essa ideologia liberal está de tal modo entranhada no imaginário social e na consciência individual do homem contemporâneo que mesmo os críticos do liberalismo acabam por desenvolver, em última análise, um esquema de pensamento que é análogo ao do liberalismo; isto é, não existe um novo paradigma de pensamento, mas variações positivas e negativas de um mesmo paradigma. Sartre argutamente afirmou a mesma coisa em seu *Questão de Método*, ao definir o marxismo como a filosofia insuperável de nosso tempo; dizer que enquanto não forem superadas as condições histórico-sociais que deram origem ao marxismo não surgirá uma nova filosofia, é afirmar que o marxismo, apesar de expor e desmontar a lógica do capital, continua, em última instância, a desenvolver a mesma lógica.

A lógica implacável do liberalismo instalou em cada um de nós, como corpo social, a idéia de que o Estado é o provedor da sociedade; sem Ele nada somos, sem Ele, o grande Senhor Civilizador, somos feito bárbaros em luta pelo fogo. Assim, acostumamo-nos à cômoda situação de termos um "indivíduo coletivo", superior a nós mas que, no final das contas, é constituído por nós mesmos, que amavelmente assume por nós as nossas responsabilidades, como a de educar às nossas crianças. Não nos debruçaremos aqui sobre os traços psicanalíticos do ser humano que o levam a fugir de suas responsabilidades, de resto já bem explorados por investigadores da psiquê humana como Erich Frömm ou Wilhelm Reich, por exemplo, ou mesmo por filósofos como o próprio Sartre anteriormente citado; basta-nos assinalar que, inconscientemente, preferimos deixar por conta do Estado a tarefa de educar do que tomá-la para nós, com todas as responsabilidades que isso significaria.

De outro lado, a segunda circunstância que anunciávamos diz respeito ao fato de o Estado ter tomado gosto pela atividade da educação. Sem sombra de dúvida, o "indivíduo coletivo" que exprime-se na abstração do Estado tomou consciência do poderoso instrumento que tão inocentemente foi colocado em suas mãos e, não maquiavelicamente - o que significaria uma ação consciente na perspectiva valorativa - , mas como resultado de sua própria lógica interna, de seu modo de ser, arvora-se em Senhor Civilizador, Pedagogo-Mor das Massas Incultas que, sozinhas, estariam destinadas a perecer.

Em outras palavras, experimentamos dois fatos complementares que se reforçam reciprocamente: os indivíduos fogem à sua responsabilidade deixando a educação a cargo do Estado e passando a exigi-la deste; este, por sua vez, toma gosto pela idéia e não quer mais abandoná-la, fiscalizando mesmo as atividades educacionais que colocam-se fora de seu raio de ação ou, pelo menos, tentam construir-se à sua sombra.

O fato é que o fenômeno ideológico é muito mais amplo e, portanto, tem uma importância maior do que aquela que deixa antever certo reducionismo marxista. Para além da falsificação do real e da "câmara escura" que inverte a realidade, a ideologia pode e deve ser compreendida, em horizontes menos estreitos, como fenômeno encarnado no cotidiano da existência concreta. Não estamos negando a importância da Ideologia Alemã, que é magistral na análise do fato estrito que ela própria se coloca como objetivo, mas apenas afirmando que outras análises, como as de Max Weber ou as de Wilhelm Reich na Psicologia de Massas do Fascismo, por exemplo, podem nos trazer uma visão muito mais abrangente do fenômeno. Se escaparmos de nossa cegueira habitual, conseguindo ao menos vislumbrar a multiplicidade do real, poderemos entender a importância que a educação assume para o Estado, como os anarquistas, dentro de sua relativa ingenuidade, perceberam e denunciaram já há tanto tempo.

Se tomamos a ideologia como parte do aparelho reprodutor do Estado e da estrutura social que ele gerencia, percebemos que a escola é, ainda hoje, um poderoso veículo ideológico nas mãos do Estado, embora esteja cada vez mais perdendo terreno para os meios de comunicação de massa. Como a educação não acontece apenas no contexto da instituição escolar, não é nenhum absurdo prever que o Estado cada vez mais utilize-se da mídia, não só como veículo de informação ideológica, mas também como veículo de educação ideológica, o que já está implícito em alguns projetos de ensino à distância desenvolvidos pelo tecnicismo da década de setenta, cujo exemplo mais próximo hoje provavelmente esteja representado nos Telecursos e mesmo nas Telesalas. Deixando de lado os futurismos, hoje a escola ainda é um veículo importante para levar a amplas camadas da população, em idades em que são mais facilmente influenciáveis, a ideologia que o Estado quer ver disseminada entre a população.

Alguém poderia objetar que, no caso brasileiro, o descaso que o Estado vem, há décadas, apresentando com relação à educação, refutaria essa tese. Entretanto, esse suposto descaso do Estado é também uma ação política e ideológica muito clara: oferecer uma educação de baixa qualidade ou mesmo não oferecer vagas em quantidade suficiente para atender às necessidades da população mais carente é deixá-las, cada vez mais, à mercê de um veículo mais dinâmico na difusão ideológica e menos crítico, por ser apenas receptivo que, a cada dia, chega a um maior número de lares, a televisão. Não caímos aqui, porém, no discurso demodê de ver na televisão a "monstra condenada, a fenestra sinistra", pois é óbvio também seu conteúdo positivamente educativo, desde que bem utilizado. O fato é que o aparente descaso do Estado com a educação pública pode mascarar um interesse muito grande em dar ao povo uma ilusão de educação; ainda em meados do século passado, Proudhon afirmava que a educação das massas não passava de rudimentos:

"O que querem para o povo não é a instrução; é simplesmente uma primeira iniciação aos rudimentos dos conhecimentos humanos, a inteligência dos signos, uma espécie de sacramento de batismo intelectual, consistente na comunicação da palavra, da escrita, dos números e das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral. O que lhes importa é que, ao ver estes seres que o trabalho e a mediocridade do salário mantêm em uma barbárie forçada, desfigurados pela fadiga cotidiana, curvados sobre a terra, as naturezas delicadas que constituem a honra e a glória da civilização possam constatar, ao menos, nestes trabalhadores condenados ao penar, o reflexo da alma, a dignidade da consciência e que, por respeito a eles mesmos, não precisem envergonhar-se demais pela humanidade."

Além do caráter de disseminação da ideologia, constituindo-se no aparelho de Estado que garante a reprodução da produção, poderíamos agregar também à importância ideológica da escola para o Estado a noção weberiana de que a escola não é um instrumento de dominação propriamente dito, mas sim um instrumento de legitimação da dominação.

Posto que concordemos, pelo menos em parte, com a importância ideológica da escola para a manutenção da instituição política do Estado e do sistema social que ela suscita, seja no aspecto da disseminação dos conteúdos e formas ideológicas, seja no aspecto da legitimação mesma da dominação, consideramos como absolutamente inócuas - para não taxá-las de absurdas - as discussões que desenvolvem-se no sentido de exigir socialmente a melhoria da qualidade, a maior democratização do sistema público de ensino e a sua atuação para o resgate da cidadania do povo brasileiro. Passaremos a discuti-las, começando pela última, dado seu caráter mais globalizante.

A questão da educação como promotora da cidadania está, também, intimamente ligada à gênese histórica dos sistemas de instrução pública. Durante a Revolução Francesa, tratava-se de transformar o súdito, que apenas obedecia, em cidadão, que teria participação efetiva nos destinos da nação; para nós, após décadas vivendo sob regimes políticos que pouco ou nada respeitavam os direitos individuais e sociais, trata-se, argumentam seus defensores, de resgatar na população a consciência de seus direitos e deveres político-sociais. Mas, como belos discursos podem perfeitamente mascarar práticas sociais inócuas ou até mesmo impossíveis, cabe-nos perguntar: a cidadania, essa "noção ligada aos tempos heróicos", pode, realmente, ser construída ou mesmo resgatada através da educação?

Primeiramente, precisamos colocar com muita clareza o caráter de historicidade do próprio conceito de cidadania; uma coisa era ser cidadão numa polis grega, outra muito diferente era o ser no calor revolucionário da França de fins do século dezoito, assim como outra coisa ainda é ser cidadão na sociedade contemporânea que pretendemos democrática. Procurando na filosofia política contemporânea o sentido da sociedade democrática, Patrice Canivez conclui que ser cidadão nessa sociedade é ser um "governante em potencial".

Uma educação para a cidadania na sociedade democrática consistiria, pois, em preparar cada indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade; em outras palavras, formar não indivíduos passivos, mas indivíduos potencialmente ativos, que podem entrar em ação a qualquer momento, de acordo com os desenvolvimentos políticos da sociedade. Esta noção poderia dar sustentação para uma certa visão "militantista", que procura fazer da escola um local de proselitismo político; nada mais errado, na concepção de Canivez: a escola é o espaço da cultura, e nela a construção da cidadania deve dar-se neste âmbito. Baseada em Eric Weil, mostra que a escola não é o lugar da política, isto é, um espaço de militância, mas é um lugar essencialmente político, pois é nela que se assimila toda a base conceitual necessária para a ação política eficaz.

A educação do cidadão deve, pois, circunscrever-se muito mais ao campo da cultura do que ao da política propriamente dito, o que em nada diminui o seu caráter essencialmente político. Para a constituição de uma sociedade democrática, a educação do cidadão deve privilegiar o aprendizado e o exercício do diálogo, base da própria democracia.

A relação da educação com a cidadania só tem sentido, então, se tomada num aspecto bastante restrito, delimitado pela historicidade da cidadania que ela vai promover; assim, não é o mesmo sistema público de ensino idealizado para produzir a transformação do súdito em cidadão durante a Revolução Francesa que vai produzir o cidadão ativo de uma sociedade democrática contemporânea. Dadas as características desse novo cidadão, seria interesse do Estado financiar um sistema de ensino que o produzisse? Discutiremos essa questão quando abordarmos o aspecto da democratização do ensino público, pois ambas estão muito intimamente relacionadas.

Passemos à discussão do primeiro aspecto dos três que havíamos levantado anteriormente, o que diz respeito à reivindicação da melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema estatal de educação. Já ficou mais do que claro que o Estado percebe a necessidade de oferecer às massas uma certa educação; sem dúvida, não a escola que queremos, mas a escola que Ele quer, embora na maioria das vezes os mecanismos de convencimento ideológico dos quais falamos funcionem perfeitamente, e sejam mais do que suficientes para garantir que aquilo que nós queremos – ou pensamos querer – seja exatamente aquilo que Ele quer.

Assim, a escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer financiar, seja ela legitimadora da dominação, seja ela o mecanismo distribuidor de um arremedo de educação que mantenha o povo em um estado de semi-ignorância e apatia político-social, pareça isso um descaso do Estado com a educação pública ou não.

A reivindicação de uma educação pública de qualidade, deste modo, parece encontrar limites muito estreitos; enquanto ela significar o atendimento de uma necessidade do Estado liberal de prover o sistema de produção com profissionais tecnicamente melhor preparados, pode até encontrar eco nos administradores da educação estatal e ser atendida, virando mesmo ponto de pauta dos discursos oficiais. Ir muito além disso, porém, parece-nos improvável. Uma educação de qualidade, o que significaria proporcionar aos educandos condições para que assimilem não só o conjunto do legado cultural historicamente produzido pela humanidade, mas também condições para que tornem-se metodologicamente aptos a produzir eles mesmos o saber científico, afasta-se demasiado de uma mera capacitação tecnológica para um sistema de produção um pouco mais desenvolvido. Ora, não sejamos ingênuos: uma educação deste tipo choca-se frontalmente com os interesses estatais, seja de disseminação ideológica, seja de legitimação da dominação; tal educação impossibilitaria o objetivo da dominação ideológica e da manutenção da ordem social e, mais ainda, seria ela própria uma subversão dessa ordem, pois colocaria em xeque o sistema de exploração e distribuição desigual da produção social. Deste modo, seria paradoxal esperar do Estado uma educação pública de qualidade, obviamente tomando por princípio que a distribuição dessa educação fosse justa, alcançando amplas camadas da sociedade e não apenas uma elite de privilegiados, preparada para assumir os cargos da tecnocracia.

Alguns eminentes educadores e filósofos brasileiros da educação, trabalhando na produção de análises e concepções dialéticas da educação, têm colocado a questão da qualidade do ensino; um bom exemplo estaria no da Pedagogia Histórico-Crítica, que vem sendo desenvolvida já há duas décadas por Dermeval Saviani, acompanhado depois por um grupo de conceituados teóricos da educação, que defende que a escola pública deve dar instrumentos às classes desprivilegiadas para que possam enfrentar a burguesia em pé de igualdade no processo da luta de classes. E este instrumental de luta estaria representado justamente no acesso a um ensino de qualidade, como o que vimos discutindo. Como concepção pedagógica que se propõe pensar dialeticamente a educação e a ação transformadora em seu contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica é bastante coerente com seus princípios; mas tentando enxergar através dos monstruosos e abstratos olhos do "Leviatã" - um imenso olho formado por milhões de olhos, provavelmente diria Hobbes - , teria praticidade tal concepção pedagógica?, isto é, permitiria - e ainda mais, financiaria - o Estado tal educação?

Não, não estamos propondo a volta às teorias crítico-reprodutivistas da década de setenta, que cairiam no impasse da impossibilidade da ação educacional transformadora, mesmo porque tais teorias já foram desmanteladas por autores do calibre de Georges Snyders e pelo próprio Saviani; entretanto, se aceitamos as concepções filosófico-políticas do Estado aqui discutidas e estamos falando da escola essencialmente como unidade de um sistema público-estatal de ensino, não que a luta de classes seja

inexistente ou impossível no espaço social da escola, mas existem limites estreitos para a ação daqueles que procuram fazer da escola sua trincheira de lutas, seja em que aspecto for.

Poder-se-ia objetar que o Estado somos nós, que ele é nada mais do que o representante e promotor da rousseauiana "vontade geral" e que cabe ao conjunto da sociedade fazer com que o Estado promova e implemente a educação pública que queremos. Retrucaríamos, então, com a própria pergunta que intitula este capítulo: seria necessária essa intermediação do Estado para a realização de nossos interesses sociais?

Devemos reiterar que não discordamos do fato de que existem no sistema educacional público-estatal brechas que podemos usar para o desenvolvimento de um processo de auxílio à transformação da realidade social - já que a escola sozinha é incapaz de mudar toda uma estrutura social. O Estado, porém, continua o gerenciador da educação pública, e absolutamente nada nos garante que, a qualquer momento, ele não venha a retomar o absoluto controle do processo, destruindo os esforços coletivos que buscavam uma melhoria no ensino das classes populares, afrontando o próprio poder do Estado. Entretanto, se há o caminho da ação nas brechas deixadas pelo Estado, há também uma multiplicidade de caminhos novos a serem criados, à margem da ação estatal... Mais interessante seria que buscássemos novas formas de fazer social, afrontando diretamente a instituição Estado, e não servindo-nos dela, habitando suas brechas como nossos milhões de miseráveis habitam as brechas no concreto dos grandes viadutos de nossas ricas metrópoles.

Deixando um pouco de lado a questão da qualidade de ensino, à qual voltaremos adiante ao discutir o conjunto dos três aspectos problemáticos das reivindicações progressistas em relação ao sistema público de educação, passaremos agora ao aspecto mais diretamente político dos três, o da democratização do ensino público.

Esse aspecto divide-se em duas questões principais: de um lado, democratizar o acesso à escola, que significa estendê-la o máximo possível, até abarcar toda a população; de outro lado, democratizar a vivência política na escola, que se traduziria no desenvolvimento de um processo de educação cívica, de formação de um "cidadão consciente".

Quanto à primeira questão, muito pouco resta a ser dito, pois democratizar o acesso à escola pública consiste, do ponto de vista lógico, na própria essência do sistema: se é público, deveria ser necessariamente dirigido a todos, a toda a população. Neste aspecto, é bastante questionável chamar de público um sistema de ensino que não consiga abarcar, na prática, a totalidade da população em idade escolar, como é o caso do sistema de educação brasileiro contemporâneo em que, antes mesmo de faltar qualidade, falta vaga para atender completamente à demanda.

Já a segunda questão ligada a este último aspecto é mais profunda e mais complexa, oferecendo uma maior margem para discussão. Devemos, de antemão, enunciar a tese que será trabalhada, e que pode ser resumida na seguinte fórmula: "a extremização da vivência e da gestão democrática na escola pública leva, necessariamente, ao rompimento desta com o Estado, assim como a extremização da gestão democrática do Estado leva à sua própria destruição."

A tese acima enunciada está diretamente ligada à questão da relação entre o poder e a democracia, que, tomada em seus princípios políticos e levada às últimas conseqüências, significa que a democracia só tem sentido no contexto da existência do poder que, por sua vez, pressupõe a existência da dominação; se não há domínio de uns sobre outros, não há poder e não é necessária a organização deste poder. Sendo a democracia uma das formas de organização do poder - aquela que, por princípio, tenta

minimizar o seu exercício, dividindo-o entre o maior número possível de indivíduos - , se não há poder, temos a completa autonomia individual e aí já não há mais lugar para a própria democracia. Em outras palavras, levar a democracia às últimas conseqüências significa a destruição da própria democracia ou, se preferirem, também poderíamos dizer que a verdadeira democracia seria a extinção do poder personificado e, assim, só existiria democracia de fato no contexto da absoluta autonomia.

Superando a discussão conceitual, dela podemos auferir que existe um limite muito definido para o discurso democrático e que torna-se ainda mais nítido para a ação democrática, sendo que este limite é a própria razão de sua existência: levada até seus limites, a ação democrática implica na dissolução do poder e na destruição da própria democracia, ou na instituição da verdadeira democracia, mas aí a ação que leva até sua instituição não passaria de uma ação pró-democrática, ou mesmo pré-democrática... Poderíamos citar um interessante cartum do saudoso Henfil que ficou muito conhecido ao ser utilizado em camisetas pelo Partido dos Trabalhadores, pouco tempo depois de sua fundação, muito usadas por sua militância: abaixo da frase "Queremos o poder!" escrita em letras garrafais, uma série de Graúnas - um de seus personagens mais conhecidos - absolutamente iguais, dando a idéia dos indivíduos que compõem um grupo social, conjugava o verbo em todas as pessoas, "eu posso, tu podes, ele pode..."; o cartum transmite a idéia do "queremos o poder para dividi-lo". No entanto, se dividimos o poder, não apenas com alguns, mas igualitariamente com toda a população, ele acaba por perder o sentido, deixando mesmo de existir. Parece-nos que não era exatamente a idéia que o Partido dos Trabalhadores queria transmitir - significaria, logicamente, a sua própria extinção enquanto agremiação política - mas é exatamente o que significa se procurarmos o seu sentido último.

Sintetizando, a democracia - por mais absurdo e reacionário que possa parecer para a mentalidade liberal que, como afirmamos, encontra-se disseminada ideologicamente entre nós - só tem sentido enquanto expressão de um sistema de poder, de dominação, por mais que represente um abrandamento da própria dominação.

Voltando ao contexto da educação, os discursos que se arvoram em "progressistas" lutam por uma maior democratização da escola pública. Depois de muita luta política e social, sem dúvida alguma presenciamos uma série de conquistas que, entretanto, colocam-se dentro de um limite muito específico, limite este que o Estado faz toda a questão de mascarar. A educação pública é democrática, ou pode sê-lo, até onde interessa ao Estado; não podemos, porém, nos enganar: assim que essa democratização colocar em risco suas instituições políticas - se é que ela pode chegar a tanto - ela será imediatamente desviada, abrandada ou mesmo extinta.

Para compreender melhor este tríplice aspecto da educação pública - a melhoria da qualidade, a promoção da cidadania e a democratização - gostaria de buscar no folclore infantil e na fábula, esse imenso depositário do imaginário coletivo que tem o poder de, através da simplicidade da palavra, desvendar a alma humana, a metáfora perfeita: passemos no bosque, enquanto "Seo Lobo" não vem... Brincamos de democracia na escola - se me permitem brincar com essa coisa tão séria... - enquanto o "Lobo Estado" não aparece; mas, se tomarmos o "caminho do rio", aquele que os poderes instituídos - os pais - nos alertaram para não seguir, se afrontarmos o território de domínio do "Lobo Estado", claramente demarcado, aí ele aparece, implacável...

No confronto, experimentamos duas situações-limite: ou somos devorados pelo "Lobo Estado" ou o matamos. A convivência só é possível quando habitamos territórios diferentes ("esta cidade é pequena demais para nós dois!"), não sendo, portanto, con-vivência.

O que tentamos exprimir através desta pequena brincadeira metafórica é que, na vivência política no território do Estado, as ações progressistas encontram limites muito próximos. Não que elas não sejam possíveis, são até mesmo louváveis, embora sua eficácia política, se as tomarmos em suas últimas conseqüências, seja dubitável.

Já deixamos claro que, do ponto de vista da qualidade, a escola que queremos - falando na perspectiva das camadas progressistas da sociedade, que buscam a igualdade e a justiça sociais - não é aquela que o Estado capitalista quer; o assumir do discurso da qualidade de ensino pelas esferas oficiais significa, no limite máximo, a busca de melhor qualificação de trabalhadores, exigida pela complexificação tecnológica da indústria. Forçar socialmente o Estado a oferecer a escola que queremos, que seria um instrumento a mais no processo de luta pela transformação desta sociedade, seria levar a uma situação-limite em que o conflito só poderia ser resolvido através do confronto, estando o Estado numa posição tática privilegiada para resolvê-lo a seu favor.

Na perspectiva da promoção da cidadania e da democratização do ensino que, em última análise podem ser reunidas numa única, dado que a promoção da cidadania não se daria jamais através de discurso mas, como vimos anteriormente, através da assimilação dos conceitos básicos para a compreensão da vivência política, além do aprendizado de uma ação que, se não é estritamente política no contexto mais geral, o é ao nível específico da convivência em uma comunidade, a própria escola, estando aí de certo modo representada a sua democratização, a questão não é menos complexa. Assim como a extremização da gestão democrática da escola leva ao rompimento com a estrutura de poder sustentada pelo Estado capitalista e, conseqüentemente a um necessário rompimento com esse próprio Estado, a realização de um processo educacional que seja responsável pela formação de um cidadão no real sentido contemporâneo que a palavra alcança, e de um cidadão de fato e não apenas de direito, representa, também, o acirramento de um confronto com o Estado que, enquanto provedor e gerenciador dessa educação, não teria o mínimo interesse em mantê-la nessas condições.

Ao levantar essas críticas, que buscam o sentido último de uma educação pública e de suas necessárias relações com o Estado, não pretendo, de modo algum, defender a impossibilidade de uma ação político-pedagógica progressista no contexto do sistema público de ensino. Também não pretendo, como já foi frisado anteriormente, retomar as críticas produzidas no contexto das teorias crítico-reprodutivistas, que de resto já foram superadas por teorias mais lúcidas e abrangentes. Meu objetivo foi trazer para a discussão uma perspectiva que, se não é nova, estava há muito esquecida, ou feita esquecer pela intensa repressão social e política. Os anarquistas procuraram sempre construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como forma de escapar das óbvias limitações de uma educação comprometida com o Estado, o máximo representante e depositário do poder social.

Não, a mediação do Estado não é absolutamente necessária; os grupos sociais poderiam perfeitamente organizar e gerir os seus próprios sistemas de ensino, escapando das perniciosas influências desta instituição que, ao fazer-se o Mediador, constitui-se, na verdade, em Interventor, gerenciando a educação que ele julga necessária e desejável e não exatamente aquela que o grupo social deseja.

Na perspectiva do modelo hegel-marxiano da oposição Estado versus sociedade, podemos perceber que, embora aquele deva constituir-se na instância político-administrativa desta, sua ação dá-se no sentido de manter e perpetuar essa estrutura social; para aqueles que se propõe às atividades de transformação da estrutura social, abrem-se, portanto, duas perspectivas de ação: trabalhar com as armas políticas do próprio Estado, sustentados por uma concepção filosófica que, se afasta-se radicalmente daquela que exprime essa estrutura social, em última instância não abandona a lógica que estrutura essa concepção; tal parece ser a situação dos socialismos marxiano e marxista, que defendem

o "assalto ao Estado" como arma para a transformação. A outra perspectiva seria buscar a transformação já nos próprios meios, assumindo armas de luta que não são as mesmas usadas pela estrutura social vigente; no caso específico, negando o próprio Estado de antemão, e não apenas após a tomada do poder social, o que, em linhas gerais, caracteriza a situação do socialismo libertário, ou anarquismo.

No contexto educacional em geral, e no da educação pública também, os conceitos anarquistas representam um novo paradigma de pensamento, pois afastam-se tanto do liberalismo ou neo-liberalismo quanto das visões socialistas de inspiração marxista. Assumir a perspectiva anarquista não significa negar a eficiência de nenhuma das outras, mas sim a tentativa de um caminho diferente que, se traz determinadas inovações, não deixa de apresentar também suas dificuldades, como o assumir abertamente a luta contra o Estado, com toda as conseqüências que ela deva trazer.

No paradigma anarquista, a educação pública não é e nem deve ser uma função do Estado, mas sempre uma responsabilidade da comunidade, da sociedade. Assim, cada grupo social deve se auto-organizar para constituir seu sistema de ensino, definindo-lhe os conteúdos, a carga-horária, a metodologia, os processos de avaliação etc., sempre num regime de autogestão.

A ação político-pedagógica norteadas por este outro paradigma implica, claro, numa responsabilidade imensamente maior de toda sociedade e em muito mais trabalho por parte de todos, estejam diretamente envolvidos com a escola ou não. Tal responsabilidade ganha contornos ainda mais abrangentes ao lembrarmos que estamos, todos, acostumados a esperar do Estado paternalista a resolução dos nossos problemas. O paradigma anarquista apresenta também os seus problemas, talvez mais complexos até, mas problemas que devem ser encarados de frente, do mesmo modo que deixar a adolescência assumindo cada vez mais as responsabilidades pela maturidade da "idade da razão" tampouco é um processo simples e sem traumas, mas do qual não podemos jamais fugir...

A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO FUNÇÃO DO ESTADO

Sílvio Gallo

Artigo publicado em Comunicações - Revista do Pós-Graduação em Educação da Unimep, 1998

1. Instrução Pública: origens históricas

A história da educação mostra-nos que, de modo geral, a instrução quase sempre foi, em maior ou menor grau, um assunto mais próximo da sociedade que do Estado - salvo, talvez, nas burocracias orientais analisadas por Weber. A educação foi, durante a maior parte da história, um assunto do âmbito privado, e não do público. A ingerência do Estado nas questões de educação começa a ganhar vulto a partir do século dezoito, concomitante com a idéia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados nacionais europeus, instâncias que culminariam com o sistema de instrução pública instalado com a Revolução Francesa e que se estenderia depois pelo mundo.

As raízes da educação pública encontram-se, porém, alguns séculos antes. Numa obra clássica sobre o tema, "História da Educação Pública", Lorenzo Luzuriaga aponta quatro diferentes perfis dela que sucedem-se historicamente: a educação pública religiosa, a estatal, a nacional e a democrática.

Enquanto a primeira, que vicejou entre os séculos dezesseis e dezessete tendo por base a Reforma Protestante, tinha como objetivo explícito a formação do bom cristão através da disseminação da

alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa - apresentando já, portanto, um caráter nacionalista -, a segunda, que floresceu durante o século dezoito baseada nos ideais do Iluminismo visava à formação do súdito, tanto o militar quanto o funcionário; marcada que era pelo despotismo esclarecido, constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual.

A grande virada que marca a gênese da instrução pública que nos interessa mais de perto acontece, segundo esse autor, ainda no século dezoito, estendendo-se também pelo seguinte; a Revolução Francesa é a grande desencadeadora do terceiro tipo de educação pública, a nacional, que tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário. O quarto e último tipo, a educação pública democrática é, ainda de acordo com Luzuriaga, o desenvolvimento natural da anterior, marcada pelo crescimento da participação popular na tomada de decisão, processo que estende-se do século dezanove ao vinte. Esse quarto e último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número de homens possível.

Através desse brevíssimo esboço, podemos perceber que a origem da instrução pública repousa no movimento de Reforma Protestante, tendo em Martinho Lutero um dos seus principais expoentes. Embora essa educação tenha objetivos eminentemente religiosos, em alguns momentos saltam aos olhos também suas preocupações sociais; este é o caso de um escrito de Lutero de 1530, o "Sermão para que se enviem as crianças às escolas":

"Sustento que a autoridade é responsável por obrigar os súditos a que mandem os filhos à escola. Pois está indubitavelmente obrigada a conservar os cargos e empregos antes mencionados, para que haja pregadores, juristas, párocos, escrivães, médicos e professores, pois não podemos prescindir deles. Se a autoridade pode obrigar os súditos que sejam capazes, em tempo de guerra, a manejar o mosquete e a lança, a assaltar muralhas e fazer coisas semelhantes, com muito mais razão pode e deve obrigar os súditos a mandar os filhos às escolas, porque nas escolas se sustenta mais dura guerra com o temível demônio..."

Ainda que religiosa - a escola como lugar da "guerra contra o demônio" - a educação pública preconizada por Lutero já mostra preocupações sociais, como a necessidade de instrução para a provisão de determinados profissionais que não podem ser formados na mais completa ignorância. Obviamente, essa escola mantém fortes interesses classistas, pois não seriam os mais humildes homens do povo que tornar-se-iam juristas, médicos, professores, párocos... a eles bastaria os rudimentos da leitura para o contato purificador e pacificador com as escrituras.

Esse perfil classista e pouco democrático da educação pública incipiente perdura por um bom tempo. Na Alemanha, por exemplo, em fins do século dezessete, o sistema de ensino previa três níveis de escolas:

- a. escolas primárias: de caráter estritamente religioso, eram destinadas ao povo em geral e as aulas eram ministradas em alemão;
- b. escolas latinas (ou secundárias): de caráter humanista, eram destinadas aos burgueses, com aulas em latim;
- c. escolas superiores (universidades): de caráter profissional e eclesiástico, baseadas na religião reformada.

Essa necessidade de uma educação que abrangesse a totalidade da população, obedecendo, porém, às especificidades de cada classe social foi defendida também por aquele que foi, quiçá, o maior teórico da educação no período, o morávio Jan Amós Comenius:

"Aqueles que, alguma vez, deverão ser postos à cabeça dos outros, como os reis, os príncipes, os magistrados, os párocos e os doutores da Igreja devem embeber-se de sabedoria tão necessariamente como o guia dos viajantes deve ter olhos, o intérprete deve ter língua, a trombeta, som e a espada, gume. De modo semelhante, também os súditos devem ser esclarecidos, para que saibam obedecer prudentemente àqueles que governam sabiamente: não coagidamente, com uma sujeição asinina, mas voluntariamente, por amor da ordem. Com efeito, a criatura racional não deve ser conduzida por meio de gritos, de prisões e de bastonadas, mas pela razão. Se se procede de modo diverso, a ofensa redundará contra Deus que também nele depôs sua imagem; e as coisas humanas estarão cheias, como de facto estão, de violências e inquietação.

"Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros."

Com o processo de secularização do Estado e formação dos Estado-nações europeus, a educação pública religiosa ganha cada vez mais os contornos de uma educação estatal; como o Estado começa a regulamentar e a exigir a presença das crianças - e mesmo adultos - nas escolas, começa também a delinear o aparelho educativo de acordo com seus interesses próprios. Em uma outra obra, o mesmo Luzuriaga afirma que a educação do século dezoito pode ser sintetizada através das seguintes linhas de ação:

"1º) Desenvolvimento da educação estatal, da educação do Estado, com maior participação das autoridades oficiais no ensino.

"2º) Começo da educação nacional, da educação do povo pelo povo ou por seus representantes políticos.

"3º) Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória, no grau da escola primária, que fica estabelecida em linhas gerais.

"4º) Iniciação do laicismo no ensino, com a substituição do ensino de religião pela instrução moral e cívica.

"5º) Organização da instrução pública em unidade orgânica, da escola primária à universidade.

"6º) Acentuação do espírito cosmopolita, universalista, que une pensadores e educadores de todos os países.

"7º) Sobretudo, da primazia da razão, a crença no poder racional na vida dos indivíduos e dos povos.

"8º) Ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação."

A influência do Estado na educação cresce principalmente na Alemanha, de certo modo ainda sob influência de Lutero e de suas escolas dominicais, esse profundo esforço de alfabetização popular para

acelerar sua conversão, ainda que distanciando-se sensivelmente do projeto pedagógico-religioso do monge protestante. Sob o reinado de dois Fredericos, os Kaisers Frederico Guilherme I e Frederico Guilherme II, implementa-se um sistema estatal de ensino, com vistas à formação de competentes soldados e bons súditos, que seriam os pilares de um Estado prussiano forte e engrandecido. Esse sistema germânico já preconizava a laicização da escola, paralelamente a sua obrigatoriedade: "todo pai tem o dever de mandar seu filho à escola".

Se o primeiro Frederico aproveita-se da estrutura das escolas religiosas, reformando-as a seu modo através de sucessivas leis de ensino, seu sucessor, Frederico Guilherme II, vai promover a total secularização da escola, tornando-a plenamente estatal, embora não abandone o ensino de religião, agora porém submetido aos interesses do Estado. No Código Geral Civil publicado em 1794 sob seu reinado, lê-se:

"As escolas e universidades são instituições do Estado, que têm por fim a instrução da juventude nos conhecimentos úteis e científicos. Todas as instituições escolares e de educação, públicas ou particulares, estão submetidas à inspeção do Estado e acham-se sujeitas, a qualquer tempo, a seus exames e visitas de inspeção... A ninguém pode ser negada admissão na escola pública pela diferença de confissão religiosa... As crianças que devem ser educadas, pelas leis do Estado, em outra religião que a ensinada na escola pública, não podem ser obrigadas a freqüentar o ensino religioso que este dá."

Também, em França, cuja educação estava principalmente em mãos de congregações religiosas, dos jesuítas em especial, a educação estatal começa a ser alvo de significativos esforços governamentais, ainda no século dezoito, impulsionada pelos ideais iluministas, pleiteada por pensadores de vulto, como Voltaire ou Diderot, por exemplo.

Paralelamente à implementação de um sistema estatal de ensino que tornasse a educação parte da esfera pública e não apenas da privada, mas afastando-se dos interesses unicamente religiosos, desenvolvia-se a discussão em torno da necessidade de desenvolver-se um ensino nacional, que tivesse por finalidade gerar na população o sentimento do civismo e do patriotismo, possibilitando a consolidação do Estado-nação através de laços mais fortes que os estritamente políticos. Também essa discussão é fomentada e alimentada pelos filósofos iluministas; mas mesmo Rousseau, um "outsider" do Iluminismo, mostrando o caráter da época, anuncia, em suas "Considerações Sobre o Governo da Polônia" que só um povo livre pode ter uma educação nacional, ao mesmo tempo em que é ela própria quem garante a liberdade deste povo:

"A educação nacional não pertence senão aos povos livres... A educação é que deve dar às almas a forma racional e dirigir-lhes de tal modo opiniões e gostos, que sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade."

A conjunção desses dois processos - progressiva ingerência do Estado nas questões de educação e constituição de uma educação cívica que desenvolvesse o senso de nacionalidade - é a grande responsável pelos primitivos delineamentos do sistema de ensino público que perdura até nossos dias. Sua gênese dá-se em fins do século dezoito, com a Revolução Francesa; nesse momento histórico e político, a educação estatal do despotismo esclarecido iluminista baseado na formação do bom súdito do Estado perde a razão de ser, tomando seu lugar a necessidade de preparar, através da instrução pública, o cidadão, aquele que deve participar ativamente da vida de sua nação. Se a educação pública estatal nascia como resultado do processo de secularização do Estado, essa nova modalidade aparece como resultado de sua progressiva democratização.

Não podemos imaginar, entretanto, que esse processo é mecânico e simples; ao contrário, é resultado de tumultuadas discussões e reivindicações que permearam os diversos momentos políticos da Revolução Francesa. Estão já presentes como queixas populares (do Terceiro Estado) nos "Cahiers de Doléances" os registros das queixas dirigidas aos Estados Gerais. Como mostra Antoine LÉON, muitas reclamações eram dirigidas contra a instrução eminentemente religiosa oferecida aos camponeses, embora alguns dos redatores julgassem oportuna essa situação, pois "a ignorância dessa ordem baixa é não somente útil, como necessária, para preencher e prover a todos as necessidades da sociedade..."

Esses "Cahiers" são extremamente heterogêneos, por um lado devido às diferenças regionais e, por outro, devido à própria constituição do Terceiro Estado, composto por toda a sociedade francesa com exceção da nobreza e do clero: dos burgueses alijados dos direitos políticos aos despossuídos de toda ordem. Assim, são múltiplas as queixas e muitas as exigências, das mais diversas ordens. Durante o processo da Revolução, essas questões vão ser exaustivamente examinadas e trabalhadas, com as discussões sendo embaladas de acordo com o momento político; muitas posições são assumidas e abandonadas, no processo de criação de um sistema estatal e nacional de ensino que se coloque de acordo com os preceitos da "Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão", adotada pela Assembléia Constituinte em 26 de agosto de 1789.

Na Assembléia Constituinte, Mirabeau e Talleyrand foram as figuras que mais se destacaram em matéria de educação; o segundo chegou a redigir um "Relatório e Projeto de Decreto", que apresentou à Assembléia em 1791 e onde sistematiza suas idéias sobre a educação e como a Revolução deve caminhar nesse aspecto específico. Segundo ele, a nova Constituição - que institui uma nova sociedade - exige um novo sistema de educação, uma educação que seja a garantia da liberdade, pois "os homens declaram-se livres; não se sabe, porém, que a instrução amplia sem cessar a esfera da liberdade civil, e só ela pode sustentar a liberdade política contra todas as espécies de despotismo?" A educação é, ainda, a possibilitadora da igualdade de fato:

"Os homens são reconhecidos iguais; e no entanto como essa igualdade será pouco sentida, será pouco real, em meio a tantas desigualdades de fato, se a instrução não fizer, sem cessar, um esforço para restabelecer o nível ou para ao menos minorar as funestas disparidades que ela não pode destruir!"

Segundo Eliane Lopes - em "Origens da Instrução Pública", os princípios básicos da educação proposta por Talleyrand podem ser assim resumidos:

"1º) Ela deve existir para todos, pois já que ela é um dos resultados, tanto quanto uma das vantagens da associação, deve-se concluir que ela é um bem comum dos associados: ninguém pode legitimamente ser excluído, e aquele que tem menos propriedades privadas, parece mesmo ter um direito maior de participar desta propriedade comum.

"2º) Esse princípio se liga a outro. Se cada um tem o direito de receber os benefícios da instrução, cada um tem reciprocamente o direito de contribuir para sua difusão.

"3º) 'A instrução, quanto ao seu objetivo deve ser universal'.

"4º) 'A instrução deve existir para um e para outro sexo'.

"5º) 'Enfim ela deve existir para todas as idades'."

Se o relatório de Talleyrand toca em pontos importantes para a consolidação da instrução pública, como sua necessária universalidade nos mais diversos aspectos, a garantia da liberdade e da igualdade etc., deixa de tocar em um ponto fundamental, a obrigatoriedade deste ensino. Dada a intransigente defesa da liberdade, a obrigatoriedade do ensino também não estaria presente no próximo relatório sobre a educação, desta vez apresentado por Condorcet, em 1792, já a uma nova instância da Revolução, a Assembléia Legislativa.

Condorcet inicia seu relatório definindo já o caráter da educação revolucionária: sua publicização, sua universalidade, sua capacidade de promover a igualdade.

"Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover a suas necessidades, assegurar seu bem-estar, conhecer e exercer seus direitos, compreender e cumprir seus deveres; assegurar a cada um a faculdade de aperfeiçoar seu engenho, de capacitar-se para as funções sociais a que há de ser chamado, desenvolver toda a extensão de aptidões, recebidas da natureza, e estabelecer, desse modo, entre os cidadãos, uma igualdade de fato e dar realidade à igualdade política reconhecida pela lei; tal deve ser a primeira finalidade de uma instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça."

Mesmo não impondo a obrigatoriedade do ensino, Condorcet está preocupado com sua abrangência, e procura instituir a gratuidade, pelo menos em alguns níveis, como forma de fomentar a maior assiduidade possível do maior número de cidadãos; se a Constituição já previa a gratuidade do primeiro dos quatro níveis da instrução, propõe ele que essa gratuidade seja estendida para todos os níveis, como forma de, ao garantir o desenvolvimento das habilidades dos mais pobres, possibilitar à nação uma maior prosperidade. Sua justificativa:

"...(a gratuidade) é um meio não só de assegurar à Pátria mais cidadãos em estado de a servir e à ciência, mais homens capazes de contribuir para o seu progresso, mas ainda de diminuir essa desigualdade que nasce da diferença das fortunas e fundir entre si as classes que esta diferença tende a separar.

"A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra desigualdade, além da que é fundada na instrução e na riqueza e alargando a instrução atenuaremos ao mesmo tempo os efeitos destas duas causas da distinção."

Sem nos aprofundarmos nos meandros político-sociais deste processo de construção do sistema público de ensino em França, o que fugiria dos limites impostos pelos objetivos do presente trabalho aos quais podemos ter fácil acesso através das obras aqui citadas, é importante ressaltar que, se a Revolução Francesa não chega propriamente a instalar um sistema público de ensino em sua completude, fornece as bases políticas e sociais, teóricas e práticas para que ele se consolide ao longo do século dezanove em toda a Europa. Na perspectiva de Luzuriaga, é esse sistema de ensino nacional que evolui para o atual sistema de instrução pública que conhecemos no século vinte e ao qual ele denomina democrático, por contemplar, além de todas as características já citadas, a gratuidade, o que possibilita sua extensão a todas as camadas da população, independente de suas rendas específicas.

Recorramos uma vez mais à obra de Eliane Lopes, para uma visão sistematizada dos princípios pedagógicos estabelecidos pela Revolução Francesa, baseados principalmente nos relatórios de Talleyrand e Condorcet:

"1 - a instrução assume um papel importante na promoção social dos indivíduos, ao ser considerada um instrumento a partir do qual os indivíduos adquirirão os meios de proverem as suas necessidades, de conseguirem o seu bem-estar;

"2 - o cidadão deve ser bem instruído para que cumpra seus deveres e defenda seus direitos;

"3 - o homem é um ser perfectível; assim, a instrução deverá desenvolver os dons naturais de cada indivíduo, para que este colabore para o progresso contínuo da humanidade;

"4 - a instrução é todo-poderosa; cabe a ela estabelecer a igualdade de fato (aquela que superará a desigualdade econômica) e tornar real a igualdade política, já estabelecida em lei."

Salta aos olhos que estes pontos representam a base do projeto liberal de educação, com seus principais cânones, a defesa da educação como meio de ascensão social e fonte de igualdade, motor do progresso individual e da humanidade e base do civismo. Além disso, tanto o relatório Talleyrand quanto o de Condorcet defendiam a universalidade do ensino, embora o primeiro falasse nela referindo-se ao conteúdo da instrução e o segundo, pensando em sua clientela. Nesta perspectiva, é de extrema importância que percebamos os objetivos implícitos da publicização do ensino, também explicitados pela autora:

"O caso da publicização da instrução significa, ao mesmo tempo, a retirada do controle ideológico das mãos da Igreja, passando-o ao Estado burguês, o atendimento de reivindicações do Terceiro Estado e ainda a necessidade de recuperar o aparelho escolar, colocando-o em consonância com o processo de industrialização incipiente e com a nova concepção de mundo."

O próprio Condorcet, ao mesmo tempo em que propunha a gratuidade em todos os níveis da instrução, estabelecia também seu estrito controle pelo Estado, em dois níveis: primeiro, fazendo a seleção, contratação e alocação dos professores e, segundo, indicando os livros e materiais pedagógicos a serem utilizados. Se isso visa a garantir a universalidade e uniformidade do ensino em toda a nação, tem também o caráter implícito do controle ideológico: o Estado não abre mão de escolher e determinar quem vai trabalhar, onde vai trabalhar, com o que vai trabalhar e como vai realizar esse trabalho.

Além do controle ideológico por parte do Estado, não podemos também deixar de perceber a gênese ideológica do sistema público de ensino:

"É fundamental perceber, além disso, que suas obras pedagógicas expressam a visão de mundo própria de sua classe, e captar, a partir do trabalho particular de cada autor, de que forma essa visão de mundo se expressa pedagogicamente."

2. Estado e Educação no Brasil: brevíssimas considerações

As relações do Estado com a educação no Brasil são por vezes obscuras e frequentemente ambíguas. Sem dúvida, a principal questão que perpassa essas relações é a da publicização ou privatização do ensino, que hoje encontra eco nas propostas que se auto-intitulam "neo-liberais" e advogam a desestatização das escolas, abrindo-as plenamente à iniciativa privada.

As contradições deste neo-liberalismo são apontadas e suas considerações desmontadas, tanto pelo aspecto teórico quanto pelo prático, na exposição que Demerval Saviani realizou durante a 6ª Conferência Brasileira de Educação, intitulada "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública,

crise do Estado e democracia na América Latina". Após demonstrar que, tanto histórica quanto conceitualmente, a educação pública é a regra geral do liberalismo, considerando-se que o Estado deve ser o seu organizador e o seu gestor, o educador conclui que, longe de ser neo-liberal e moderna, essas posições hoje apregoadas melhor se caracterizariam pelos epítetos "pós-liberal" e "pós-moderna", com toda a carga de ambiguidades e dissolução conceitual que eles acarretam.

Essa discussão entre nós não é, entretanto, nova. Ela permeia toda a história da educação no Brasil, da colônia até nossos dias. Para situá-lo brevemente na tentativa de sua compreensão, tomaremos alguns momentos básicos onde ela aparece de forma mais explícita.

O primeiro momento que nos chama a atenção é, ainda durante o período colonial, aquele das reformas pombalinas, aguçando as rivalidades entre o Estado português e a Igreja, particularmente os jesuítas, na segunda metade do século dezoito.

Sabemos da importância dos jesuítas para o estabelecimento de um sistema de educação no Brasil. Chegados ao país meio século após seu descobrimento e uma década após a fundação de sua Companhia de Jesus, esses padres tinham a função original de converter os índios, levando a eles a fé cristã. Entretanto, a vocação jesuítica para a educação que se cristalizaria teoricamente na famosa "Ratio atque Instituto Studiorum Societas Jesu", promulgada definitivamente em 1599 e na prática nas escolas de todos os níveis que estavam criando em várias partes do mundo, fez com que eles se dedicassem, também no Brasil, à educação em geral e não apenas à catequização dos índios.

O primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado ainda em 1550, apenas um ano após sua chegada, na então sede do governo, a capitania da Bahia. A este, vários se seguiram, oferecendo cursos dos níveis mais elementares até o superior, com o ensino de Artes, Humanidades e Teologia, principalmente. Com a consolidação destas escolas, os jesuítas começaram a reivindicar a extensão dos privilégios das escolas da metrópole para as da colônia. Nos sucessivos debates que se seguiram na busca do reconhecimento destes cursos, uma questão foi importante para a delimitação dos limites do público e do privado na educação brasileira, aquela que ficou conhecida historicamente como a "questão dos moços pardos", posto que esses se viram impedidos de estudar no Colégio da Bahia. Segundo Luiz Antônio Cunha, ela pode ser assim caracterizada:

"Iniciou-se uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus. O Estado dizia que os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Não podiam, portanto, impedir admissão de candidatos de qualquer categoria social. A Companhia, por seu lado, dizia que a subvenção do Estado era destinada à conversão dos indígenas, e seus colégios (principalmente os cursos de humanidades e os superiores) eram atividades adicionais, particulares. E sendo particulares, podiam escolher seus destinatários como lhes aprouvessem."

Vencidas essas dificuldades, as escolas jesuítas floresceram e, sem exagero, dominaram plenamente a educação colonial até a segunda metade do século dezoito, quando principia o assim chamado período pombalino, dada a ação política do Marquês de Pombal em Portugal, que teve na expulsão da Companhia de Jesus uma de suas ações centrais. São conhecidos os motivos e os atos de Pombal em sua tentativa de modernização e industrialização de Portugal; deter-nos-emos aqui apenas nos efeitos da expulsão dos jesuítas para o sistema de ensino brasileiro.

A saída dos jesuítas da colônia significaria a completa desarticulação do sistema educacional escolar; sem jesuítas, não haveria escolas no Brasil. Este era um grande problema para Pombal, como aponta Leonardo Trevisan:

"Contudo, o quadro que Pombal enfrentava era tenso e complexo. Por um lado, precisava eliminar o poder rebelde dos Jesuítas e, por outro, precisava colocar um 'outro poder' nesse lugar. A opção natural - a expulsão da Ordem - resolveu um aspecto do problema; manteve-se o outro: obter uma alternativa a esse poder. O jesuíta conduzia o processo educacional na Colônia e, uma vez expulsa a ordem, outro processo educacional deveria ocupar o espaço."

Este "outro poder" é oportunamente encarnado pelo Estado metropolitano que, aberto que estava para a modernidade européia, incorpora partes de discursos sobre a ação do Estado na educação e resolve ocupar o vácuo que seria deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar.

Tal ação do Estado dá-se, primordialmente, através do "Alvará Régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica". Esse documento oficial, ao decretar fechadas todas as escolas jesuíticas no território colonial, faz uma dura crítica ao método da "Ratio Studiorum":

"... Tenho consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes Reinos extraordinariamente decaídos daquele auge, em que se achavam quando as aulas se confiavam aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduziram nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios, e muito mais com a inflexível tenacidade com que sempre procurarão sustentá-lo contra a evidência das sólidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos e os prejuízos do uso de um Método."

Feitas as críticas e extintas as escolas, cabe à Coroa que instale um novo sistema de ensino, e é exatamente essa a linha pela qual segue o mesmo "Alvará Régio":

"... Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o Método antigo, reduzido aos termos simples, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas nações polidas da Europa; conformando-me, para assim determinar, com o parecer dos Homens que doutos e instruídos neste gênero de erudições..."

Com essa ação intensiva, o Estado português assume definitivamente o controle da educação colonial. A criação da figura do "Diretor dos Estudos" deixa bem clara, no mesmo "Alvará" a intenção da Coroa de uniformizar a educação na Colônia e fiscalizar a ação dos professores - desde já por ela nomeados - do material didático por eles utilizado - também devidamente "recomendado" no mesmo documento - de modo a que não houvesse choque de interesses - isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa.

Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação. A educação no Brasil passa a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais.

Um segundo momento importante para a compreensão das relações Estado versus Educação no Brasil é novamente um período de rupturas políticas e sócio-culturais. Após o grande impacto das reformas pombalinas, é quando o Brasil declara sua independência política de Portugal que a educação novamente é lançada para a linha de frente das discussões. Tratava-se agora da necessidade da formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana. Assim Leonardo Trevisan comenta o período:

"Em caráter de absoluta urgência, o Estado recém-independente desenvolveu um processo educacional cujo primeiro objetivo foi a formação de quadros dirigentes em substituição àqueles que voltaram para a Metrópole. Com os recursos possíveis, porém com a urgência pedida, os Cursos Jurídicos formaram o juiz e o burocrata da administração, escolhido, selecionado da classe dirigente local, da elite existente. A Escola os disciplinou para o exercício do poder, atenta a todas as necessidades do Estado, formando os seus agentes."

Tal preocupação do agora estado imperial brasileiro acabaria por consolidar como sua principal realização a Academia de Direito do Largo de São Francisco, após intensos debates parlamentares que delinearão os contornos do projeto. O Estado, obviamente, tomou as devidas precauções para o controle do ensino oferecido pela Academia:

"A vigilância estendia-se à escolha dos 'lentes' que deveriam estar absolutamente concordes com os objetivos para a criação dos Cursos Jurídicos. Como se observa, os cuidados eram grandes, visando que a Escola de Direito cumprisse, rigorosamente, os desígnios do Estado de formar uma camada dirigente, um exército de fiéis funcionários que administrassem o País, que distribuíssem justiça em um espaço geográfico de tamanhas proporções."

Luís Antônio Cunha aponta que nesse período, em que pese o processo largamente difundido a nível mundial de publicização e secularização do ensino, no Brasil a educação prosseguia sob influência da religião, dada a aliança constitucional da Igreja Católica com o Estado. A linha geral era a da regulamentação do ensino estatal, deixando o aparelho particular - que com a saída dos jesuítas perdeu quase a totalidade de sua importância - funcionando por sua própria conta e ordem. O ensino estatal, por sua vez, estava dividido em duas esferas:

"A primeira era a esfera nacional, compreendendo os estabelecimentos criados por lei da Assembléia Geral. A segunda esfera, provincial, compreendia os estabelecimentos de ensino criados pelas assembleias provinciais. Na prática, houve uma correspondência entre essas esferas de competência e graus de ensino. A esfera nacional abrangia as escolas que ministravam ensino primário e médio, no município da corte, e superior em todo o país; a esfera provincial, as que se dedicavam ao ensino primário e médio nas províncias.

"A esfera nacional tinha grande importância, pois possuía o poder de conferir títulos acadêmicos dotados de validade jurídica em todo o país. O diploma de ensino secundário da esfera nacional, o do Colégio Pedro II, dava direito ao ingresso em qualquer escola de grau superior, enquanto os egressos das escolas secundárias da esfera provincial eram obrigados à prestação de exames de habilitação junto àquelas escolas."

Vemos, assim, que o ensino estatal brasileiro ficava circunscrito quase que apenas ao ensino superior, embora sua influência se estendesse aos demais níveis dada a necessidade de seleção para o ingresso em suas escolas. Tal fato gerou diversos manifestos e movimentos em nome da liberdade de ensino, no qual os representantes das escolas particulares reivindicavam a não regulamentação pelo Estado, discussão que arrastou-se sem maiores conseqüências práticas por longo tempo. Deste modo, a

educação estatal continuava atendendo a uma minoria, ainda bastante longe dos ideais de publicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico que já grassavam pela Europa.

A preocupação com a publicização do ensino básico vai disseminar-se em um terceiro momento, o do advento da república. Embalado que foi pelos ventos de "modernidade" europeus, de cunho eminentemente positivista, o ideário republicano incorporou a defesa do ensino básico como responsabilidade do Estado. Certamente mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social que seria o único caminho para o progresso do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão; republicanos liberais e esclarecidos, entretanto, como foi o caso de Caetano de Campos que exerceu importante ação na educação pública em São Paulo. defendia o caráter humanitário e cívico da educação pública, afilado com os debates que já um século antes animaram as Assembléias durante a Revolução Francesa. Sobre os vínculos entre educação e Estado, ele escreveu:

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer (...) A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de fornecer escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade."

Fica claro, pois, que a aplicação do ideário liberal-positivista dos republicanos brasileiros passava por uma sólida ação do Estado no campo educacional; entretanto, seria um contra-senso inibir ou proibir a ação de particulares na educação. A ação do Estado justificava-se, porém, dada a insuficiência dos esforços privados para suprir toda a demanda por escolas da população. O Estado deveria reservar-se, por outro lado, o direito de fiscalização sobre as escolas, para garantir uma ação didático-pedagógica eficaz, tanto nas escolas sob a tutela quanto nas escolas mantidas pela iniciativa privada. Uma boa idéia dessa ação é dada por Bernardino de Campos, presidente do Estado de São Paulo durante a reforma do ensino de 1895:

"O Governo tem prestado a devida atenção aos livros adotados e a adotar para o ensino e se esforça por desenvolver entre nós este utilíssimo gênero de literatura, que muito convém aclimar no ponto de vista educativo e cívico."

E, mais adiante:

"Produziu os melhores resultados a exposição escolar, organizada no edifício da Praça da República, demonstrada a bem orientada direção dos mestres e o aproveitado esforço dos alunos. Chamo a vossa atenção para a necessidade de proporcionar aos inspetores de distrito os recursos para que possam exercer a fiscalização indispensável à manutenção do regime estabelecido."

Não podemos imaginar, porém, que esse período que acabaria sendo caracterizado pelos historiadores da educação como o de "entusiasmo pela educação" foi marcado apenas e tão somente por uma efetiva e direta ação do Estado na educação, o que essa ação se deu de modo "desinteressado" e sem pressões populares. Por trás do "entusiasmo" republicano, embalado pelo positivismo e pelos ideais da burguesia esclarecida européia que viam na educação o caminho da civilidade e da cidadania, estavam as pressões e reivindicações populares, que apareceriam cristalizadas nos discursos e publicações do incipiente movimento operário brasileiro, fruto dos primeiros esforços de industrialização do país.

Fundamentais para esse processo e exemplos sintomáticos das reações populares mais esclarecidas à ação governamental no âmbito educacional fora as ações dos socialistas na virada do século e dos comunistas a partir da década de vinte; o hiato de duas décadas foi preenchido por uma ação hegemonicamente anarquista no movimento operário brasileiro que, como temos visto, pauta-se por um afastamento tático e metodológico do Estado, inclusive na questão educacional.

Os socialistas parecem partilhar com os liberais positivistas seu "entusiasmo pela educação"; os motivos, porém, são outros. Se os primeiros vêem na educação o caminho da construção da cidadania, da participação política numa sociedade liberal que é marcada pela diferença de classes, embora a "igualdade de oportunidades" seja tomada por princípio, os outros a têm como um veículo necessário para a tomada de consciência destas diferenças sociais e a conseqüente opção por sua transformação. Enquanto os liberais querem com a educação preparar pessoas que possam bem servir à comunidade e tomam o Estado como seu necessário organizador e controlador, os socialistas exigem do Estado que o dinheiro arrecadado com os impostos seja revertido em benefícios básicos para a população em geral, especialmente para os menos favorecidos, sendo a educação um desses benefícios.

O que fazem os socialistas é levar ao extremo a concepção de Estado dos liberais, cobrando sua coerência e consistência. Se o Estado tem a função de administrar com justiça os esforços sociais, garantindo a igualdade de oportunidades e a liberdade de ação, deve necessariamente garantir a educação pública, laica e gratuita para todos e não para alguns privilegiados apenas. Este é o mote do discurso socialista, que aparece em diversos artigos publicados na imprensa operária, como neste do jornal "Echo Operário", de Porto Alegre (nº 57, de 19/09/1897):

"Ora, os governos republicanos que em seus manifestos tanto blasonam de defensores da instrução, pouco ou nada melhoram a instrução e o povo continua pagando, como se realmente estivesse bem servido, quando apenas tem uma péssima instrução primária para as crianças e nenhuma escola para os adultos. Aqui no Rio Grande, se bem que temos professores muito dedicados ao magistério e muito ilustrados, são, entre tanto, insuficientes para atenderem ao número de alunos, razão pela qual existem muitos colégios particulares que levam a melhor parte dos ganhos exíguos e as vezes miseráveis dos operários amigos de se instruírem."

A reivindicação da educação pública básica, não apenas para as crianças, mas também para os trabalhadores desejosos de instrução, aparece primeiramente como uma tentativa de minorar a situação de miséria e penúria da classe operária, o que é exigir nada mais nada menos do que a efetiva ação do Estado liberal republicano no cumprimento dos seus princípios. Num segundo momento, porém, o caráter eminentemente político e contestatório da reivindicação educacional socialista fica claro, mostrando a extremização dos princípios liberais, que levariam à dissolução mesma desta sociedade. Um outro artigo, este de 13/11/1898, nº 110 do mesmo periódico gaúcho espelha as intenções que têm os socialistas com a abrangência da educação popular:

"Uma das questões que maior cuidado e estudo deve merecer ao partido socialista é sem dúvida alguma a da instrução do povo, pois só pela instrução é possível emancipá-lo da ignorância que o faz escravo, e o mantém agrilhado, pela miséria e errôneas concepções de justiça, à tutela do predomínio burguês (...) O que sucedeu com a insurreição comunal de Paris em 1871? O povo parisiense bateu-se heroicamente, mas foi vencido; cometeram-se grandes erros, leviandades de toda espécie: o povo queria, é verdade, mas não sabia; e a Comuna caiu, banhada no sangue de seus próprios filhos (...) Instruindo o povo, como deve sê-lo, por iniciativa própria ele livremente norteará pelo caminho do bem e da verdade (...)"

A hegemonia anarquista no movimento operário brasileiro durante as duas primeiras décadas deste século, se significou um importante avanço para a instrução da classe trabalhadora significou, também, um retrocesso nas reivindicações operárias e populares por um ensino público a cargo do Estado. Tais reivindicações voltariam a ganhar força no cenário político na década de vinte, após a fundação do PCB em 1922; partindo da divulgação dos avanços da educação na União Soviética e de seus novos métodos de ensino popular, os comunistas chegaram à formulação de uma política nacional de educação. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr., a ação dos comunistas trouxe uma significativa evolução na qualidade dos discursos reivindicatórios de uma educação pública no Brasil:

"Os comunistas ampliaram as reivindicações dos socialistas e construíram uma verdadeira plataforma partidária incluindo um plano nacional de política educacional.

"O PCB passou a discernir, no Movimento Operário, o que era do âmbito da política educacional e o que era do âmbito do pedagógico-didático. Os planos de política educacional eram apresentados nas ruas, nas campanhas eleitorais do Partido. As idéias e concepções referentes ao pedagógico-didático diziam respeito ao modelo de escola desenvolvido na Rússia pela Revolução, e eram apresentados nas publicações teóricas do Partido."

Uma boa amostra do pensamento comunista sobre a educação no Brasil pode ser encontrada nos estatutos do BOC - Bloco Operário e Camponês - fundado pelo Partido em 1928 e que elegeu dois vereadores nas eleições municipais daquele mesmo ano:

"Ensino e Educação - Nas questões referentes ao ensino público os candidatos do Bloco Operário bater-se-ão não só pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário, como ainda, complementarmente: a) pela ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar, fornecendo-lhes, além de material escolar, roupa, comida e meios de transporte; b) pela multiplicação das escolas profissionais de ambos os sexos como uma continuação necessária e natural das escolas primárias de letras; c) pela melhoria nas condições de vida do professorado primário, cuja dedicação à causa do ensino público deve ser melhor compreendida e compensada; d) pela subvenção às bibliotecas populares e operárias."

O processo de implantação sistemática da escola pública no Brasil aparece então como resultado de reivindicações oposicionistas e ações situacionistas que, partindo de pressupostos e objetivos díspares, concordam com a necessidade de consolidação de um aparelho estatal de ensino. Tal processo não é simples nem tampouco homogêneo; as ações do Estado flutuam ao sabor do momento político. Em momentos de ditadura, como as do Estado Novo e a mais recente, do Regime Militar, vemos ações incisivas do Estado no sentido de reformar a educação para possibilitar um controle maior e mais profícuo; em outros momentos, governos de orientação um pouca mais progressista agem no sentido de buscar uma maior democratização do ensino, o que nem sempre surte os efeitos desejados.

No período mais recente de nossa história, pelo qual iniciamos estas considerações sobre o Estado e a educação no país, as contradições ganham vulto: se do processo de democratização da sociedade parece aos poucos surgir também uma escola mais democrática, aqueles que fazem plantão na defesa de um suposto neo-liberalismo advogam uma ingerência cada vez menor do Estado na educação, abrindo-a paulatinamente à exploração pela iniciativa privada. Acontece que muitas vezes esses neo-liberais, quase inimigos do Estado, tomam-no de assalto - não para destruí-lo, realizando o velho sonho anarquista, mas supostamente des-regulamentar a sociedade, tornando-a mais livre - e em lugar de desenvolver políticas públicas no campo da educação cuidam de dismantelar e sucatear o pouco que existe.

Ao expor na 6ª Conferência Brasileira de Educação, Carlos Roberto Jamil Cury afirma que a tensão entre o público e o privado na educação brasileira atravessa toda a república, como temos podido ver aqui, e que permanece ainda na Constituição de 1988:

"A educação, se 'direito de todos e dever do Estado', continua como dever da 'família', e o 'ensino é livre à iniciativa privada' (art. 209), desde que atendendo determinadas condições. Também o ensino religioso é mantido como disciplina obrigatória e de matrícula facultativa (art. 210, 1º) e recursos públicos poderão ser destinados (e, aqui, uma modulação!) a determinado modo de ser da iniciativa privada.

"Articulando-se os artigos 205, 209 e 213 entre si, entendo que a nova Constituição estabelece dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Finalmente as escolas privadas não lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais."

Essa distinção entre as modalidades das escolas privadas tem o objetivo claro de permitir a alocação de recursos públicos para entidades privadas que trabalhem com a educação. Seria um absurdo que o estado injetasse recursos públicos numa iniciativa privada funcionando no contexto do mercado e apta, portanto a auferir lucros desta atividade; por outro lado, se a escola, mesmo sendo gerida pela iniciativa privada não se coloca o lucro como fim último, mas sim uma atuação no sentido da promoção do indivíduo e da sociedade, que mal haveria em ela receber uma contribuição dos cofres públicos para a realização desta atividade comunitária ou mesmo filantrópica?

As escolas ditas confessionais, ou seja, ligadas a uma congregação religiosa, têm o impedimento teórico de visar ao lucro; outras instituições de caráter "filantrópico" também não teriam nele sua razão de ser; é verdade, entretanto, que poucas são as escolas privadas que não se encaixariam em nenhuma dessas modalidades constitucionalmente previstas, se nos afastamos do âmbito da educação infantil pré-escolar, onde elas dominam, posto que só mais recentemente a ação do Estado tem se intensificado nesse nível de ensino, através das EMEIs - Escolas Municipais de Educação Infantil.

A ação dos defensores das escolas privadas é bastante clara: desqualificar o ensino público, impondo aquele oferecido na iniciativa privada como padrão de qualidade:

"O que se destaca aqui é a solidariedade entre a 'qualidade' e 'vínculo direto com as opções de mercado. O que pode ser lido pelo contrário: o que é inteiramente gratuito não será jamais tão bom quanto aquilo que contém a 'exigência' da moeda."

Isso é o que escreve Jamil Cury ao comentar uma nota divulgada em 24/11/1989 pela FENEN (Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino). E prossegue, mais a frente:

"O argumento é cristalino: se a competição é saudável quem pode dizer qual dos competidores é o melhor? O autor é claro: só pode dizer o melhor aquele competidor que, por oferecer o melhor padrão de qualidade pode 'por a descoberto as mazelas do ensino público'. Logo, é da escola privada, qualificada pelo seu padrão de qualidade, que se faz a leitura crítica da escola pública."

Não podemos pensar, entretanto, que esse processo acontece à revelia do Estado. Nas últimas décadas, temos assistido a uma ação do Estado na área da educação que, veladamente e sem grandes alardes, tem pactuado com o sucateamento do sistema público de ensino e aberto espaços para a atuação da iniciativa privada. Com esse processo o Estado exime-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação, embora ela seja uma figura constitucional. A reflexão parece ser a seguinte: se temos um

ensino privado de uma qualidade tal que a iniciativa pública - burocratizada e ineficiente - não tem mesmo como acompanhar, por que não oficializar a educação como esfera primordialmente privada? O pacto velado do Estado com essa ação privatizante é denunciado por Luiz Antônio Cunha:

"O primeiro golpe que a escola pública de 1º e 2º graus sofreu foi resultado da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1961. Ela propiciou a formação de sistemas estaduais de educação, com um grau de competência muito amplo. Foi por aí que os empresários do ensino e os grupos confessionais assumiram o controle do sistema educacional. Encastelados nos conselhos de educação, a nível municipal, estadual e federal, eles conseguiram produzir a deficiência da escola pública pelo progressivo rebaixamento dos salários dos professores, pelo experimentalismo curricular irresponsável (ideológico e/ou novidadeiro, destituído de bases científicas) e pela deterioração dos padrões de gestão das redes públicas de ensino.

"O segundo golpe sofrido pela escola pública foi dado pela lei 5.692/71, o principal instrumento de política dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. A diretiva da profissionalização universal e compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua 'clientela' para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho federal de educação e os interesses imediatos da educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo 'profissionalizante'."

As conseqüências destas ações, sejam do Estado, sejam de grupos privatistas por ele toleradas - e até estimuladas, em alguns casos - sentimos até hoje, estejam elas ainda em vigor ou não. É verdade que com a redemocratização do país a partir dos anos oitenta temos visto diversas administrações municipais e estaduais progressistas comprometidas com a qualidade do ensino público; os resultados eficazes destas administrações, entretanto, não se têm feito sentir com a intensidade desejada. É o mesmo Luiz Antônio Cunha quem esboça uma explicação para esse fato, na obra anteriormente citada:

"Entretanto, essas políticas não tiveram continuidade. Como aconteceu em vários estados e municípios, políticas educacionais bem elaboradas e competentemente conduzidas foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito. Tudo isso leva a uma grande dificuldade de avaliação da eficácia dessas políticas no próprio processo de mudança política. Sugere ser a educação mais vítima do que motora desse processo, ao contrário do que se imaginava nos anos 70 e começo dos 80, no movimento de organização dos educadores."

Os administradores e educadores progressistas nessa incipiente democracia acabam por ser vítimas do mesmo instrumento que os leva ao poder e possibilita sua ação: o voto. Uma ação séria no campo da educação, traduzida na melhoria dos salários e condição de trabalho dos professores e na melhoria das condições e qualidade de ensino não são sentidas senão a médio e longo prazo; não trazem, pois resultados imediatos a nível de votos numa próxima eleição. Já a construção de prédios - lembremos dos CIEPs e dos CIACs - se não traz efetivas contribuições para a melhoria da qualidade do ensino, é muito mais visível para os eleitores e portanto fonte mais segura de votos.

A questão das relações do Estado com a educação no Brasil está, pois, muito longe de encontrar uma - ou mais de uma - solução. Na obra acima citada, Luiz Antônio Cunha conclui que a efetiva construção de um sistema público de ensino compromissado com a democracia e com as necessidades de uma sociedade verdadeiramente democrática só pode acontecer com uma ação

eminentemente estatal, mas que só poderia ter êxito se amparada solidamente numa "ampla e profunda adesão popular" (p. 483-484).

A FILOSOFIA POLÍTICA MODERNA E O CONCEITO DE ESTADO

Sílvia Gallo*

1. O Estado Moderno

Em uma pesquisa antropológica visando encontrar as condições de formação do Estado, buscando suas relações intrínsecas e extrínsecas com a organização humana, assim Lawrence Krader define essa instituição política:

"Na organização do Estado, o homem concentra seu poder sobre o homem em um único cargo oficial. O monopólio da força física de que goza esse cargo é absoluto. Pode, sem dúvida, canalizar seu poder mediante delegação específica; nos demais casos, e desde que o Estado não seja derrubado, esse poder continua a disposição da autoridade central. Em mãos do Estado o poder adota diversas formas e no uso de suas atribuições pode proibir, matar, encarcerar, escravizar, multar. Mas as forças do Estado não têm projeções meramente negativas. O Estado se apóia nas forças integradoras da sociedade: o amor, a lealdade, a dependência recíproca, a fé religiosa, a tradição e a força do costume.

"Além disso, o Estado é uma autoridade central (monarca, presidente) com poder sobre uma população que vive dentro de um território determinado; mas é mais que uma unidade física, territorial ou legal; o poder político central transforma a unidade nacional, a representação, a defesa e o controle dessa unidade em uma ideologia. A invasão do território de um Estado supõe uma dupla ameaça: de um lado a invasão diminui a área geográfica do Estado, e de outro, diminui o âmbito da autoridade central e, portanto, o poder de que desfruta. Quando está em perigo a extensão geográfica de um Estado, se vê igualmente ameaçada a ideologia da unidade do Estado, o território do Estado e o povo. A lealdade ao Estado se baseia, em parte, na aceitação de seu poder e na fé neste poder. A debilidade pode ser uma ameaça para essa fé ou, pelo contrário, pode ser que a debilidade do poder atraia para ele mais adesão do que nunca. Mas, em qualquer caso, o povo reage ao Estado e ao seu destino, e não apenas à mera perda de população, território ou riqueza." 1

Podemos perceber, assim, que a institucionalização do Estado baseia-se em características básicas do homem enquanto indivíduo, para fazer dele membro efetivo de uma comunidade. Tal abertura política faz-se de tal maneira, que o membro de uma comunidade centralizada em um Estado é capaz de abdicar de si mesmo para defender não apenas as realidades que este Estado representa (o território, a riqueza ou a população) mas também a própria abstração da potência de todos centralizada em um único aparato político, o Estado enquanto tal.

Historicamente, vemos que o Estado, se não esteve sempre presente na organização humana 2, é uma constante à medida em que cresce o grau de abrangência populacional e conseqüente complexidade das organizações. Claro que assume as mais variadas formas, de acordo com as condições de cada tempo e lugar, dos Estados teocráticos e centralizados da antiguidade oriental aos Estados democráticos e mesmo totalitários de nossos dias. O fato é que o Estado tal qual conhecemos hoje, embora guarde profundas semelhanças com instituições políticas antigas, é fruto de um processo de formação que se inicia no final da Idade Média, com a dissolução do Estado teocrático feudal. Daremos ênfase aqui, muito mais conceitual do que histórica, àquele que convencionou-se chamar de Estado Moderno.

Entretanto, mesmo o Estado moderno apresenta variações, e o que conhecemos hoje é resultado de um processo de desenvolvimento ao longo dos séculos. O historiador alemão Werner Naef identifica três grandes tipologias no processo de desenvolvimento do Estado moderno: a primeira delas seria o Estado estamental, predominante durante os séculos XV e XVI, responsável pela concentração dos poderes políticos; a segunda seria caracterizada pelo Estado monárquico absoluto, que predomina nos séculos XVII e XVIII e representa uma segunda onda de centralização do poder, agora unicamente nas mãos do monarca; a terceira grande tipologia do Estado moderno é representada pelo Estado democrático, que começa a surgir com a Revolução Francesa e consolida-se com a fixação dos direitos do homem e do cidadão 3.

No aspecto conceitual que nos interessa mais diretamente, o Estado moderno dominou as preocupações filosóficas durante séculos, sensibilizando pensadores do calibre de Maquiavel e de Marx, por exemplo. De acordo com Norberto Bobbio, a filosofia política moderna e suas concepções de Estado e sociedade podem ser agrupadas em duas grandes vertentes, o modelo jusnaturalista e o modelo hegelo-marxiano, que se contrapõem um ao outro.

O jusnaturalismo abarca de Hobbes a Rousseau, passando por Locke, Spinoza e Kant; o modelo hegelo-marxiano, por sua vez, como já acena o próprio nome, abarca duas perspectivas que, mesmo sendo a segunda uma inversão da primeira, guardam entre si a identidade estrutural.

O que caracteriza o modelo jusnaturalista é, antes de tudo, o seu objetivo de desenvolver uma teoria racional do Estado; se o modelo tradicional de concepção política que remonta a Aristóteles explicava o Estado como uma construção histórica, partindo de círculos menores (família, aldeia) para círculos cada vez mais abrangentes (a Pólis) que culminam no Estado, que é a forma mais perfeita de organização, os jusnaturalistas vão se dedicar a uma reconstrução racional, buscando hipóteses de trabalho que permitam a percepção do sentido do Estado. Assim, ele aparece como a reunião de muitos indivíduos que formam um indivíduo único, com uma única vontade, expressão da vontade geral:

"O Estado não é como uma família ampliada, mas como um grande indivíduo, do qual são partes indissociáveis os pequenos indivíduos que lhe dão vida: basta pensar na figura posta no frontispício do Leviatã, na qual se vê um homem gigantesco (com a coroa na cabeça e, nas duas mãos, a espada e o báculo, símbolo dos dois poderes), cujo corpo é composto de vários homens pequenos. Rousseau expressa o mesmo conceito ao definir o Estado como o 'eu comum', imagem muito diversa da de 'pai comum'. Na base desse modelo, portanto, está uma concepção individualista do Estado, por um lado, e, por outro, uma concepção estatista (que significa racionalizada) da sociedade. Ou os indivíduos sem Estado, ou o Estado composto apenas de indivíduos. Entre os indivíduos e o Estado, não há lugar para intermediários. E também essa é uma extrema simplificação dos termos do problema, à qual conduz inevitavelmente uma constituição que quer ser racional e, enquanto tal, sacrifica em nome da unidade as várias e diferentes instituições produzidas pela irracionalidade da história; mas é também, ao mesmo tempo, o reflexo do processo de concentração do poder que marca o desenvolvimento do Estado moderno. Uma vez constituído o Estado, toda outra forma de associação, incluída a Igreja, para não falar das corporações ou dos partidos ou da própria família, das sociedades parciais, deixa de ter qualquer valor de ordenamento jurídico autônomo." 5

O ponto chave do modelo jusnaturalista é o da legitimidade do poder político do qual é detentor o Estado; se no modelo aristotélico tradicional a legitimidade vem da natureza (sendo o Estado resultado do crescimento de esferas sociais menores, desde a família, a legitimidade é dada pelo pátrio poder: o soberano assume para os súditos a figura de pai) agora isso já não é mais possível. Se a legitimidade não é natural, é necessário que se encontre uma forma pela qual ela seja aceita por aqueles que se

submetem. Em outras palavras, é necessário que haja um consentimento dos súditos para com a autoridade do Estado:

"Isso significa dizer que o governante, ao contrário do pai e do dono de escravos, necessita que sua própria autoridade obtenha consentimento para que seja considerada como legítima. Em princípio, um soberano que governa como um pai, segundo o modelo do Estado paternalista, ou, pior ainda, como um senhor de escravos segundo o modelo do Estado despótico, não é um governo legítimo e os súditos não são obrigados a lhe obedecer." 6

A hipótese racional encontrada pelos filósofos deste modelo está na noção de pacto ou contrato social 7. A idéia do pacto entre os indivíduos para constituir o Estado, cada um deles delegando e abdicando de sua própria autoridade em nome da autoridade única do soberano que é, ele próprio, um indivíduo, é o centro das teorias contratualistas do jusnaturalismo. O contrato social marca, fora do tempo e do espaço, a transição do estado de natureza para o estado civil; o contrato social é o pacto civilizador que faz a ponte conceitual entre a barbárie e a civilização.

Antes do Estado não há sociedade 8 ; no estado de natureza os homens não passam de indivíduos, não constituem uma comunidade. Em guerra de todos contra todos (Hobbes) ou não (Rousseau), no estado de natureza a articulação social não é possível. Já no estado civil - ou seja, com a instituição do Estado - os homens passam a viver em comunidade, na qual adquirem certos direitos, desde que cumpram seus deveres para com os outros e para com o Estado. Estado de natureza e estado civil são antagônicos e mutuamente excludentes:

"Entre os dois estados, há uma relação de contraposição: o estado natural é o estado não político, e o estado político é o estado não natural. Em outras palavras, o estado político surge como antítese do estado natural, do qual tem a função de eliminar os defeitos, e o estado natural ressurge como antítese do estado político, quando este deixa de cumprir a finalidade para a qual foi instituído. A contraposição entre os dois estados consiste no fato de serem os elementos constitutivos do primeiro indivíduos singulares, isolados, não associados, embora associáveis, que atuam de fato seguindo não a razão (que permanece oculta ou impotente), mas as paixões, os instintos ou os interesses; o elemento constitutivo do segundo é a união dos indivíduos isolados e dispersos numa sociedade perpétua e exclusiva, que é a única a permitir a realização de uma vida conforma a razão. Precisamente porque estado de natureza e estado civil são concebidos como dois momentos antitéticos, a passagem de um para outro não ocorre necessariamente pela força das coisas, mas por meio de uma ou mais convenções, ou seja, por meio de um ou mais atos voluntários dos próprios indivíduos interessados em sair do estado de natureza, ou seja, em viverem conforme a razão." 9

O que fundamenta o Estado é, pois, na visão dos jusnaturalistas, o desejo dos indivíduos de viverem de acordo com a razão - o que vai de encontro com sua perspectiva de produzir uma teoria racional do Estado - e não mais de acordo com os instintos, paixões e interesses puramente individuais e egoístas. Acontece que a instituição do Estado traz um sério problema: como conciliar o bem individual da liberdade com a necessária obediência que cada um dos indivíduos deve prestar ao Estado? 10

Vejamos, brevemente, algumas considerações dos principais filósofos jusnaturalistas sobre a questão.

Hobbes: O Estado como segurança Para Thomas Hobbes, o primeiro grande filósofo contratualista, essa questão não se coloca: o indivíduo assume uma renúncia quase total¹¹, prestando obediência ao soberano instituído pelo pacto em nome de sua segurança. Tal abdicção da liberdade deve-se à

concepção de Hobbes do estado de natureza: a guerra total, a luta generalizada (bellum omnium contra omnes), que dá-se por ser o homem, naturalmente, o lobo do homem (homo homini lupus).

A reflexão do filósofo é bastante curiosa: por natureza, todos os homens são absolutamente iguais, nada há que os diferencie e, portanto, um jamais poderá ter poderes sobre os outros¹²: dessa igualdade total advém a desconfiança e, dela, a guerra. A guerra decorre do fato de que um indivíduo precisa atacar o outro, seja para vencê-lo seja para evitar, de antemão, que seja por ele atacado. Numa tal situação, a guerra que, em princípio é racional, torna-se absurda, pois não há vencedor(es) possível(is). Numa tal guerra não existem também injustiças, posto que onde não impera a lei não é possível a definição do que é justo; ainda por outro lado, neste estado de natureza a propriedade tampouco é possível, pois não há como conseguir e defender coisas em meio a uma guerra de todos contra todos. Assim, determinadas paixões humanas fazem com que a razão institua o Estado¹³.

É no capítulo XVII do *Leviatã* que Hobbes define a constituição do Estado através de um pacto entre os indivíduos no qual eles consentem em abdicar de suas vontades e liberdade individuais em nome da vontade de um único, que garantirá a paz através da lei e a segurança de todos os súditos. O homem não é um animal naturalmente social; a sociedade entre nós é instituída artificialmente e precisa ser artificial e racionalmente mantida: o pacto precisa ser renovado e garantido a cada momento, para que haja sociedade. Daí decorre que o poder político só pode ser mantido através da força. A esse monopólio da força que faz com que a multidão se una num único indivíduo, que garantirá a segurança de todos, Hobbes chama Estado.

"A única maneira de instituir um tal poder comum, capaz de defendê-los das invasões dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, garantindo-lhes assim uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda sua força e poder a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir suas diversas vontades, por pluralidade de votos, a uma só vontade (...) Feito isso, à multidão assim unida numa só pessoa se chama Estado, em latim civitas." ¹⁴

Assim, o medo da morte e o desejo de posse fazem com que os indivíduos ajam racionalmente e instituam, através do pacto, um poder político que os submeterá a todos, mas garantirá o seu direito de posse e sua segurança física. Abdica-se da liberdade em nome da segurança; troca-se a liberdade pela vida, enfim.

Locke: o Estado como garantia da propriedade

John Locke também lança mão da hipótese do estado de natureza para a construção de sua filosofia política. Contrariamente a Hobbes, porém, não vê nesse estado uma guerra permanente; segundo este filósofo, o fato de os homens viverem na mais absoluta liberdade não implica em que vivessem sem leis. No estado de natureza os homens seriam governados pela lei natural da razão, sendo seu princípio básico a preservação da vida; não se sairia agredindo e matando os outros indistintamente, portanto, apenas para tirar-lhes as propriedades ou evitar um possível ataque.

Já no estado de natureza os homens estão aptos a possuir bens; de acordo com Locke, todo indivíduo já nasce proprietário de seu corpo e de sua capacidade de trabalho. Tudo aquilo que produzir, retirando ou transformando a natureza, através de seu próprio trabalho, será de sua propriedade:

"O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele.

Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, anexou-lhe por esse trabalho algo que o exclui do direito comum de outros homens. Desde que o trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem pode ter direito ao que se juntou, pelo menos quando houver bastante e igualmente de boa qualidade em comum para terceiros." 15

Mas se em seu estado natural os homens, além de gozarem da plena e absoluta liberdade, podem ainda ter acesso quase ilimitado à propriedade, o que faz com que eles abandonem esse estado, instituindo a sociedade civil?

Acontece que o produto do trabalho humano e o acesso à propriedade vão se complexificando paulatinamente; chega um momento em que há a necessidade de se arbitrar sobre esse direito, dadas as disputas que começam a surgir. Se todos são iguais, quem é o verdadeiro proprietário? Se todos são iguais, quem pode arbitrar essa questão? Se todos são iguais, como pode ser feita a justiça?

Assim, os homens reúnem-se em comunidade com o objetivo de facilitar a fruição do direito de propriedade que, mesmo possível em estado natural é incerta e insegura. Afirma o filósofo que "o objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob

governo, é a preservação da propriedade." 16

O que institui a sociedade civil e o Estado para realizar a função do arbítrio e da defesa do direito à propriedade para todos é, como em Hobbes, um pacto entre os homens, entre os indivíduos que compõem a assim criada comunidade. O consentimento dos homens na instituição da comunidade, porém, difere entre os dois filósofos britânicos: para Hobbes, o contrato é um pacto de submissão que visa a instaurar uma situação contrária àquela que vigorava no estado de natureza, preservando a segurança de suas vidas; para Locke, ao contrário, o contrato apresenta-se como um pacto de consentimento em que os indivíduos, longe de submeterem-se todos a um poder comum, concordam em instituir leis que preservem e garantam tudo aquilo que eles já desfrutavam no estado de natureza. O contrato social é para Locke, a garantia dos direitos naturais, e não a criação de outros direitos 17.

Para falar sobre as características do contrato que institui a sociedade política, Locke ampara-se nas características de uma associação civil, como é o casamento 18. No casamento, dois indivíduos consentem na união e só por isso ela é possível. Também assim acontece com o Estado: ele só é possível através do consentimento de todos os indivíduos em sua instauração.

"Sendo os homens, conforme acima dissemos, por natureza, todos livres, iguais e independentes, ninguém pode ser expulso de sua propriedade e submetido ao poder político de outrem sem dar consentimento. A maneira única em virtude da qual uma pessoa qualquer renuncia à liberdade natural e se reveste dos laços da sociedade civil consiste em concordar com outras pessoas em juntar-se e unir-se em comunidade para viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras, gozando garantidamente das propriedades que tiverem e desfrutando de maior proteção contra quem quer que não faça parte dela(...) Quando qualquer número de homens consentiu desse modo em constituir uma comunidade ou governo, ficam, de fato, a ela incorporados e formam um corpo político no qual a maioria tem o direito de agir e resolver por todos." 19

Sem deter-mo-nos aqui nas formas expostas por Locke pelas quais se dá esse governo da maioria, devemos reiterar que para ele não há, na verdade, renúncia à liberdade, mas sim a instauração de uma nova modalidade dela, a liberdade civil, que não se contrapõe à liberdade natural, mas a preserva e a alarga. Preservando os direitos naturais ao torná-los políticos, o Estado não é segundo esse filósofo, um

"mal necessário", mas a realização dos direitos humanos através do arbítrio do direito de propriedade, fazendo de todos felizes possuidores.

Rousseau: o Estado como promotor da "vontade geral"

O filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau pode ser visto como um opositor de Hobbes. Enquanto o este concebia o estado natural como guerra e o estado social como fonte de segurança individual, Rousseau afirmava o estado natural como fonte da liberdade e da igualdade, sendo essencialmente bom, enquanto que a sociedade política era a fonte da guerra, posto que instaurava a desigualdade entre os homens.

Em seu famoso Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens (1754/55), esse filósofo identifica o estado de natureza com a "idade do ouro", quando os homens eram todos livres e iguais entre si, vivendo em paz e harmonia. A origem da propriedade é também a origem da desigualdade, pois as diferenças naturais não devem ser levadas em conta, mas apenas aquela que instaura uma desigualdade de fato, que é a desigualdade social que aí se origina. A origem da propriedade é também a origem da sociedade, pois "o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo." 20

Com a propriedade, vem também o processo de acumulação de bens e, se uns acumulam, isso implica em que outros deixem de acumular. A propriedade é fonte das desigualdades, fonte da escravidão, da ganância e da violência e também é fonte da civilização. O contrato social que institui o Estado é visto por Rousseau não como resultado da ação de todos os indivíduos, como o viam Locke e Hobbes, mas como a ação dos indivíduos ricos coagindo aos mais pobres, na tentativa de garantir para si as benesses da propriedade 21.

Rousseau antecipa, assim, a visão do Estado como um instrumento de classe que seria enunciada por Marx no século seguinte, como veremos mais adiante. Entretanto, o revolucionário filósofo não considera a instituição política como essencialmente má, defensora de interesses individuais; a sociedade não é contrária ao estado natural, como queria Hobbes e, portanto, o Estado poderia ser organizado de forma a preservar os direitos naturais e a igualdade entre os indivíduos - a que fatalmente chegaria Locke, não fosse sua defesa intransigente do direito de propriedade.

Encantado com a "idade de ouro" do estado natural, mas defensor da civilização, Rousseau dedica-se a encontrar as formas de organizar os indivíduos socialmente de modo que sejam preservados seus direitos e características naturais, de modo a que o homem não se corrompa como nessa sociedade essencialmente má, na qual, apesar de "nascer livre, encontra-se sempre a ferros". Esse processo civilizador será examinado em Do Contrato Social.

Para que possa ser garantia da igualdade, sem alienar a liberdade humana, o pacto social deve abranger a todos os indivíduos. Ninguém pode ficar de fora pois, nesse caso, estabelecer-se-ia já uma desigualdade que corromperia a sociedade assim instituída. Diferentemente de Hobbes, o conjunto dos indivíduos não abdica de sua liberdade em nome de um único indivíduo, ao qual se submete, mas entrega a si mesmo ao controle de um indivíduo coletivo que é formado pela união de todos os que pactuam ao firmar o contrato social.

"Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente a tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

"Se separar-se, pois, do pacto social aquilo que não pertence a sua essência, ver-se-á que ele se reduz aos seguintes termos: 'Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo, cada membro como parte indivisível do todo'." 23

A celebração de tal pacto dá origem a um corpo social, o Estado, que nada mais é do que a união de todos os indivíduos pactuantes num único indivíduo social; soberano aqui, não é o monarca como em Hobbes, mas o próprio Estado enquanto união dos indivíduos. Isto é, o todo é soberano com relação a cada uma das partes, todas elas iguais entre si. O filósofo prossegue:

"Imediatamente, esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto são os votos da assembléia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma, desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje, o de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado a seus semelhantes." 24

Deste modo, não há, em Rousseau, abdicação da liberdade para a instituição do Estado, posto que este nada mais é do que a reunião do conjunto dos indivíduos e deve ser a expressão da vontade geral, isto é, a resultante das vontades individuais no que diz respeito às questões comuns e coletivas. Como na perspectiva deste filósofo a soberania não é do governo - os ocupantes da máquina administrativa - mas do povo enquanto conjunto dos indivíduos pactuantes, não há nunca submissão individual, pois no Estado se realiza a igualdade política de cada indivíduo, assim como sua liberdade se realiza ao obedecer a leis criadas por ele mesmo que não são jamais leis de exceção impostas por outrem.

O Modelo Hegelo-Marxiano

Se o modelo jusnaturalista tinha em sua essência a oposição estado natural versus estado civil, este novo modelo, embora rompendo essa dicotomia, baseia-se numa outra oposição: sociedade civil versus sociedade política 25. Norberto Bobbio afirma, entretanto, que Hegel deve ser visto como o coroamento do jusnaturalismo, pois se entendemos esse modelo como a busca da concepção do Estado-razão, é em Hegel que ele a encontra de forma mais elaborada. Por outro lado, ele é também o maior crítico do jusnaturalismo, recolocando a questão em novos termos.

"Com Hegel, o modelo jusnaturalista chegou à sua conclusão. Mas a filosofia de Hegel é não apenas uma antítese, mas também uma síntese. Tudo o que a filosofia política do jusnaturalismo criou não é expulso do seu sistema, mas incluído e superado (o mesmo ocorre com o conjunto dos conceitos herdados através do modelo aristotélico)." 26

O modelo hegel-marxiano só se constituirá como verdadeira antítese ao jusnaturalismo ao incorporar, sobre a estrutura pensada por Hegel, as considerações levantadas mais tarde por Marx, que retoma a concepção de Rousseau do Estado como instrumento de dominação para a manutenção da riqueza de alguns em detrimento de muitos outros, mas tomando essa característica como essencial e inerente ao conceito mesmo de Estado e não como uma corrupção contingente do conceito, como para o filósofo genebrino.

A primeira grande diferença de Hegel com os jusnaturalistas diz respeito à história: enquanto os filósofos que pensavam o Estado como resultado de um pacto social o estado natural era uma hipótese de trabalho que se colocava fora da história e para além de qualquer perspectiva histórica, o que equivale a afirmar que o Estado não tem história ou, pelo menos, que a história não é fundamental para sua elucidação conceitual, para o filósofo alemão o Estado só pode ser compreendido em sua perspectiva histórica, ela é a chave para sua apreensão. Numa das passagens da Filosofia do Direito, ele critica essa perspectiva de criticar a realidade através da concepção de um "Estado Ideal":

"(...) conquistando o poder, estas abstrações produziram por um lado o espetáculo mais grandioso jamais visto pela história humana: recomeçar a priori, e pelo pensamento, a constituição de um grande Estado real, subvertendo tudo o que existe e é dado, querendo dar-lhe como fundamento um sistema social imaginado; de outra parte, como não são senão abstrações sem Idéia, engendraram, nesta tentativa, os acontecimentos mais horríveis e os mais cruéis." 27

Contrariando a Rousseau e aos jusnaturalistas em geral, Hegel considera não que os indivíduos constituam o Estado, mas que, ao contrário, os indivíduos só são possíveis no e através do Estado:

"O Estado é 1) primeiramente a sua formação interna, como desenvolvimento que se refere a si mesmo - o direito interno dos Estados ou a Constituição. É depois 2) o indivíduo particular, e por conseguinte em relação com outros indivíduos particulares - o que dá lugar ao direito externo dos Estados. Mas 3) esses espíritos particulares são apenas momentos no desenvolvimento da idéia universal do espírito na sua realidade; e esta é a história do mundo, ou história universal."28

Percebe-se, pois, que para Hegel a racionalidade está no próprio Estado, que "é a substância ética consciente de si" 29 e condição da racionalidade dos indivíduos e não na decisão destes de abdicar do estado de natureza instituindo a sociedade política. Feitas estas considerações, podemos passar para a questão central deste modelo que é, como já foi dito, a oposição sociedade civil versus Estado (ou sociedade política).

Hegel é o primeiro filósofo da política a fazer esta distinção, na Filosofia do Direito, onde demonstra que uma coisa é a esfera social que trata dos interesses comunitários porém privados, outra é a esfera social que trata dos interesses comunitários e comuns a todos os indivíduos. Assim Gildo M. Brandão define essas duas esferas na perspectiva de Hegel:

"A sociedade civil (Bürgerliche Gesellschaft) é definida como um sistema de carecimentos, estrutura de dependências recíprocas onde os indivíduos satisfazem as suas necessidades através do trabalho, da divisão do trabalho e da troca; e asseguram a defesa de suas liberdades, propriedades e interesses através da administração da justiça e das corporações. Trata-se da esfera dos interesses privados, econômico-corporativos e antagônicos entre si.

"A ela se contrapõe o Estado político, isto é, a esfera dos interesses públicos e universais, na qual aquelas contradições estão mediatizadas e superadas. O Estado não é, assim, expressão ou reflexo do antagonismo social, a própria demonstração prática de que a contradição é irreconciliável, como dirá mais tarde Engels, mas é esta divisão superada, a unidade recomposta e reconciliada consigo mesma. A marca distintiva do Estado é esta unidade, que não é uma unidade qualquer, mas a unidade

substancial que traz o indivíduo à sua realidade efetiva e corporifica a mais alta expressão da liberdade."30

A concepção marxiana desta oposição fundamental aparece de forma bastante clara no prefácio à obra que seria o germe de O Capital, a Contribuição à Crítica da Economia Política:

"Minha investigação desembocou no seguinte resultado: relações jurídicas, tais como formas de Estado, não podem ser compreendidas nem a partir de si mesmas, nem a partir do assim chamado desenvolvimento geral do espírito humano, mas, pelo contrário, elas se enraízam nas relações materiais de vida, cuja totalidade foi resumida por Hegel sob o nome de 'sociedade civil' (Bürgerliche Gesellschaft), seguindo os ingleses e franceses do século XVIII; mas que a anatomia da sociedade burguesa (Bürgerliche Gesellschaft) deve ser procurada na Economia Política (...): na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual." 31

Assim, a sociedade civil é anterior e determinante da estrutura do Estado: a política depende da economia de uma sociedade, na clássica formulação de Marx. Invertendo a concepção de Hegel, de que o Estado é determinante da história, Marx afirma que é a história da produção social dos homens, ao contrário, que determina a estrutura do Estado. Buscando na história da humanidade, Marx perceberá que em momento algum o Estado foi o representante dos interesses coletivos, nem tampouco o promotor de uma "vontade geral"; ao contrário, o Estado foi sempre aquilo que já havia denunciado Rousseau, um instrumento nas mãos de um determinado grupo social, usado para conquistar e manter determinados privilégios.

Esta concepção marca o divórcio da sociedade civil com o Estado: este está acima dela e, embora por ela determinado, tem um grau de independência que lhe permite fixar regras e leis de modo a perpetuar essa mesma sociedade civil, mantendo os privilégios e infortúnios desta dada organização social. A liberdade é, pois, impossível dentro dos limites do Estado. Contrário a Rousseau e selando o rompimento com o jusnaturalismo, Marx vê no Estado uma forma necessária apenas para as organizações sociais de exploração e afirma que apenas a extinção do Estado poderá dar origem à verdadeira história humana, o reino da liberdade sonhado por Rousseau. A realização da sociedade humana passa, pois, pela destruição do Estado, e não por sua instituição, como pensavam os filósofos jusnaturalistas.

Concluindo, o conceito de Estado moderno é resultado de um longo processo de elaboração filosófica que acompanha a constituição histórico-social do Estado-nação, da dissolução do Estado teológico medieval até o pretense Estado democrático de nossos dias, passando pelas monarquias absolutas e pelas revoluções liberais. Da busca de um Estado-razão pelos jusnaturalistas à concepção marxiana de um Estado como superestrutura da organização econômica da sociedade, passou-se do conceito de um Estado "instituidor-instituído" da sociedade para o conceito de um Estado que não se identifica diretamente com a sociedade, sendo mesmo um reflexo dela.

A relação dialética de mútua influência do Estado com a sociedade civil é exposta de forma muito simples e clara pelo economista Luis Carlos Bresser Pereira:

"Compreendido nestes termos, o Estado é, assim, um sistema de poder organizado que se relaciona dialeticamente com outro sistema de poder difuso mas efetivo - a sociedade civil. A sociedade civil é, em última análise, a forma pela qual a classe dominante (ou as classes dominantes) se organiza(m) fora

do Estado para controlá-lo e pô-lo a seu serviço. A sociedade civil não se confunde portanto com a população ou com o povo. O Estado exerce seu poder sobre a sociedade civil e sobre o povo. Por outro lado, a sociedade civil é fonte de poder do Estado e ao mesmo tempo estabelece limites e condicionamentos para o exercício desse poder." 32

As relações de força no jogo de poder entre Estado e sociedade civil são melhor delimitadas mais adiante:

"O Estado se democratiza na medida em que a sociedade civil amplia suas bases e eventualmente inclui nelas os trabalhadores e portanto todo o povo. É também condição para a democratização do Estado que este fique sob controle da sociedade civil assim ampliada e não vice-versa. Na realidade ocorrerá um processo dialético entre a sociedade civil e o Estado, um controlando o outro e vice-versa. Ao mesmo tempo em que nas sociedades capitalistas modernas amplia-se a base da sociedade civil, com uma participação crescente, ainda que nitidamente subordinada, dos trabalhadores, amplia-se também o próprio aparelho do Estado. E ao ampliar-se o aparelho do Estado, tende ele a ganhar ou pretender ganhar autonomia em relação à sociedade civil." 33

2. O Estado Capitalista

O Estado moderno, cuja conceituação vimos explanando, cristaliza-se historicamente no Estado capitalista; não seria exagero afirmar que a busca iniciada por Maquiavel de descrever a política como ela realmente é, em oposição às utopias normativas clássicas que remontam à Aristóteles e a Platão, são esforços no sentido de conceituar esse Estado nascente que se desenvolve paulatinamente. Boa parte desta busca seria sistematizada por Marx no século dezenove com suas análises econômicas e políticas do capitalismo. Como as conceituações filosófico-políticas não são construídas no vazio das abstrações puras, mas em relação direta com as condições materiais experimentadas, traçaremos agora algumas das características que o Estado capitalista assume ao longo da história.

O Estado capitalista, desde suas formas mais arcaicas, constitui-se a partir e através da derrocada do Estado feudal. Como fruto e instrumento de uma nova organização sócio-econômica, abandona e mesmo contrapõe-se a muitas das características daquela estrutura política que ele vem a substituir; por outro lado, muitas das características dos antigos sistemas políticos persistem, mascaradas ou não, na estrutura do Estado capitalista. Essa característica já era percebida por Tocqueville ainda na primeira metade do século dezenove, quando ele afirmava que as sociedades democráticas modernas substituíam a sociedade hierárquica antiga, mas que nem por isso substituíam ou aboliam a hierarquia mesma. Isso pode ser notado, por exemplo, em *O Antigo Regime e a Revolução*, quando ele fala da situação das transformações sociais e políticas na Inglaterra.

"Na Inglaterra, onde à primeira vista se poderia dizer que a antiga constituição da Europa se encontra ainda em vigor, ocorre a mesma coisa. Se esquecermos os velhos nomes e descartarmos as velhas formas, perceberemos que desde o século XVII o sistema feudal fora aí abolido em sua substância: as classes que se mesclam entre si, uma nobreza apagada, uma aristocracia aberta, a riqueza transformada em poder, igualdade perante a lei, igualdade dos encargos, liberdade de imprensa e debates públicos. Todos princípios novos e desconhecidos pela sociedade da Idade Média. Ora, foram precisamente essas novidades que, introduzidas lenta e habilmente num velho corpo, o reanimaram sem o risco de dissolvê-lo e, embora mantendo suas formas antigas, deram-lhe um novo vigor. No século XVII, a Inglaterra já é, no seu todo, uma nação moderna, com a peculiaridade de haver preservado, como se fossem embalsamados, alguns restos da Idade Média." 34

Embora seja um aristocrata que argumenta no sentido de resgatar determinados privilégios abolidos durante a Revolução em França, a argúcia de Tocqueville identifica que as mudanças ainda que profundas, rompem com uma certa estrutura, mas não com a estrutura mesma; isto é, o Estado muda de mãos e de feições, mas continua Estado e, portanto, atrelado a uma certa estrutura política que deve privilegiar a dominação, seja ela qual for. Essa mudança no tipo de dominação - absolutista ou democrática, mas ainda dominação - é melhor tratada ao longo de uma outra obra do filósofo francês, A Democracia na América. A citação é um pouco longa, mas necessária para que seja possível acompanhar a estrutura de sua argumentação:

"Se quisesse imaginar com que traços novos o despotismo poderia produzir-se no mundo, veria uma multidão incontável de homens semelhantes e iguais, que se movem sem cessar para alcançarem pequenos e vulgares prazeres, de que enchem a própria alma. Cada um deles, separado dos outros, é como que estranho ao destino de todos eles: seus filhos e amigos particulares formam, para ele, toda a espécie humana; quanto ao restante de seus concidadãos, está ao lado deles, mas não os vê; toca-os, mas não os sente; só existe em si mesmo e para si mesmo e, se lhe resta ainda uma família, pode-se dizer que não tem mais pátria.

"Acima desses homens erige-se um poder imenso e tutelar que se encarrega sozinho de assegurar-lhes os prazeres e de velar-lhes a sorte. Este poder é absoluto, minucioso, regular, previdente e suave. Assemelhar-se-ia ao poder paterno, e, com ele, teria como objetivo preparar os homens para a idade viril; mas, ao contrário, procura mantê-los irrevogavelmente na infância; tem prazer em que os cidadãos se regozijem, desde que não pensem em outra coisa(...)"

"Após ter assim tomado em suas mãos poderosas cada indivíduo e após ter-lhes dado a forma que bem quis, o soberano estende os braços sobre toda a sociedade; cobre-lhe a superfície com uma rede de pequenas regras complicadas, minuciosas e uniformes, através das quais os espíritos mais originais e as almas mais vigorosas não conseguiriam aparecer para sobressair na massa; não dobra as vontades, amolece-as, inclina-as e as dirige; raramente força a agir, mas opõe-se freqüentemente à ação; não destrói, impede o nascimento; não tiraniza, atrapalha, comprime, enerva, arrefece, embota, reduz, enfim, cada nação a nada mais ser que uma manada de animais tímidos e industriais, cujo pastor é o governo." 35

Tocqueville demonstra, assim, que mesmo o Estado que se coloca como democrático e igualitário é ainda uma forma de dominação; quiçá uma dominação ainda mais terrível, por ser mais velada e estar apoiada em características bastante profundas do ser humano, como a fuga da responsabilidade: se existe algo ou alguém que nos protege e faz por nós, sem que tenhamos - aparentemente - que nos submeter, por que não aceitar de bom grado? É certo que o aristocrata francês está falando contra o princípio da igualdade, que do seu ponto de vista seria o responsável por essa uniformização que possibilitaria tal tipo de dominação; atirando num alvo, acerta, porém, em outro: o Estado moderno "democrático" continua sendo Estado, afastado da sociedade e instrumento de dominação, o que equivale a dizer que a igualdade por ele criticada é apenas jurídica, não existindo de fato, pois se há uma classe de políticos e/ou funcionários que está acima da sociedade, já existe uma diferença de classes e está sepultada, na prática, qualquer perspectiva de igualdade. Seria preciso, porém, ainda um par de décadas para que Marx denunciasse a farsa da igualdade da democracia capitalista, apesar dos inegáveis avanços políticos que ela representa com relação a formas políticas anteriores.

É importante salientar, voltando à nossa linha de raciocínio, que mesmo no Estado Absolutista que, a rigor, é ainda uma formação pré-capitalista, já estão presentes características que culminariam nessa forma mais desenvolvida do Estado moderno. Para tocar em dois pontos apenas, mas que são

fundamentais, devemos lembrar que Hobbes, um dos principais teóricos do Absolutismo advogava que a constituição do Estado devia-se a uma busca de segurança vital e segurança do direito de propriedade, o que é já um prenúncio dos interesses capitalistas que tomavam forma aos poucos e ganhavam cada vez mais importância social.

Um segundo ponto, ainda mais fundamental, é que o processo analisado por Marx no livro primeiro d' O Capital no capítulo denominado A Chamada Acumulação Primitiva, que seria a base sobre a qual se ergueria o sistema capitalista de produção, acontece principalmente durante a existência do Estado Absolutista, principalmente durante o Mercantilismo e a Revolução Comercial.

A instituição do Estado capitalista traz uma inovação no campo econômico em relação aos sistemas anteriores: a apropriação do excedente econômico pela classe dominante não se dá mais através da utilização direta da força do Estado, através de tributos ou da escravização, mas sim através dos mecanismos do mercado, via aquela sutil violência expropriadora que Marx descobriu e a qual chamou mais-valia. É novamente Bresser Pereira quem vem em nosso auxílio:

"A mais-valia é apropriada pelo capitalista através da troca de bens e serviços de acordo com seus respectivos valores. Se toda mercadoria tem seu valor correspondente à quantidade de trabalho socialmente necessário para produzi-la, e se no capitalismo o trabalho também é uma mercadoria como qualquer outra, as leis do mercado indicam que se deve pagar pelo trabalho apenas o correspondente ao custo de sua reprodução social. O preço da mercadoria força de trabalho, ou seja, o salário, não depende do que o trabalhador produz, mas de seu custo de reprodução. Logo, basta ao capitalista escolher bens para serem produzidos que tenham uma quantidade de trabalho neles incorporada maior do que o respectivo salário para que se produza uma mais-valia, depois de todos terem sido pagos exatamente de acordo com os respectivos valores. Desta forma, o capitalista, baseado na propriedade dos meios de produção e na redução dos trabalhadores à condição de trabalhadores assalariados, apropria-se da mais-valia, sob a forma de lucros, juros, aluguéis e, ao mesmo tempo, pode afirmar que todas as trocas realizadas no mercado foram feitas exatamente de acordo com os respectivos valores. A violência direta para apropriação do excedente, com a utilização do poder do Estado, tornava-se desnecessária." 36

É essa peculiaridade intrínseca e particular do sistema capitalista de produção que permite a gênese de um novo Estado, em substituição ao Estado Absolutista que havia garantido as condições necessariamente totalitárias que permitiram a primitiva acumulação de capital sem a qual o capitalismo não teria como constituir-se em modo de produção socialmente dominante.

O novo Estado que surge é o Liberal, aquele que, em oposição aos anteriores, não precisaria exercer um forte controle sobre a economia, posto que o controle era anterior à ação mesma do Estado. Assumindo o poder através deste Estado Liberal e controlando-o por mais de um século, a burguesia tem condições de disseminar a ideologia do não-intervencionismo, da queda das barreiras econômicas e da desregulamentação, como forma de abrir caminho para suas atividades crescentes e seu voraz apetite.

Politicamente, o novo Estado pode assumir também uma feição muito mais democrática, em consonância com seus objetivos econômicos, posto que o controle da economia e da expropriação do excedente era regulado internamente e o aparelho repressivo estatal precisaria ser acionado apenas em casos extremos. Nesse momento do desenvolvimento do Estado Capitalista, a força do Estado estava tremendamente diminuída, se comparada com a força da sociedade civil, nos termos aqui já expostos.

O crescimento das empresas, operadoras básicas do mercado, com a conseqüente formação de monopólios e oligopólios leva a uma crise no poder de auto-regulamentação do mercado, sendo necessário que o Estado voltasse a intervir na economia para regular o mercado; aparece então uma nova feição do Estado Capitalista, marcando uma nova fase, a do Estado Regulador. Bresser Pereira 37 afirma que países que tiveram retardada sua revolução industrial, como Japão, Rússia e Alemanha, nem chegaram a conhecer o Estado Liberal, assumindo a plenitude do Capitalismo com e através do Estado Regulador. Este alcançaria, porém, mesmo os países tradicionalmente liberais, apesar das resistências. Nessa nova feição do Estado Capitalista, cresce enormemente o poder e a atuação do aparato político:

"Quando se fala em capitalismo monopolista do Estado ou simplesmente capitalismo de Estado, quer-se referir a uma formação social predominantemente capitalista, mas na qual o Estado adquiriu um papel fundamental, não apenas no campo político, mas também no campo econômico. O Estado abandonou o laissez faire para se transformar em órgão regulador e motor da economia. Através do planejamento econômico, da política econômica e das atividades empresariais diretas, o Estado, em sua função reguladora, substitui em parte o mercado, definindo preços, salários e taxas de juros, tributando salários e ordenados e lucros, estabelecendo prioridades para os investimentos privados, orientando o consumo através de taxas diferenciadas; em sua função motora realiza grandes despesas, e torna-se ele próprio empresário, responsável por ampla parcela da acumulação de capital, na medida em que implanta um poderoso setor produtivo estatal." 38

Esse crescimento do poder e atuação do Estado não implica necessariamente, porém, numa diminuição do poder da sociedade civil, que continua forte; constrói-se todavia, novo equilíbrio de forças, diverso daquele do Estado Liberal.

Essas duas tipologias do Estado Capitalista (Liberal e Regulador), complementadas por uma terceira que se desenvolveu nos países de economia dependente - os subdesenvolvidos - e, segundo Pereira, também nos países do Leste com o malogro da revolução socialista, a do Estado Tecnoburocrático, caracterizada pela constituição de uma classe administrativa cooptada da burguesia que assume as funções políticas do Estado e as funções econômicas da acumulação do capital, constituem um panorama geral da atualidade do Estado moderno 39.

Assistimos hoje a um certo impasse nestas feições do Estado, com uma nova onda de discussões em torno de um neo-liberalismo, arauto de não ingerência estatal na economia, ao qual se contrapõem os defensores da função regulamentadora do Estado. Independentemente da feição específica que assuma, porém, seja ela mais ou menos "liberalizante", o Estado capitalista não se afasta de suas características básicas que, como já alertávamos juntamente com Tocqueville desde o início, estavam também já presentes nas organizações político-estatais anteriores.

CONHECIMENTO, TRANSVERSALIDADE E EDUCAÇÃO: PARA ALÉM DA INTERDISCIPLINARIDADE*

Sílvio Gallo**

No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. Uma das tentativas de superação desta fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente

produzido pela humanidade. As propostas interdisciplinares, porém, têm apresentado limites muito estreitos, pois esbarram em problemas básicos como, por exemplo, a formação estanque dos próprios professores, que precisam vencer barreiras conceituais para compreender a relação de sua própria especialidade com as demais áreas do saber.

Penso, porém, que a questão é ainda mais complexa e que necessita de uma análise histórico-filosófica da produção do conhecimento, para que seja possível chegar-se a conclusões de maior validade. É o que me proponho a iniciar com este trabalho.

uma cartografia do saber

Em seu afã de conhecer o mundo, o homem produz tecnologias de conhecimento, isto é, aparatos, mecanismos, que permitam que examine os aspectos da realidade que deseja transformar em objeto de estudo. Sem tais tecnologias, não seria possível o conhecimento ou, pelo menos, seu desenvolvimento dar-se-ia de forma muito mais lenta. Tais tecnologias são produzidas historicamente, de acordo com as possibilidades e problemas de cada momento. Por outro lado, o uso de tais tecnologias influi sobre o próprio saber que se produz, definindo-o num campo próprio a tal tecnologia, do qual nem sempre é possível escapar. Pierre Lévy coloca a questão de forma bastante clara:

"As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. Por exemplo: nossa percepção da cidade onde vivemos muda dependendo se costumamos ou não consultar seus mapas. Muitas vezes, os métodos para resolver certos problemas são incorporados nos sistemas de representações que a cultura nos oferece, como é o caso, por exemplo, na notação matemática e nos mapas geográficos."

Nessa mesma obra, Lévy delimita os "três tempos do espírito", os três grandes momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas: o polo da oralidade primária, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava as tecnologias da escrita e o conhecimento era transmitido através da palavra, momento este dominado por um conhecimento que costumamos chamar de mitológico; o polo da escrita, com todo o impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano, resultando na constituição da Filosofia e da(s) Ciência(s); e, por fim, o polo mediático-informático, no qual estamos adentrando a partir da segunda metade deste século vinte e que já nos permite vislumbrar assombrosas possibilidades para o conhecimento, dada a variedade e velocidade que possibilita.

Cada um destes três pólos apresenta características próprias e diferentes impactos sobre o conhecimento, sobre as tecnologias que utiliza e sobre os saberes que pode desencadear. Limitando-nos aos aspectos que dizem respeito a nosso tema, podemos afirmar que a oralidade engendra um saber do tipo narrativo, baseado na ritualidade; a escrita, por sua vez, apresenta um saber teórico baseado na interpretação, enquanto que a informática possibilita um saber operacional baseado na simulação (através de modelos ou previsões).

O saber baseado na tecnologia da escrita - praticamente todo o saber da história da humanidade - é marcado, assim, pelo viés teórico da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da idéia à coisa mesma que a interpreta. A própria noção que temos do conhecimento hoje, e de sua forma de construção, está marcada, assim, pela tecnologia da escrita e pelas conseqüências daí advindas.

Na atividade de interpretação da realidade, o ser humano construiu todo o arcabouço de conhecimento de que dispomos. Inicialmente circunscrito ao campo da Filosofia, tal saber cresceu tanto a ponto de começar a ramificar-se, dando origem a novos campos e áreas do conhecimento. Essa especialização deu-se através de uma disciplinarização, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa disciplina específica e independente.

A palavra disciplina apresenta, porém, um duplo sentido: tanto induz à delimitação de um campo específico como à hierarquização e ao exercício do poder. O processo de disciplinarização do saber já foi extensamente analisado por Foucault, tanto em seu aspecto de produção/organização em *As Palavras e as Coisas*, quanto no aspecto de hierarquização política, em *Vigiar e Punir*. Em ambos os casos, fica explícita a íntima relação do saber organizado em disciplinas - Foucault chega a falar, n'A *Arqueologia do saber*, em arquivo - com as tecnologias intelectuais suscitadas pela escrita. Mas e a questão do poder?

disciplinarização e poder

Michel Foucault estuda, em *As Palavras e as Coisas*, o processo de constituição dos saberes modernos. Chama de episteme ao solo sobre o qual tais saberes podem brotar e crescer, argumentando que, em cada época histórica, não pode haver mais do que uma única episteme, uma única forma de estruturação dos saberes.

"Numa cultura e num dado momento não há mais do que uma episteme, que define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática(...) E são essas necessidades fundamentais do saber que é preciso fazer falar."

A episteme que serve de solo para a eclosão do conhecimento científico moderno está fundada sobre a representação, e constitui-se através de duas instâncias ordenadoras: a *máthêsis*, com base na álgebra e a *taxinomia*, com base nos signos; a primeira visa à ordenação das coisas simples, enquanto que a segunda busca ordenar as coisas de natureza complexa. É este solo fértil que permitirá que as diversas ciências constituam-se como esforços de representação do mundo, buscando estabelecer uma ordem através do saber.

Temos aqui uma pista fundamental: o saber científico constrói-se numa busca de ordenação do mundo. Ora, as diversas ciências - ou as várias disciplinas - constituem-se em esforços de construção de uma ordem do mundo ao nível do saber. Outra pista, ainda mais explícita, indica as relações desta ordenação com os mecanismos de poder:

"Desta maneira, a episteme moderna define-se, pois, através da dinâmica específica a uma vontade de *vérité* pela qual toda frustração não é senão uma incitação a uma renovação da produção do saber. É pois esta vontade de verdade que é a chave da relação interna que há, para Foucault, entre Saber e Poder."

O saber está intimamente relacionado com o poder: conhecer é dominar. Esta equação é nossa velha conhecida. As análises de Foucault sobre as relações entre saber e poder são vastas, e seria impossível aprofundá-las aqui; limito-me a afirmar que, para ele, saber gera poder e o poder, por sua vez, gera

mecanismos de saber para constituí-lo, legitimá-lo e garantir sua manutenção. Isso não deve ser confundido, entretanto, com uma construção ideológica:

"(...) é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma nas bases sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas."

O processo de disciplinarização pelo qual passa a construção da ciência moderna traz embutida em si esta afirmação da equivalência entre saber e poder. Dividir o mundo em fragmentos cada vez menores é facilitar o desenvolvimento de tecnologias que possibilitem seu domínio. Conhecer cada vez mais é dominar cada vez mais, e isso só é possível à medida em que reduzimos nosso objeto, isto é, o campo de abrangência sobre o qual distendemos nossos equipamentos de produção do saber. Embutido no desejo humano de conhecer o mundo está seu secreto desejo de poder sobre este mundo.

É claro que, uma vez possuindo poder sobre o mundo, tal fato poderá ser utilizado também para legitimar um poder sobre os outros homens. Uma análise ético-política do desenvolvimento científico deixa isto bastante evidente.

Mas voltemos à questão da Educação. A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino - a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em *Vigiar e Punir* os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como na prisão, para a vigilância/controle de seus alunos/prisioneiros. São muitos os olhos que sentimos sobre nós, o que introjeta o controle e faz com que nós próprios nos vigiemos. Mas o filósofo francês também apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinarização. Por detrás dela, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil se controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também se controlar o que eles sabem.

Outro aspecto deste termo ambíguo não por acaso, a disciplinarização, diz respeito mais diretamente à questão do poder. A escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. Não vai longe o tempo em que os alunos faziam, nos pátios das escolas públicas, antes de entrar em aula, exercícios de ordem unida, como recrutas num quartel. A disposição de carteiras numa sala de aula, por outro lado, visa também à disciplinarização dos alunos e uma melhor possibilidade de controle por parte do professor, que domina geopoliticamente a classe, percebendo seu mapa geográfico e podendo armar uma estratégia/tática de aula. Todo o mapa estratégico é cuidadosamente preparado para que o poder assumira seu topos supremo: os alunos são organizados nas filas de carteiras, o que permite que o poder desloque seu opulento corpo em meio a todos aqueles que estão dele destituídos; o habitat do professor, a cátedra, está estrategicamente colocada num plano mais elevado, para que ele possa olhar os alunos do alto, enxergando-os a todos e mantendo constante e acirrada vigilância, impedindo a ação e gerando a impotência e também para que cada aluno, ao olhar para ele, tenha que inclinar o pescoço para trás, olhando para o alto, como se estivesse vendo seu verdadeiro Senhor. Mesmo no caso das pedagogias

novas, que rompem com o tradicional enfileiramento das carteiras, permanece uma forma implícita de o general dispor seu exército no campo de batalha da sala de aula. Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz também consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos.

A disciplinarização mostra suas garras também no âmbito do mais estritamente pedagógico. Dividido o conhecimento em disciplinas, à medida em que tem acesso a determinadas parcelas do saber, o aluno deve ser avaliado, para que possa ser mensurada sua capacidade de apreensão. É para tanto que a instituição escolar cria o mecanismo do exame.

"O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do 'exame' - de seus rituais, de seus métodos, seus personagens e seus papéis, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as 'ciências' humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra), esse processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber."

Através do exame, a escola pode controlar os seus alunos, e não apenas no contexto eminentemente didático-pedagógico (de verificação da aprendizagem), mas sobretudo no aspecto político, pois o exame adquire também a conotação de uma sanção, de um castigo, seja qual for o seu resultado, bem como enraíza inconscientemente em cada um a impressão de estar constantemente sob vigia. Por outro lado, este instrumento declarado de poder acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc.

O nascimento da pedagogia como "ciência da educação" deve-se ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando a sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar aos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais "visível", muito mais palpável e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame.

No contexto da disciplinarização, a democracia é uma impossibilidade tática, pois a disciplina implica necessariamente numa hierarquização. Não foi por acaso que o positivismo, expressão máxima do

desenvolvimento científico moderno, promoveu uma classificação hierárquica das ciências (disciplinas). Vale lembrar aqui que mesmo Jean Piaget, cuja epistemologia genética é tomada como o fundamento da proposta interdisciplinar, não escapou a esta hierarquização positivista, quando falou sobre a "espiral das ciências". Mesmo que o topos do poder seja deslocado, ele continuará a ocupar um determinado lugar, habitado por uma minoria, de onde ela exercerá sua influência sobre a maioria. Esteja sob a máscara que estiver, o poder se exerce implacável e totalitário sobre os indivíduos, quando permanecemos no panorama de uma escola cujo currículo é a expressão máxima da disciplinarização.

Romper com a disciplinarização: a proposta interdisciplinar

Tanto a episteme clássica, fundada na semelhança, quanto a moderna, baseada na representação, demandam uma racionalidade operativa analítica, isto é, que opera pela divisão do campo em sub-campos menores, que podem ser mais facilmente abarcados e, assim, entendidos, representados etc. Ora, a constituição da ciência moderna dá-se no contexto desta racionalidade operativa e, portanto, a disciplinarização deve-se a ela. Devemos ter claro, portanto, que a disciplinarização não é um fato natural, mas, ao contrário, fruto da aplicação de um arsenal tecnológico de conhecimento sobre a realidade, que acaba por circunscrever quaisquer possibilidades de novos saberes. Em outras palavras, uma vez que modernamente o conhecimento tenha sido produzido de forma compartimentalizada, novos saberes acabam já circunscritos a tal ou qual compartimento, ou mesmo ensejando novos compartimentos.

Este processo científico foi transportado, como não poderia deixar de ser, para o campo da Educação. Aí, encontrou terreno fértil. Os reflexos da disciplinarização que nos mostra essa cartografia do saber são imediatos e profundos. Didaticamente, a organização do conhecimento em disciplinas, que cristaliza-se nos currículos escolares, facilita o acesso dos estudantes a esses saberes. Tanto é assim que toda a estrutura burocrática escolar está montada sobre essa compartimentalização. Nesta perspectiva, cada professor é um arquivista especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar aos alunos o acesso às informações ali contidas. O argumento pedagógico subjacente é que torna-se mais fácil também para os alunos o acesso e a compreensão do conteúdo curricular, uma vez que se opera com aquele mecanismo lógico cartesiano fundado na análise (divisão). Por outro lado, temos o efeito pernicioso da compartimentalização: os estudantes - e mesmo os professores - não são capazes de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre as várias gavetas dos arquivos.

Se o processo de especialização do saber científico foi a tônica nos últimos três séculos, a segunda metade do século vinte, sobretudo, vai explicitar com intensidade cada vez maior a necessidade de uma comunicação entre as especialidades. Num primeiro momento, a especialização é uma necessidade para a construção da identidade de um certo saber; hoje, saberes impõem-se cuja identidade não pode mais ser encontrada no específico, mas no diálogo que permeia e atravessa diversas áreas previamente delimitadas. Para dizer de outro modo, o mesmo processo de crescimento da complexidade do saber humano sobre o mundo que gerou a necessidade da especialização vem, ultimamente, questionando a compartimentalização e apontando a necessidade premente de se buscar o rompimento das barreiras que se construíram entre os diferentes campos dos saberes. A visão mecânica do mundo precisa ser substituída por uma visão orgânica.

Mas também sobre a escola fizeram-se sentir os efeitos desta empreitada. Se conseguem acesso ao saber, os alunos depois dificilmente conseguem relacionar os diferentes campos de saber pelos quais trilharam; quando, raramente, conseguem construir uma percepção da realidade a partir destes saberes, não passam de uma percepção excessivamente fragmentada. A noção de interdisciplinaridade surgiu para proporcionar esse trânsito por entre os vários compartimentos do saber contemporâneo,

possibilitando um conhecimento mais abrangente porque mais interativo, além de possibilitar a construção de uma percepção abrangente e articulada da realidade. Para Hilton Japiassu, trata-se de buscar um remédio para essa patologia do saber que é a fragmentação em disciplinas estanques. Muito já foi pensado e escrito sobre as possibilidades do trabalho interdisciplinar, falando-se inclusive em muitas perspectivas, como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade linear, cruzada, unificadora, estrutural etc. etc.

Devemos, entretanto, colocar a seguinte questão: a proposta interdisciplinar dá realmente conta de superar a histórica compartimentalização do saber? Edgar Morin alerta, ironicamente, para o fato de que a ação que a interdisciplinaridade pode exercer é de uma abrangência muito pequena:

"Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comungam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não consegue conceber-se sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: 'Façamos a interdisciplinaridade.' Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas quanto a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de desmoronarem."

Se no aspecto epistemológico a proposta interdisciplinar nada mais faz do que confirmar as fronteiras, no âmbito político ela não passa de uma perversidade, pois trata-se de mascarar ainda mais o mecanismo de poder posto a funcionar e constantemente azeitado pela disciplinarização. Afirmo, com Morin, que a interdisciplinaridade significa a afirmação da disciplinarização, pois não rompe com essa estruturação hierárquica dos saberes.

Para tentar responder de forma mais consistente à indagação sobre as reais possibilidades e sobre os resultados de uma prática interdisciplinar, é necessário que façamos uma incursão pela teoria do conhecimento e por seus paradigmas.

O conhecimento: paradigma arborescente versus paradigma rizomático

A metáfora tradicional da estrutura do conhecimento é a arbórea: ele é tomado como uma grande árvore, cujas extensas raízes devem estar firmadas em solo firme (as premissas verdadeiras), com um tronco sólido que se ramifica em galhos e mais galhos, estendendo-se assim pelos mais diversos aspectos da realidade. Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.

Vejam. O tronco da "árvore do saber" seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da "árvore", adubada intensamente pela curiosidade e sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas "especializações" que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco - nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação - apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu "tronco comum" - pelo menos no aspecto formal e potencialmente -, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionarem-se entre si.

O paradigma arborescente implica numa hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento.

"Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas. Isso fica claro nos problemas atuais da informática e das máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais velho pensamento, na medida em que confere o poder a uma memória ou a um órgão central."

Mas será, de fato, que o pensamento e o conhecimento seguem a estrutura proposta por um paradigma arborescente? Não será tal paradigma um modelo composto posteriormente e sobreposto ao conhecimento já produzido, como forma de abarcá-lo, classificá-lo e, assim, facilitar o acesso a ele e seu domínio, passando mesmo a determinar a estrutura de novos conhecimentos a serem criados? Se assim for, não seria razoável conjecturar que o pensamento procede - ou possa proceder - de outra maneira, menos hierarquizada e mais caótica? Não seria razoável supor-se que o paradigma arborescente seja outro fruto das tecnologias de conhecimento produzidas no contexto do polo da escrita, de que fala Lévy, circunscrevendo o conhecimento produzido neste contexto?

Gilles Deleuze e Félix Guattari apontam com uma possível resposta:

"O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. Aquilo a que chamamos, injustamente, 'dendritos' não asseguram uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro-fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por sobre essas fendas, fazem do cérebro uma multiplicidade que mergulha, em seu plano de consistência, num sistema de incerteza probabilística, *uncertain nervous system*."

De fato, numa obra posterior, os autores reafirmam a intimidade caótica do funcionamento cerebral, cada vez mais posta às claras pela ciência contemporânea:

"Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, acentrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilidades geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam. E a individuação, no estado de coisas cerebral, é tanto mais funcional quanto não tem por variáveis as próprias células, já que essas não deixam de morrer sem renovar-se, fazendo do cérebro um conjunto de pequenos mortos que colocam em nós a morte incessante. Ela apela para um potencial que se atualiza sem dúvida nas ligações determináveis que decorrem das percepções mas, mais ainda, no livre efeito que varia segundo a criação dos conceitos, das sensações ou das funções mesmas."

De fato, quando ingressamos num novo polo, aquele marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, novas perspectivas começam a se apresentar, embora ainda turvadas pelas brumas da anterior. Uma primeira manifestação foi com a ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as "gavetas" de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia. Parece-me que, para pensar essa nova realidade, é necessária a introdução de um novo paradigma de conhecimento.

Na introdução à obra *Capitalisme et Schizophrènie: Mille Plateaux*, publicada na França em 1980, Gilles Deleuze e Félix Guattari apresentam a noção de rizoma. Os autores estão tratando da questão do livro e procuram contrapor um paradigma rizomático ao paradigma corrente, que vê o livro como uma raiz: "a árvore é a imagem do mundo ou melhor, a raiz é a imagem da árvore-mundo". A perspectiva arbórea remete à unidade: o livro é resultado de uma ramificação que, em última instância, pertence sempre ao mesmo. Usam a metáfora matemática do fractal: aquilo que assemelha-se a uma multiplicidade revela-se, ao ser melhor analisado, como o resultado de uma reprodução ao infinito de uma mesma única forma. O rizoma, por outro lado, remete-nos para a multiplicidade.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como paradigma imagético aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.

O paradigma rizomático é regido por seis princípios básicos:

- a. Princípio de conexão: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; no paradigma arbóreo, as relações entre pontos precisam ser sempre mediatizadas obedecendo a uma determinada hierarquia e seguindo uma "ordem intrínseca".
- b. Princípio de heterogeneidade: dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; enquanto que na árvore a hierarquia das relações leva a uma homogeneização das mesmas, no rizoma isso não acontece.
- c. Princípio de multiplicidade: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; uma árvore é uma multiplicidade de elementos que pode ser "reduzida" ao ser completo e único árvore. O mesmo não acontece com o rizoma, que não possui uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação: o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo. "As multiplicidades são rizomáticas, e denunciam as pseudo-multiplicidades arborescentes".
- d. Princípio de ruptura a-significante: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização. Embora seja estratificado por linhas, sendo, assim, territorializado, organizado etc., está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora constitua-se num mapa, como veremos a seguir, o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, a cada instante.
- e. Princípio de cartografia: o rizoma pode ser mapeado, cartografado e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros em seu território. O paradigma arborescente remete ao mesmo porque "toda a lógica da árvore é uma lógica da cópia, da reprodução". O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas.
- f. Princípio de decalcomania: os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar o mapa sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Desta maneira, a adoção de um novo paradigma do saber significa, ao mesmo tempo, uma nova abordagem do próprio conhecimento; para Deleuze e Guattari, o saber passa a ser uma funcionalidade:

"O conhecimento não é nem uma forma, nem uma força, mas uma função: 'eu funciono'. O sujeito apresenta-se agora como um 'ejecto', porque extrai dos elementos cuja característica principal é a distinção, o discernimento: limites, constantes, variáveis, funções, todos esses functivos ou prospectos que formam os termos da proposição científica."

O paradigma rizomático rompe, assim, com a hierarquização - tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação - que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros "devires"; podemos encontrá-la na transversalidade.

Transversalidade e currículo

A noção de transversalidade foi desenvolvida ainda no princípio dos anos sessenta por Félix Guattari, ao tratar das questões ligadas à terapêutica institucional, propondo que ela substituísse a noção de transferência:

"Transversalidade em oposição a:

- uma verticalidade que encontramos por exemplo nas descrições feitas pelo organograma de uma estrutura piramidal (chefes, subchefes etc.);
- uma horizontalidade como a que pode se realizar no pátio do hospital, no pavilhão dos agitados, ou, melhor ainda no dos caducos, isto é, uma certa situação de fato em que as coisas e as pessoas ajeitem-se como podem na situação em que se encontrem."

Podemos, assim, tomar a noção de transversalidade e aplicá-la ao paradigma rizomático do saber: ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o "horizonte de eventos" possibilitado por um rizoma.

As propostas de uma interdisciplinaridade postas hoje sobre a mesa apontam, no contexto de uma perspectiva arborescente, para integrações horizontais e verticais entre as várias ciências; numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma transversalidade entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis através do paradigma arborescente. Assumir a transversalidade é transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida em que desenvolvemos sua equação fractal.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a proposta interdisciplinar, em todos os seus matizes, aponta para uma tentativa de globalização, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicação, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.

Para a educação, novamente as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as "gavetas" seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas.

O máximo possível para a educação, no contexto do paradigma arborescente, seria a realização de uma globalização aparente - e falsa!- dos conteúdos curriculares. No contexto rizomático, deixando de lado essa ilusão do Todo, a educação poderia possibilitar a cada aluno um acesso diferenciado às áreas do saber de seu particular interesse. Isso significaria, claro, o desaparecimento da escola como conhecemos, pois romper-se-ia com todas as hierarquizações e disciplinarizações, tanto no aspecto epistemológico quanto no político. Mas possibilitaria a realização de um processo educacional muito mais condizente com as exigências da contemporaneidade.

Transversalidade e poder

A incansável busca da absoluta objetividade pela ciência, que culminou com a filosofia positivista, acabou num paradoxo: a infinidade de conhecimentos que temos do mundo criam uma abstração do real, que não mais se adequa a ele. A soma das objetividades disciplinares cria apenas um panorama abstrato que de modo algum equiivale ao mundo. Em nosso cotidiano há uma proliferação de híbridos que invadem nossas vidas pelos jornais, pela televisão, sem que nós possamos nos dar conta, recusando-nos a abandonar o já confortável espaço de saber que nos foi possibilitado pela ciência. Bruno Latour identifica este movimento com muita precisão, comentando informações que podemos obter na mais inocente leitura de um jornal:

"O mesmo artigo mistura, assim, reações químicas e reações políticas. Um mesmo fio conecta a mais esotérica das ciências e a mais baixa política, o céu mais longínquo e uma certa usina no subúrbio de Lyon, o perigo mais global e as próximas eleições ou o próximo conselho administrativo. As proporções, as questões, as durações, os atores não são comparáveis e, no entanto, estão todos envolvidos na mesma história."

Tal hibridização do real, porém, parece ainda não haver nos sensibilizado. Latour prossegue:

"Contudo, ninguém parece estar preocupado. As páginas de Economia, Política, Ciência, Livros, Cultura, Religião e Generalidades dividem o layout como se nada acontecesse. O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco; mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo. Aperte o mais inocente dos aerossóis e você será levado à Antártida, e de lá à universidade da Califórnia em Irvine, às linhas de montagem em Lyon, à química dos gases nobres, e daí talvez à ONU, mas este fio frágil será cortado em tantos segmentos quantas forem as disciplinas puras: não misturemos o conhecimento, o interesse, a justiça, o poder. Não misturemos o céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. 'Mas estas confusões criam a mistura - você dirá -, elas tecem nosso mundo?' - 'Que seja como se não existissem', respondem os analistas, que romperam o nó górdio com

uma espada bem afiada. O navio está sem rumo: à esquerda o conhecimento das coisas, à direita o interesse, o poder e a política dos homens."

É porque não nos é possível perceber o mundo fragmentado e porque urge pensarmos estes híbridos para que tal percepção seja possível que se tem buscado novos paradigmas para a compreensão do conhecimento. Rompendo com o panorama das ramificações, que coloca cada ciência, cada disciplina como um galho na árvore do saber, e adotando uma percepção rizomática que implica num aparentemente caótico entrecruzamento das linhas, podemos perceber as interrelações intrínsecas que compõem os híbridos, o que não nos leva a fugir com nojo de sua horrenda constituição, mas percebê-los como os elementos comuns de nossa realidade.

Parece-me que, mesmo no contexto de um paradigma rizomático, a identificação entre saber e poder continua válida. Ela se encontra, entretanto, deslocada. Numa perspectiva rizomática, já não é possível pensar a hierarquização; assim, não é possível pensar no poder como um topos do qual emanam as forças. Aqui poder é essencialmente relação, como pensou Foucault, algo que se sofre e se exerce continuamente. Somente aqui, de fato, é possível se estabelecer um processo de democratização (tanto do saber quanto do poder).

A democratização que parece advir desta perspectiva, entretanto, permanece como uma possibilidade, e não uma realidade inexorável. Uma aparente autonomia pode ser, de fato, a máscara de uma submissão ainda maior. Num artigo pequeno e brilhante, Gilles Deleuze afirma que estamos transitando das sociedades disciplinares analisadas por Foucault - que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje - para as sociedades de controle, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos. Demonstra o filósofo que a característica básica destas sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores. Por exemplo, hoje não preciso ir à agência bancária, pois controlo minha conta por telefone, fax ou microcomputador; pareço, por isso, ter uma autonomia muito maior. Porém, a facilidade do acesso informatizado permite aos governos que eu seja vigiado muito mais de perto, e o que é pior, na maioria das vezes sem nem ao menos suspeitar disso!

É claro que a escola não fica de fora nessa nova onda social. Nesse artigo Deleuze aponta rapidamente algumas transformações pelas quais ela deve passar:

"No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis da escolaridade."

Ora, para buscar uma adequação às condições contemporâneas, aqueles que pretendem continuar exercendo seu poder na escola e através da escola tratam logo de buscar adaptações que permitam uma "mudança" aparente que não signifique uma descontinuidade, isto é, o deslocamento das relações de poder e influência. É neste contexto que devemos perceber portanto os esforços em torno de uma educação continuada - formação permanente - e de uma avaliação contínua, que aparentemente não coloca os alunos frente ao constrangimento moral e psicológico dos exames, mas que de modo algum abre mão de controlá-los. Inscrevem-se aí, também, as propostas interdisciplinares.

Por outro lado, pode-se pensar uma outra organização escolar - para além, na verdade, da própria escola -, a partir do paradigma rizomático, em que os currículos não disciplinarizados permitam um trânsito transversal por entre os diversos campos de saberes. Uma efetiva autonomia do discente pode ser assim instaurada, mas seria praticamente impossível exercer sobre ele os mecanismos de controle,

posto que cada um poderia estar construindo, com sua experiência de aprendizagem, um mapa em muito diferente dos demais. Um novo Anarquismo pode ser desenhado, através das linhas de fuga de uma democratização dos saberes.

O rompimento das barreiras disciplinares no campo epistemológico e no campo pedagógico significam, como não poderia deixar de ser, um rompimento eminentemente político, pois altera sensivelmente o equilíbrio de forças que constitui as teias de poder. Hoje, podemos dizer que as grandes questões políticas devem ser resolvidas no campo do fluxo de informações.

"Os revolucionários da Antigüidade preconizavam a reforma agrária e a partilha das terras. Os da era industrial visavam a propriedade dos meios de produção. Hoje, é sobre o conhecimento que repousam a riqueza das nações e a força das empresas. É por suas competências que os indivíduos adquirem um reconhecimento social, um emprego, uma cidadania real."

O acesso ao fluxo informacional é hoje a principal tática política. Estruturam-se como horizontes de possibilidades tanto um totalitarismo tão intenso quanto jamais sonhado, mesmo num 1984 de Orwell, quanto uma democracia direta também até agora inimaginável. A chave para ambos e o que definirá entre um e outro é justamente como se dará o acesso ao fluxo de informações. Centralizar tal acesso será fornecer as bases para o totalitarismo; descentralizá-lo ao limite será, ao contrário, a senha para o acesso a um mundo democratizado. Qual das duas utopias se realizará dependerá, evidentemente, de como agiremos enquanto humanidade.

Mas, se num momento já tendemos mais ao pessimismo (lembramos, além do 1984, de um Admirável Mundo Novo, de Huxley ou, indo para o cinema, de um Blade Runner, de Riddley Scott), parece que o otimismo é possível; Pierre Lévy e Michel Authier defendem que o campo do conhecimento humano abre-se mais para a solidariedade e a partilha do que para o controle centralizado.

"Mas o saber não é somente a riqueza primeira do mundo contemporâneo. Vivendo de invenção coletiva, de transmissão, de interpretação e de partilha, o conhecimento é um dos lugares em que a solidariedade entre os homens pode ter mais sentido, um dos elos mais fortes entre os membros da nossa espécie."

Essa tendência de uma democratização instalar-se nos processos contemporâneos de produção de saberes, embora não tenha se revelado em outros momentos de nossa história, deve-se, segundo esses autores, a dois motivos principais:

"1. a diversidade e o afluxo dos saberes hoje é tal que nenhum indivíduo, e principalmente nenhum grupo fechado, pode mais possuir o conjunto dos conhecimentos como ainda era possível nas sociedades arcaicas ou tradicionais. A inteligência, o pensamento, o conhecimento estão condenados à partilha, à abertura. O oceano do saber é tão grande que devemos todos aprender uns dos outros e não devemos excluir a priori nenhuma competência. Não há mais inteligência ou eficácia possível fora da livre troca dos saberes e das habilidades(...)" "2. a hiperespecialização herdada da Revolução Industrial já cumpriu seu papel. A vida econômica contemporânea, como a renovação da cidadania, demandam atores abertos, prontos a trocar de ofício, capazes de aprender durante toda a sua vida, de se encarregarem, eles mesmos, de sua formação permanente, em suma, empreendedores de seu próprio saber. A distinção se apaga progressivamente entre a formação inicial e a formação permanente, o tempo de trabalho e o tempo dos estudos. Aprende-se trabalhando, participando de todos os tipos de atividades sociais."

Se assumimos tais perspectivas, a própria noção de escola muda radicalmente, para não ficarmos estritamente com a noção de currículo. Qualquer espaço social pode ser o lugar do aprendizado, do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha, inclusive o próprio espaço do trabalho.

Lévy e Authier apontam para uma imediata e necessária revisão das competências. Os saberes acessíveis através da escola e reconhecidos nos diplomas já nem sempre são os mais fundamentais nas mais diversas situações. Por outro lado, saberes não reconhecidos passam a desempenhar importantes papéis tanto para os indivíduos quanto para comunidades inteiras. O poder conferido a um indivíduo pela posse de um diploma acadêmico é, ao mesmo tempo, referendado e questionado. Referendado pela crescente qualificação que uma economia globalizada exige dos trabalhadores; questionado, pois as profissões tradicionais perdem seu espaço, já não conferindo aos indivíduos o status que anteriormente proporcionavam.

Frente a tal panorama, simples revisões curriculares nas escolas, mesmo as mais radicais e ainda que implementadoras de perspectivas interdisciplinares, não darão conta de produzir e fazer circular os saberes não-disciplinares e as competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea. Ela exige de nós, que nos debruçamos sobre as questões da Educação, muito mais empenho e esforço de pensamento criativo.

Romper com a disciplinarização, tarefa possível através da adoção de um outro paradigma de saber, como o rizomático que proponho aqui, significa também redesenhar o mapa estratégico do poder no campo da(s) Ciência(s) e no campo da Educação, colocando as relações numa outra dimensão. A transversalidade do conhecimento implica em possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica, e onde situações até então insuspeitas poderão emergir.

De nossa criatividade e de nossa ação política e capacidade de influência dependerá o delineamento de um processo educativo e de uma sociedade em que o controle se exerça de forma mais diluída e também mais intensa, dando-nos apenas uma ilusão de autonomia, ou então de uma educação e uma sociedade em que a autonomia seja um fato, numa realidade mais solidária e mais democrática.

EDUCAÇÃO E CONTROLE

Sílvio Gallo*

artigo publicado na Revista Sinpro Cultura - caderno de cultura do Sindicato dos Professores de Campinas e Região, ano XII, nº 23, julho/95, caderno especial "Para Debater".

Lembro-me de uma passagem de um texto de Félix Guattari na qual ele comenta um fato curioso para o exercício cotidiano de nossa função de educadores. Toma a situação hipotética de um aluno que esteja na sala de aula e, em lugar de prestar atenção à nossa maviosa explicação, começa a cutucar o colega do lado, a jogar pelotas de papel nas meninas e tudo aquilo que conhecemos bem. Qual é normalmente a reação do professor? Guattari diz que pode ser de variados tipos: um professor autoritário coloca o aluno de castigo, ou manda-o para fora da sala - rompendo, assim, com qualquer relação pedagógica possível -; já um professor mais progressista vai preocupar-se com a reação do aluno e tentará compreendê-la, para ajudá-lo: o encaminhará ao psicólogo da escola etc. Entretanto, muito dificilmente

nosso professor em questão terá o estalo de imaginar que o que aquele aluno "relapso" está fazendo é, nada mais, nada menos, do que aquilo toda a classe faria, se tivesse coragem para tanto! Em outras palavras, professor algum pensará que o problema é seu, e não do aluno, que é sua aula que não está agradando a ninguém, que seu trabalho precisa ser repensado se pretende ser uma atividade realmente educativa.

Fiz este preâmbulo para entrar numa questão que sei ser polêmica, mas que penso que devemos encarar por outros pontos de vista. O governador do Estado de São Paulo, logo após sua posse, anunciou que pretende acabar com a reprovação entre as séries, como forma de diminuir a evasão escolar e os baixos índices de escolaridade e aproveitamento. Do mesmo modo, em seu segundo pronunciamento à Nação, em sete de fevereiro, o presidente Fernando Henrique Cardoso abordou a questão da repetência e da evasão escolar, tentando demonstrar que, pelos investimentos feitos na área, estes índices precisariam ser sensivelmente diminuídos.

Sem dúvida alguma, os discursos dos políticos sobre a educação, assim como suas promessas, precisam ser discutidos, esclarecidos, suas lacunas precisam ser denunciadas, assim como seus erros devem ser apontados. Haveria muito o que discutir acerca do pronunciamento de Fernando Henrique, como as falácias de sua argumentação sobre o investimento e sua fiel defesa dos princípios do Plano Decenal de Educação para Todos, que a UNESCO e o Banco Mundial estão fazendo com que desça goela abaixo de todos os países latino-americanos - o caso do Chile é paradigmático, e deveríamos estudá-lo a fundo - mas este não é meu objetivo neste momento. Limite-me, por ora, à questão da repetência e da evasão.

Pareço ouvir nitidamente o choramingo dos colegas professores de primeiro e segundo graus! Lembrome de quando professor no ensino médio e fundamental, tanto no sistema público quanto no privado, as posições eram indistintamente as mesmas. Qualidade de ensino é sinônimo de reprovação. O professor que aprova a todos, ou a grande maioria de seus alunos, não é exigente, é negligente, não avalia corretamente etc. O fato de o aluno poder entrar com um recurso contra a sua reprovação é um democratismo demagógico e um duro golpe num ensino sério etc. Todos vocês, que por ventura estejam me lendo, conhecem muito bem essas afirmações, se é que não concordam absolutamente com elas. É por isso que proponho que as discutamos mais a fundo, muito mais a fundo.

Por detrás da questão da qualidade do ensino, está uma muito mais complexa, a da relação de poder no ato pedagógico. Esta foi a razão que me fez abrir estas reflexões com aquele exemplo levantado por Guattari. Quando um aluno é indisciplinado em sala de aula, vamos tentar entender o que se passa com ele, quando simplesmente não o isolamos por completo mas, apenas muito raramente, vamos tentar entender o que se passa conosco, rever nossa metodologia, rever os conteúdos que estamos ensinando, buscando uma ação pedagógica verdadeiramente significativa, tanto para nós, educadores, como para os alunos. Do mesmo modo, quando um aluno repete de ano, quando abandona a escola e este problema nos toca de forma direta, vamos nos debruçar para tentar encontrar e entender o problema do aluno, mas nunca pensamos que o problema possa ser nosso! Ou, como disse o Fernando Henrique em seu pronunciamento, quando alcançamos o índice de repetência e de evasão que temos hoje, não pode ser aquele imenso contingente de alunos que está errado, mas é a escola que deve estar errada.

Mas afirmei que por trás disto está a relação de poder. A equação saber é poder é bastante conhecida, embora Michel Foucault tenha tido a ousadia de afirmar que o poder produz saber, assim como o inverso também é verdadeiro, o que, no final das contas, não invalida a equação, apenas a amplia ainda mais. Ora, na sala de aula o professor é aquele que sabe; é, portanto, a autoridade, o local do poder. Devemos nos lembrar de que, nas antigas salas de aula, o mestre ocupava o púlpito; mesmo hoje, ainda

temos algumas salas de aula em que o espaço do professor é um tablado, mais elevado do que o espaço dos alunos. Embora explicações didático-pedagógicas sejam sempre possíveis, é inegável e incontestável seu caráter ideológico e político - no sentido do exercício do poder. Algumas cenas do filme *The Wall*, dirigido por Allan Parker e baseado num álbum da banda inglesa Pink Floyd são mais do que emblemáticas a esse respeito.

As ditas pedagogias novas - escola nova e construtivismo, por exemplo - tentaram e vêm tentando esvaziar esse poder do professor, colocando o aluno como centro do processo e o professor como um auxiliar (ou facilitador etc. - os termos variam de autor para autor) do processo de ensino-aprendizagem, o que Régis de Moraes chamou de "revolução copernicana no ensino". Nossa prática cotidiana nas escolas mostra, porém, que tal revolução não vingou. Pode ter diminuído a prepotência de alguns mestres e certamente diminuiu a ação de todos, mas não esvaziou de poder o professor, devido, sem dúvida alguma, à surda e calada resistência dele, que agarrou-se a essa autoridade conferida pelo saber como os ditadores perseguidos agarram-se às suas fortunas depositadas em bancos suíços.

A questão ganha, hoje, contornos ainda mais complicados. A aguda crise da educação fez com que os professores fossem gradualmente perdendo seus salários e seu status social. Ser professor hoje é ser um pária; vivemos uma situação quase pior do que a do pedagogo grego, que não passava de um escravo. O professor hoje quer e precisa, portanto, assegurar o mínimo que lhe resta de dignidade, e acontece que o que sobra de tal dignidade é o fato de ele ser, pretensamente, aquele que sabe. Faço questão de frisar o pretensamente, dado que todos sabemos qual é o nível da formação acadêmica de muitos dos que, por uma razão ou por outra, pretendem ser professores.

É por isso que dificilmente se aceita discutir, nas salas de professores, a questão da repetência e da evasão. Parece que estão querendo, uma vez mais, jogar a culpa do fracasso sobre nós, tirando-nos o último traço de dignidade que nos resta. Só que, para que sejamos realmente dignos, devemos assumir, sim, a nossa parcela nessa culpa. E temo que ela não seja pequena...

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino - a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas.

Foucault denunciou os mecanismos mais explícitos da escola, quando traçou em *Vigiar e Punir* os paralelos desta instituição social com a prisão. Mostrou que a estrutura física e arquitetônica da escola está voltada, assim como na prisão, para a vigilância/controlar de seus alunos/prisioneiros. São muitos os olhos que sentimos sobre nós, o que introjeta o controle e faz com que nós próprios nos vigiemos. Mas o filósofo francês também apontou outros mecanismos da escola muito menos explícitos, como a disciplinarização. Há dúzias de argumentos pedagógicos para explicar a razão de o conhecimento estar dividido em disciplinas: facilita o acesso/compreensão do aluno etc. etc. Mas, por detrás disso, paira o controle: compartimentalizando, fragmentando, é muito mais fácil de controlar o acesso, o domínio que os alunos terão e também de controlar o que eles sabem. Lembremos do sábio conselho do general romano: "dividir para governar".

Outro aspecto deste termo ambíguo não por acaso, a disciplinarização, diz respeito mais diretamente à questão do poder. A escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e de seu exercício. Não vai longe o tempo em que os alunos faziam, nos pátios das escolas públicas, antes de entrar em aula, exercícios

de ordem unida, como recrutas num quartel, e acredito que em alguns lugares isso ainda seja prática comum. A disposição de carteiras numa sala de aula, por outro lado, visa também à disciplinarização dos alunos e uma melhor possibilidade de controle por parte do professor, que domina geopoliticamente a classe, percebendo seu mapa geográfico e podendo armar uma estratégia/tática de aula. Mesmo no caso das pedagogias novas, que rompem com o tradicional enfileiramento das carteiras, permanece uma forma implícita de o general dispor seu exército no campo de batalha da sala de aula. Em outras palavras, a sala nunca é um caos, com os alunos ocupando o espaço desordenadamente, mas há sempre uma ordem implícita que, se visa a possibilitar a ação pedagógica, traz também consigo a marca do exercício do poder, que deve ser sofrido e introjetado pelos alunos.

Um terceiro e último aspecto é o que nos interessa mais de perto. Para disciplinarizar e controlar a escola faz uso do mecanismo da avaliação, também recoberto de mil argumentos didático-pedagógicos, mas outra marca indelével do poder e do controle. Ora, dirão alguns, como educar se não tivermos um feedback dos alunos, só possível através dos mais diversos mecanismos de avaliação, para reorganizarmos continuamente o processo pedagógico? E terão toda a razão. Mas, por outro lado, também não podemos deixar de reconhecer que a única forma que a burocracia escolar encontrou ao longo dos séculos para materializar os resultados de tais avaliações foi a sua quantificação em termos de notas e, modernamente, de conceitos que, no fundo, nada mudam, mas continuam classificando e quantificando. Se deixarmos de lado o caráter desprezível desta quantificação em nome de sua absoluta necessidade, não podemos negar que ela acaba servindo como instrumento de poder. O professor é aquele que tem o poder de dar a nota e, assim, aprovar ou reprovar o aluno.

Já no início deste século os pedagogos anarquistas rejeitavam a realização de provas, exames e a atribuição de notas aos alunos, denunciando o caráter eminentemente político e dominador desta empreitada. É exatamente esta questão que está por trás da resistência dos professores em aceitar abdicar de seu poder de avaliar. Avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder. Não temos um salário digno, perdemos nosso status e, o que nos resta e ao que nos agarramos com firmeza é o nosso poder de decidirmos sobre a vida dos alunos e, assim, dominá-los. Não importa se minha aula é chatíssima, se o conteúdo que "ensino" não é nem um pouco significativo. Como vou dar uma nota ao aluno, aprovando-o ou reprovando-o, ele é obrigado a assistir a aula. Como se assistir a toda e qualquer aula fosse o critério absoluto para uma educação de qualidade...

Reafirmo que a questão é polêmica. Num artigo pequeno e brilhante, Gilles Deleuze afirma que estamos transitando das sociedades disciplinares analisadas por Foucault - que deram origem à prisão e à escola como conhecemos hoje - para as sociedades de controle, que certamente engendrarão novas instituições, assim como provocarão agudas transformações nas que conhecemos. Demonstra o filósofo que a característica básica destas sociedades é dar a ilusão de uma maior autonomia mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores. Por exemplo, hoje não preciso ir à agência bancária, pois controlo minha conta por telefone, fax ou microcomputador; pareço, por isso, ter uma autonomia muito maior. Porém, a facilidade do acesso informatizado permite aos governos que eu seja vigiado muito mais de perto, e o que é pior, na maioria das vezes sem nem ao menos suspeitar disso!

É claro que a escola não fica de fora nessa nova onda social. Nesse artigo publicado em 1990 Deleuze aponta rapidamente algumas transformações pelas quais ela deve passar:

"No regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da 'empresa' em todos os níveis da escolaridade."

Notaram algo parecido com o discurso de Fernando Henrique citado no início? Não, não é mera coincidência. As reformas propostas pelos governos estadual e federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade; ou, dito de outra maneira, o paradigma de qualidade assumido por eles é o da qualidade total, este totem do neo-liberalismo que insiste em instaurar uma nova ordem mundial, sob seu absoluto e transparente controle. É assim que se propõe a avaliação contínua, a formação permanente, a parceria com as empresas e estes mecanismos para melhorar a qualificação do operariado brasileiro, a diminuição dos índices de reprovação e evasão escolar. É preciso que se mostre ao mundo que o Brasil é um país capacitado, apto a andar de mãos dadas com a modernidade! Mesmo que a modernidade signifique mais controle, e uma subserviência ainda maior...

Sim, este discurso precisa ser denunciado e criticado. Mas simplesmente não podemos fazê-lo com as armas velhas! Não podemos apontar uma adaga para combater um míssil com ogiva nuclear! Se quisermos fazer uma oposição séria e conseqüente ao discurso oficial, continuando na luta por um sistema de ensino sério, competente e verdadeiramente de qualidade, devemos buscar uma nova tática, que implica em que assumamos nossos erros.

Devemos começar por abdicar ao discurso do poder. Não podemos defender a rigidez do sistema de notas/avaliação que culmina na reprovação, pois subjaz a ele nosso sádico desejo de poder despótico, que é o mesmo que move as ações oficiais. Se a tônica do momento é a avaliação contínua, o acompanhamento do aluno sem sua reprovação por entre as séries, podemos fazer dessa ação pedagógica uma ação verdadeiramente educativa, contribuindo de fato para com a formação dos seres humanos que encontram-se quotidianamente conosco em nossas salas de aula.

Negar o passado não é a melhor forma de encarar o futuro, mas agarrar-se a ele tampouco possibilita um presente satisfatório. As maiores batalhas foram vencidas pelos exércitos que souberam aproveitar-se das armas do inimigo, voltando-as contra ele próprio. Penso que essa deva ser nosso caminho. Assumindo com humildade nossos erros

históricos e a disposição de superá-los, poderemos construir, de fato, a escola que queremos.

O PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO *

Prof. Dr. Sílvio Gallo

Artigo publicado em Nuances - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente:

FCT

UNESP, nº 2, 1996

O Anarquismo vem sendo recuperado, pelo menos ao nível das pesquisas acadêmicas, como uma filosofia política; tal recuperação ganhou mais razão de ser com a propalada "crise dos paradigmas" nas ciências sociais, intensificada com os acontecimentos políticos nos países do leste europeu e na ex-União Soviética, com a queda do socialismo real. Ante a falta de referenciais sólidos para uma análise política da realidade cotidiana, o Anarquismo volta à cena.

Quando estudamos o Anarquismo, porém, vemos que seria muito mais correto falarmos em Anarquismos, e não seriam poucos... Como, então, falarmos em um paradigma anarquista? Muito rapidamente, gostaria de demonstrar aqui que considerar o Anarquismo uma doutrina política é um sério problema, tanto prática quanto conceitualmente. Dada a diversidade de perspectivas assumidas pelos diversos teóricos e militantes do movimento anarquista histórico, seria impossível agrupá-las

todas numa única doutrina; por outro lado, a força do Anarquismo estaria justamente no fato de não caber a ele a solidificação de princípios que impõe a constituição de uma doutrina. Se ele pode ser uma teoria política aglutinadora de largas parcelas do movimento operário europeu no século passado e se pode ser também uma teoria política que permite a análise dos fatos sociais contemporâneos é justamente porque não se constitui numa doutrina.

O PARADIGMA ANARQUISTA

Para que entendamos a real dimensão da filosofia política do anarquismo, é necessário que o entendamos como constituído por uma atitude, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O próprio ato de transformar essa atitude radical em um corpo de idéias abstratas, eternas e válidas em qualquer situação seria a negação do princípio básico da liberdade. Admitir o Anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração.

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um princípio gerador, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O princípio gerador anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Vejamos brevemente cada um deles.

Autonomia individual: o socialismo libertário vê no indivíduo a célula fundamental de qualquer grupo ou associação, elemento esse que não pode ser preterido em nome do grupo. A relação indivíduo/sociedade, no Anarquismo, é essencialmente dialética: o indivíduo, enquanto pessoa humana, só existe se pertencente a um grupo social - a idéia de um homem isolado da sociedade é absurda -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria idéia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade. A ação anarquista é essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles.

Autogestão social: em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo é contrário a todo e qualquer poder institucionalizado, contra qualquer autoridade e hierarquização e qualquer forma de associação assim constituída. Para os anarquistas a gestão da sociedade deve ser direta, fruto dela própria, o que ficou conhecido como autogestão. Radicalmente contrários à democracia representativa, onde determinado número de representantes é eleito para agir em nome da população, os libertários propõem uma democracia participativa, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade.

Internacionalismo: a constituição dos Estados-nação europeus foi um empreendimento político ligado à ascensão e consolidação do capitalismo, sendo, portanto, expressão de um processo de dominação e exploração; para os anarquistas, é inconcebível que uma luta política pela emancipação dos trabalhadores e pela construção de uma sociedade libertária possa se restringir a uma ou a algumas dessas unidades geopolíticas às quais chamamos países. Daí a defesa de um internacionalismo da revolução, que só teria sentido se fosse globalizada.

Ação direta: a tática de luta anarquista é a da ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em

cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da educação, propriamente dita - formal ou informal - como veremos adiante.

Tomando o Anarquismo como princípio gerador, ancorado nesses quatro princípios básicos, podemos falar nele como um paradigma de análise político-social, pois existiria assim um único Anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado. É nesse sentido que trataremos, aqui, da aplicação do paradigma anarquista à teoria da educação.

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação dita formal, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita informal, realizada pelo conjunto social e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos seja através das associações operárias.

Foi com relação à escola, porém, que vimos os maiores desenvolvimentos teóricos e práticos no sentido da constituição de uma educação libertária.

Os esforços anarquistas nesta área principiam com uma crítica à educação tradicional, oferecida pelo capitalismo, tanto em seu aparelho estatal de educação quanto nas instituições privadas - normalmente mantidas e geridas por ordens religiosas. A principal acusação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação: procuram mostrar que as escolas dedicam-se a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados. A educação assumia, assim, uma importância política bastante grande, embora ela se encontrasse devidamente mascarada sob uma aparente e propalada "neutralidade".

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social.

Metodologicamente, a proposta anarquista de educação vai procurar trabalhar com o princípio de liberdade, o que abre duas vertentes de compreensão e de ação diferenciadas: uma que entende que a educação deve ser feita através da liberdade e outra que considera que a educação deva ser feita para a liberdade; em outras palavras, uma toma a liberdade como meio, a outra como fim.

Tomar a liberdade como meio parece-me um equívoco, pois significa considerar, como Rousseau, que a liberdade seja uma característica natural do indivíduo, posição já duramente criticada por Bakunin; por outro lado, equivale também à metodologia das pedagogias não-diretivas, alicerçadas no velho Emílio e consolidadas nos esforços escolanovistas, delas diferenciando-se apenas nos pressupostos políticos, mas sem conseguir diferentes resultados práticos além daquela suposta liberdade individualizada característica das perspectivas liberais.

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertária como uma educação que tem na liberdade o seu fim pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Metodologicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas; por mais

estranho que possa parecer aos olhos de alguns, a pedagogia anarquista deve partir, isso sim, do princípio de autoridade.

A escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seria muito mais forte. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de des-construção paulatina da autoridade.

Tal processo é assumido positivamente pela pedagogia libertária como uma atividade ideológica; posto que não há educação neutra, posto que toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, trata-se de definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando. Como não faz sentido pensarmos no indivíduo livre numa sociedade anarquista, trata-se de educar um homem comprometido não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com o engajamento na luta e na construção de uma nova sociedade. Trata-se, em outras palavras, de criar um indivíduo "desajustado" para os padrões sociais capitalistas. A educação libertária constitui-se, assim, numa educação contra o Estado, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino.

O PARADIGMA ANARQUISTA E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O mote progressista nas discussões pedagógicas contemporâneas é a defesa da escola pública. A atual Constituição brasileira afirma que a educação é um "direito do cidadão e um dever do Estado", definindo desde o início a responsabilidade do Estado para com a educação. Ela é, porém, um empreendimento bastante dispendioso, como sabemos, e por certo esse interesse do Estado não pode ser gratuito ou meramente filantrópico. A história nos mostra que os assim chamados sistemas públicos de ensino são bastante recentes: consolidam-se junto com as revoluções burguesas e parecem querer contribuir para transformar o "súdito" em "cidadão", operando a transição política para as sociedades contemporâneas. Outro fator importante é a criação, através de uma educação "única", do sentimento de nacionalidade e identidade nacional, fundamental para a constituição do Estado-nação.

Os anarquistas, coerentes com sua crítica ao Estado, jamais aceitaram essa educação oferecida e gerida por ele; por um lado, porque o Estado certamente utilizar-se-á deste veículo de formação/informação que é a educação para disseminar as visões sócio-políticas que lhe são interessantes.

Nesse ponto a pedagogia anarquista diverge de outras tendências progressistas da educação, que procuram ver no sistema público de ensino "brechas" que permitam uma ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos poucos minando por dentro esse sistema estatal e seus interesses. O que nos mostra a aplicação dos princípios anarquistas a essa análise é que existem limites muito estreitos para uma suposta "gestão democrática" da escola pública. Ou, para usar palavras mais fortes mas também mais precisas, o Estado "permite" uma certa democratização e mesmo uma ação progressista até o ponto em que essas ações não coloquem em xeque a manutenção de suas instituições e de seu poder; se este risco chega a ser pressentido, o Estado não deixa de utilizar de todas as suas armas para neutralizar as ações "subversivas".

É por isso que, na perspectiva anarquista, a única educação revolucionária possível é aquela que dá-se fora do contexto definido pelo Estado, sendo esse afastamento mesmo já uma atitude revolucionária. A proposta é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino, à margem do Estado e sem a sua

ingerência, definindo ela mesma como aplicar seus recursos e fazendo a gestão direta deles, construindo um sistema de ensino que seja o reflexo de seus interesses e desejos. É o que os anarquistas chamam de autogestão.

CONSIDERAÇÕES À MANEIRA DE UMA CONCLUSÃO

Tomar os princípios filosófico-políticos do Anarquismo como referencial para pensar a educação contemporânea é pois uma empresa de movimento; se podemos, por um lado, sistematizar tais princípios a partir dos "clássicos" do século passado e do início deste, traduzindo-os para a contemporaneidade de nossos problemas, não encontramos, ainda, um "solo firme" para nossas respostas - não no sentido de que elas não tenham consistência, mas sim que apontam sempre para uma realidade em construção que processa a des-construção de nosso cotidiano.

Se há um lugar e um sentido para uma escola anarquista hoje, esse é o do enfrentamento; uma pedagogia libertária de fato é incompatível com a estrutura do Estado e da sociedade capitalista. Marx já mostrou que uma sociedade só se transforma quando o modo de produção que a sustenta já esgotou todas as suas possibilidades; Deleuze e Guattari mostraram, por outro lado, que o capitalismo apresenta uma "elasticidade", uma capacidade de alargar seu limite de possibilidades. É certo, porém, que sua constante de elasticidade não é infinita: para uma escola anarquista hoje trata-se, portanto, de testar essa elasticidade, tensionando-a permanentemente, buscando os pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do capitalismo.

No aspecto da formação individual, Henri Arvon já afirmava, em 1979, que para uma sociedade de rápidas transformações como é a nossa, o projeto educativo anarquista parece ser o que melhor responderia às necessidades de uma educação de qualidade. O desenvolvimento científico-tecnológico e especialmente as transformações geopolíticas nesses últimos quinze anos vieram a confirmar essa necessidade de uma educação dinâmica e autônoma, que encontra cada vez maiores possibilidades de realização com o suporte da informática e da multimídia. Não podemos, entretanto, deixar que a própria perspectiva libertária da educação seja cooptada pelo capitalismo, neutralizando seu caráter político transformador, levando-a para um âmbito de liberdade individual e desembocando num novo escolanovismo, aparelhado pelas novas tecnologias. O caráter político da pedagogia libertária deve ser constantemente reafirmado, na tentativa de não permitir o aparecimento de uma nova massa de excluídos, tanto do fluxo de informações quanto das máquinas que permitem o acesso a ele.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico que leva-nos cada vez mais rápido rumo a uma "Sociedade Informática", para utilizarmos a expressão de Adam Schaff, define um horizonte de possibilidades de futuro bastante interessantes; numa sociedade que politicamente não se define mais com base nos detentores dos meios de produção, mas sim com base naqueles que têm acesso e controle sobre os meios de informação, encontramos duas possibilidades básicas: a realização de um totalitarismo absoluto baseado no controle do fluxo de informações, como o pensado por Orwell em seu 1984 ou por Huxley em seu Admirável Mundo Novo, ou então a realização da antiga utopia da democracia direta, estando o fluxo de informações autogerido pelo conjunto da sociedade. Em outras palavras, o desenvolvimento da sociedade informática parece possibilitar-nos duas sociedades, uma antípoda da outra: a totalitária, com o Estado absoluto, ou a anarquista, absolutamente sem Estado; a escolha estaria fundada obviamente numa opção política que só seria possível através da consciência e da informação, aparecendo então a figura da educação, formal ou informal, no sentido de sustentar tal conscientização.

Mas a possibilidade de trabalho que parece-me mais próxima no momento é o pensar a filosofia da educação no contexto do paradigma anarquista. Se tal filosofia da educação pode servir de suporte teórico para a construção deste projeto de educação que tem por meta a autogestão e a verdadeira democracia que a tecnologia informática pode finalmente tornar possível através de uma rede planetária que imploda as fronteiras dos Estados-nação, ela pode ainda servir-nos como ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela constituído - a sempre ambígua dualidade dos sistemas público e privado. No caso específico do Brasil contemporâneo, ela pode constituir-se num interessante referencial para a discussão e análise dos graves problemas educacionais que enfrentamos, de uma perspectiva bastante singular, como no caso da qualidade do ensino e da publicização/democratização da escola, trazendo contribuições criativas diferentes das usuais.

No contexto da polarização da filosofia da educação brasileira entre a tendência neo-liberal - privatizadora - sucessora das tendências tradicional, escolanovista e tecnicista como expressão ideológica da manutenção do sistema e uma tendência dialética que, por sua vez, encontra-se dividida em várias propostas de análise e tem sido - erroneamente - posta em xeque como paradigma devido à crise do assim chamado "socialismo real", tomada como a falência do método dialético e o triunfo do liberalismo - novo ou velho, não importa - e a instauração de uma "nova ordem mundial" centrada no paradigma liberal, a tendência anarquista ou libertária pode apresentar-se como um novo referencial para a análise, ao mostrar, explicitamente, que, como cantou Caetano Veloso, "alguma coisa está fora da nova ordem mundial". O que tentei aqui foi tão somente trazê-la para a luz das discussões, buscando sua viabilidade.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA E IDEOLOGIA: VIAS E DESVIOS DA LIBERDADE

Sílvio Gallo*

Artigo publicado na Revista Perspectiva nº27, NUP-Universidade Federal de Santa Catarina, 1997

A organização do poder e da autoridade no processo educacional passa necessariamente pela questão ideológica; já é fato consumado a percepção da escola como um aparelho ideológico a serviço do Estado, como demonstrou Louis Althusser em Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Os anarquistas que se dedicaram à questão do ensino, seja na discussão teórica seja na prática pedagógica através da elaboração de escolas libertárias experimentais, sempre estiveram sensíveis a essa questão.

Se por um lado dedicaram-se a fazer uma crítica contundente ao sistema capitalista de ensino que em muitos aspectos antecipou as assim chamadas teorias "crítico-reprodutivistas" do ensino que se desenvolveram em princípios dos anos setenta, por outro também foi amplo o debate interno ao movimento sobre se a escola libertária deveria ou não assumir características de transmissão de ideologia; não a ideologia capitalista, é evidente, mas uma ideologia revolucionária comprometida com a emancipação dos trabalhadores. A questão central é a seguinte: a pedagogia libertária, como uma educação comprometida com a liberdade tanto de cada indivíduo quanto do grupo social como um todo deve assumir-se ou não como um processo de transmissão de uma determinada ideologia? Ou, colocando em outros termos: a educação libertária deve ser neutra ou não?

Ferrer i Guàrdia e a educação libertária

Examinaremos aqui o caso do catalão Francesc Ferrer i Guàrdia, idealizador e diretor da Escuela Moderna de Barcelona, provavelmente o mais rico e elucidativo deles para o debate desta questão,

além de ser um dos marcos principais das experiências libertárias de educação, seja por sua profundidade, seja por sua abrangência .

Ferrer, vivendo em fins do século passado e princípios deste, foi partidário de um materialismo positivista que grassava pelos meios socialistas nesta época, vendo na ciência a grande emancipadora do proletariado, que poderia enfim sair de suas condições de miséria e de penúria através do desenvolvimento tecnológico e de uma revolução social que tirasse das mãos exclusivistas da burguesia as benesses da ciência e da tecnologia, distribuindo-as por toda a sociedade. Mas, se concordavam com Auguste Comte quanto ao futuro da humanidade proporcionado pelo desenvolvimento científico, esses socialistas dele discordavam politicamente, percebendo a necessidade de uma profunda alteração na ordem social para que esse desenvolvimento trouxesse seus frutos para todos e não para alguns, apenas.

Coerente com esse ingênuo positivismo empirista, Ferrer não acredita em idéias inatas, concebendo a mente da criança como uma tábula rasa que pode ser preenchida através da educação tanto por "falsas idéias" e "preconceitos" quanto por "verdades científicas":

"Persuadido de que el niño nace sin idea preconcebida, y de que adquiere en el transcurso de su vida las ideas de las primeras personas que le rodean, modificándolas luego por las comparaciones que de ellas hace y según sus lecturas, observaciones y relaciones que le procura el ambiente que le rodea, es evidente que si se educara el niño con nociones positivas y verdaderas de todas las cosas, y se le previniera que para evitar errores es indispensable que no se crea nada por fe sino por experiencia y por demostración racional, el niño se haría observador y quedaría preparado para toda clase de estudios."

Assim, sobre a mente da criança podem ser lançados tanto os rudimentos da ciência e da verdade quanto do preconceito e do erro; nesta perspectiva maniqueísta de Ferrer, cada uma delas produz um resultado direto no desenvolvimento do indivíduo:

"Si las capas de las primeras ideas son gérmenes de verdad, semillas de adecuados conocimientos, sembrados en la conciencia del niño por su primer pedagogo, que aspira el ambiente científico de su tiempo, entonces lo que se produce en el hogar es una obra integramente buena, sana de todos lados.

"Pero si al hombre, en la primera edad de la vida, se le alecciona con fábulas, con errores de toda especie, con lo opuesto a la orientación de la ciencia, qué cabe esperar de su porvenir? Cuando de niño evolucione en adulto será un obstáculo al progreso. La ciencia del hombre en la edad infantil es de idéntica contextura que su naturaleza fisiológica: es tierna, blanda. Recibe muy fácilmente lo que le viene de afuera. Pero con el tiempo va teniendo conato de rigidez la plasticidad de su ser; se convierte en consistencia relativamente estadiza su primitiva excesiva ductilidad. Desde ese momento tenderá el sedimento primero que le diera la madre, más que a incrustarse, a identificarse con la conciencia del joven."

Tomando por base esta concepção, Ferrer está convencido de que as instituições sociais que estão em contato direto com as crianças - família, igreja, escola etc. - são as responsáveis por essa primeira etapa da educação, que servirá de alicerce para a tomada de consciência do indivíduo. Está convencido, também, de que cada vez mais a escola tem um lugar de destaque entre essas instituições, convertendo-se paulatinamente no principal "aparelho ideológico", para usar o termo de Althusser.

Ferrer aponta que a escola sempre foi instrumento de legitimação da dominação nas mãos dos poderosos; mantendo a maior parcela da população na mais absoluta ignorância, garantiam dois mecanismos de defesa: um que seria a falta de consciência da exploração, impedindo a revolta e, outro,

que seria imediata obediência das massas àqueles que dominassem o conhecimento. Modernamente, porém - observa Ferrer - a situação tem mudado: o desenvolvimento científico-tecnológico tem revolucionado os sistemas de trabalho e a organização da produção, exigindo trabalhadores tanto mais hábeis quanto mais instruídos. Tal fato levou a uma nova orientação dos governos em relação à educação das massas, com uma conseqüente melhoria na qualidade das escolas. Não se pense, porém, que tais transformações foram feitas em nome de uma melhor qualidade de vida para os trabalhadores, mas apenas temendo as graves conseqüências que a ignorância generalizada pudesse trazer para o progresso do país. Os governantes, entretanto, cuidaram de proteger-se, como assinala Ferrer:

"Grave error sería creer que los directores no hayan previsto los peligros que para ellos trae consigo el desarrollo intelectual de los pueblos, y que, por tanto, necesitaban cambiar de medios de dominación; y, en efecto, sus métodos se han adaptado a las nuevas condiciones de vida, trabajando para recabar la dirección de las ideas en evolución. Esforzándose por conservar las creencias sobre las que antes se basaba la disciplina social, han tratado de dar a las concepciones resultantes del esfuerzo científico una significación que no pudiera perjudicar a las instituciones establecidas, y he ahí lo que les han inducido a apoderarse de la escuela. Los gobernantes, que antes dejaban a los curas el cuidado de la educación del pueblo, porque su enseñanza, al servicio de la autoridad, les era entonces útil, han tomado en los países la dirección de la organización escolar."

Deste modo, a escola no sistema capitalista tem a função basicamente ideológica de manter os trabalhadores, embora recebendo certa educação que lhes é necessária para o processo de trabalho, sob o domínio da burguesia. A "força emancipadora" da ciência moderna nada pode frente a esse poderoso muro levantado pela educação, que trata de tornar os indivíduos opacos à conscientização da exploração social.

"Del mismo modo que han sabido arreglarse cuando se ha presentado la necesidad de la instrucción, para que esta instrucción no se convirtiese en un peligro, así también sabrán reorganizar la escuela de conformidad con los nuevos datos de la ciencia para que nada pueda amenazar su supremacía."

A advertência de Ferrer dirige-se explicitamente àqueles que, confiantes no triunfo da ciência, esperam um futuro de glória para a humanidade, enquanto permanecem de braços cruzados:

" Ah! Qué no se ha esperado y se espera aún de la instrucción! La mayor parte de los hombres de progreso todo lo esperan de ella, y hasta estes últimos tiempos algunos no han comenzado a comprender que la instrucción sólo produce ilusiones. Cáese en la cuenta de la inutilidad positiva de esos conocimientos adquiridos en la escuela por los sistemas de educación actualmente en práctica; compréndese que se ha esperado en vano, a causa de que la organización de la escuela, lejos de responder al ideal que suele crearse, hace de la instrucción en nuestra época el más poderoso medio de servidumbre en mano de sus directores. Sus profesores no son sino instrumentos conscientes o inconscientes de sus voluntades, formados además ellos mismos según sus principios; desde su más tierna edad y con mayor fuerza que nadie han sufrido la disciplina de su autoridad; son muy raros los que hán escapado a la tiranía de esa dominación quedando generalmente impotentes contra ella, porque la organización escolar les oprime con tal fuerza que no tienen más remedio que obedecer. No he de hacer aquí el proceso de esta organización, suficientemente conocida para que pueda caracterizarse con una sola palabra: Violencia. La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, y les priva del contacto de la naturaleza para modelarles a su manera. He ahí la explicación de cuanto dejo indicado: el cuidado que han tenido los gobiernos en dirigir la educación de los pueblos y el fracaso de las esperanzas de los hombres de libertad. Educar equivale actualmente domar, adiestrar, domesticar."

Não podendo esperar que a ciência sozinha seja o instrumento de emancipação da humanidade, Ferrer vê que uma ação pedagógica conscientemente elaborada pode contribuir para essa tarefa, através da erradicação da ignorância e da distribuição dos conselhos científicos que, se são produzidos com o concurso de toda a sociedade, devem também ser divididos por toda a população:

"La verdad es de todos y socialmente se debe a todo el mundo. Ponerle precio, reservala como monopolio de los poderosos, dejar en sistemática ignorancia a los humildes y, lo que es peor, darles una verdad dogmática y oficial en contradicción con la ciencia para que acepten sin protesta su ínfimo y deplorable estado, bajo un régimen político democrático es una indignidad intolerable, y, por mi parte, juzgo que la más eficaz protesta y la más positiva acción revolucionaria consiste en dar a los oprimidos, a los deheredados y a cuantos sientan impulsos justicieros esa verdad que se les estafa, determinante de las energías suficientes para la gran obra de la regeneración de la sociedad."

A forma de participação da escola no processo de emancipação social dos trabalhadores na concepção de Ferrer é bem explicitada por Jesús Palacios:

"La labor emancipadora de la Escuela Moderna debía dirigirse, en primer lugar, a la lucha contra la ignorancia y error que, según lo entendía Ferrer, estaban en la base de las diferencias y los antagonismos de clase. Como el mismo Ferrer lo señalaba en el programa que su escuela se proponía en su tercer año de existencia, la razón y la ciencia, antagónicas del error y la ignorancia, estaban en el corazón de la Escuela Moderna: 'Ni dogmas ni sistemas, moldes que reducen la vitalidad a la estrechez de las exigencias de la sociedad transitoria que aspira a definitiva; soluciones comprobadas por los hechos, teorías aceptadas por la razón, verdades confirmadas por evidencia, esto es lo que constituye nuestra enseñanza, encaminada a que cada cerebro sea el motor de una voluntad y a que las verdades brillen por sí en abstracto, arraiguen en todo entendimiento y, aplicadas a la práctica, beneficien a la humanidad sin exclusiones indignas ni exclusivismos repugnantes'. La razón y la ciencia contribuirían, así a arrancar, a extirpar de los cerebros de los niños todas las falsas ideas fruto de la 'razón artificial' (religión, patria, familia, falsa idea de la propiedad, etc.), falsas ideas que estaban en los orígenes de las divisiones entre los hombres y cuya desaparición en manos de la 'razón natural', la de la ciencia, daría lugar a la libertad, la fraternidad y la solidaridad entre los hombres."

A proposta pedagógica de Ferrer, implantada na Escuela Moderna de Barcelona, vai constituir-se, pois, numa pedagogia oposta àquela implantada nas escolas capitalistas, a serviço dos governos que buscam na escola mais um veículo ideológico para legitimar e garantir o sistema de exploração social.

No contexto de seu ideário positivista, Ferrer ingenuamente propõe uma escola "não-ideológica". Seu argumento é claro: a revolta dos explorados contra os exploradores é justa e necessária; é, porém, um assunto de adultos - lembremos da afirmação de Hannah Arendt de que a educação é uma ação pré-política - e não de crianças; não seria correto construir um processo pedagógico que inculcasse nas crianças idéias que deveriam ser conclusões e resultados de suas futuras observações da realidade social, interpretada pelas concepções científicas obtidas na escola.

Ferrer faz questão de afirmar claramente que concorda com a revolta dos explorados:

"El asunto es delicado y conviene dejarle bien claro: la rebeldía contra la opresión es sencillamente cuestión de estética, de puro equilibrio: entre un hombre y otro hombre parecidamente iguales, como lo consigna la famosa Declaración revolucionaria en su primera cláusula con estas indestructibles palabras: 'los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derecho', no puede haber diferencias

sociales; si las hay, mientras unos abusan y tiranizan, los otros protestan y odian; la rebeldía es una tendencia niveladora, y por tanto, racional, natural, y no quiero decir justa por lo desacreditada que anda la justicia con sus malas compañías: la ley y la religión.

"Lo diré bien claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados han de ser rebeldes, porque han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal."

Essa revolta, porém, como dissemos, deve dar-se no âmbito da ação política, uma atividade de adultos; o educador catalão vê-se, então, diante de um impasse: se faz uma escola para filhos de burgueses, deve, para ser justo e coerente com sua clientela, ensiná-los as técnicas da exploração social, para que eles sigam dominando a sociedade; se, por outro lado, faz uma escola para filhos de operários, deve ensiná-los a revolta contra essa exploração injusta para com eles. Em qualquer um dos casos, estaria adiantando para as crianças uma ação política que elas deveriam ter apenas no futuro.

A resposta encontrada por Ferrer é a co-educação das classes, isto é, juntar numa mesma sala de aula filhos tanto da burguesia quanto do proletariado, representantes de todos os espectros sociais. Acreditava ele que, assim, estaria ensinando apenas aquilo que é "verdade objetiva" sobre a sociedade, sem enganar ninguém; que no futuro, em consequência disso, os filhos de operários se revoltam e os filhos de burgueses encontrem melhores justificativas para a exploração, se não quiserem juntar-se à luta daqueles que buscam a reestruturação da sociedade.

Nas palavras do próprio Ferrer,

"Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de los adultos; en otros términos, no quiere coger el fruto antes de haberle producido por el cultivo, ni quiere atribuir una responsabilidad sin haber dotado a la conciencia de las condiciones que han de constituir su fundamento: Aprendan los niños a ser hombres, y cuando lo sean declárense en buena hora en rebeldía.

"Una escuela para niños ricos no hay que esforzarse mucho para demostrar que por su exclusivismo no puede ser racional. La fuerza misma de las cosas la inclinaría a enseñar la conservación del privilegio y el aprovechamiento de sus ventajas.

"La coeducación de pobres y ricos, que pone en contacto unos con otros en la inocente igualdad de la infancia, por medio de la sistemática igualdad de la escuela racional, esa es la escuela, buena, necesaria y reparadora."

A concepção positivista de Ferrer leva, então, à idéia de uma escola que seja "neutra"; não que toda escola seja neutra, como pode querer um positivista clássico, pois a própria escola capitalista comprovadamente não o é, mas sim de uma escola racionalista - fundada na razão positiva da ciência - que não esteja baseada na transmissão ideológica de preconceitos e idéias falsas destinadas a preservar a dominação e os privilégios de poucos, mas sim na disseminação dos conceitos científicos que, por si só, não carregam conteúdos políticos.

Escuela Moderna: neutra?

Mas o fato é que a escola de Ferrer, apesar de toda a sua desejada neutralidade, despertou imensa polêmica já em sua época, não apenas nos meios conservadores, o que seria de se esperar, mas também nos meios progressistas, aos quais explicitamente se dirigia. Um famoso militante libertário da época, Ricardo Mella, atacou duramente a proposta de Ferrer e de seus seguidores numa série de artigos

publicada em importantes jornais operários do período. O mais curioso é que Mella, ardoroso defensor da neutralidade da escola, criticava a Escuela Moderna pela falta de neutralidade.

"O racionalismo variará e varia atualmente segundo as idéias dos que o propagam ou praticam. O neutralismo, por outro lado, mesmo no sentido relativo que se lhe deve atribuir, está sujeito a permanecer livre e por cima de suas idéias e sentimentos. Enquanto ensino e educação se confundirem, a tendência, já que não o propósito, será modelar a juventude conforme fins particulares e determinados."

Para Ricardo Mella, uma educação libertária seria aquela que prescindisse de todo e qualquer diretivismo, que prescindisse de toda e qualquer ideologia; assim como não se deve ter uma educação religiosa, também não se deve ter uma educação política, seja ela anarquista ou fascista.

"Por melhor que sejamos, por mais que estimemos nossa própria bondade e nossa própria justiça, não temos nem mais nem menos direito do que os da calçada da frente para fazer os jovens à nossa imagem e semelhança. Se não temos o direito de sugerir, de impor às crianças um dogma religioso qualquer, também não temos o de induzi-las a uma opinião política, um ideal social, econômico e filosófico.

"Por outro lado, é evidente que para ensinar as primeiras letras, geometria, gramática, matemática, etc., tanto no aspecto útil como no puramente artístico ou científico, não é necessário amparar-se em doutrinas laicas ou racionalistas que pressupõem determinadas tendências e, portanto, contrárias à própria função instrutiva. Em termos claros e precisos: a escola não pode e não deve ser nem republicana, nem maçônica, nem socialista, nem anarquista, da mesma forma que não pode nem deve ser religiosa.

"A escola não pode e nem deve ser mais do que o ginásio adequado ao total desenvolvimento dos indivíduos. Não se deve dar, pois, à juventude idéias feitas, quaisquer que sejam elas, porque isso implica castração e atrofia das próprias faculdades que pretendemos excitar."

Para crítica tão direta, não é possível que não haja um fundamento bastante concreto; tampouco Ricardo Mella, em sua ardorosa defesa da absoluta neutralidade no ensino, pode estar enganado ao identificar no racionalismo pedagógico de Ferrer uma atitude ideológica e muito pouco neutra.

A verdade é que, apesar de todas as considerações de Ferrer sobre a necessidade da neutralidade na educação, para que apenas no futuro, com a consciência formada, cada jovem pudesse fazer a sua própria opção política, o ensino racional na Escuela Moderna estava carregado de concepções político-sociais "revolucionárias". Isso pode ser constatado através de um olhar sobre os livros publicados pela "Biblioteca de la Escuela Moderna", como "Science et Religion", "Origen del Cristianismo", "Patriotismo y Colonización", dentre outros. O comentário do próprio Ferrer sobre o livro que mais sucesso fez é bastante revelador de seu teor:

"En resumen, se inauguró la Escuela Moderna antes que la creada biblioteca hubiera producido su primera obra, pero ésta, que se publicó poco después, fue brillante creación que ejerció gran influencia sobre la institución reciente; se trata de Las Aventuras de Nono, por Juan Grave, especie de poema en que se parangona con graciosa ingenuidad y verdad dramática una fase de las delicias futuras con la triste realidad de la sociedad presente, las dulzuras del país de Autonomía con los horrores del reino Argirocracia. El genio de Grave ha elevado su obra adonde no pueden llegar las censuras de los escépticos antifuturistas, así como ha presentado los males sociales con toda verdad y sin la menor exageración. Su lectura encantaba a los niños, y la profundidad de sus pensamientos sugería a los

profesores múltiples y oportunos comentarios. Los niños en sus recreos reproducían las escenas de Autonomía, y los adultos, en sus afanes y sufrimientos, veían reflejadas su causa en la constitución de aquella Argirocracia donde imperaba Monadio."

O texto de Ferrer fala por si só, e não necessita comentários; uma única frase dele pinçada, "así como ha presentado los males sociales con toda verdad y sin la menor exageración", fornece a real dimensão ideológica dos textos de leitura utilizados na Escuela Moderna, uma escola organizada segundo um racionalismo pedagógico que almejava à neutralidade científica. Jesús Palacios levanta comentários bastante esclarecedores:

"Como lo advierte L.M. Lázaro, 'se nota en todos los textos un cierto aire de catecismo, de catecismo revolucionario si se quiere, pero catecismo al fin y al cabo'. En la misma línea, y sin referirse abiertamente a Ferrer, Cl. Jacquinet critica a aquellos maestros para los cuales 'todo su saber consiste en inculcar a sus discípulos sus opiniones preferidas a fin de que causen en su cerebro una impresión imborrable, que se implanten en ellos y se extiendan ni más ni menos que a semejanza de una hierba parásita. Todo lo mejor que han podido encontrar para formar libertarios es obrar al modo de los curas de todas las religiones'.

"Por lo que dicen sus críticos, más que por lo que el mismo Ferrer sostiene, la Escuela Moderna transmitía, por tanto, una actitud ideológica concreta: la de su fundador y sus colaboradores. La escuela racional y científica se convertía, por tanto, además, en una escuela que hacía proselitismo libertario a través de esa confusión entre formación y propaganda a la que, al decir de Solà, son proclives los anarco-sindicalistas. En consecuencia, 'considerada en su conjunto - escribe J. Monés -, la escuela anarquista fue esencialmente ideológica. El adoctrinamiento, potenciado desde el sindicato, desde la asociación libertaria, y, fundamentalmente, desde la escuela, constituyó una de las armas del anarquismo militante'."

Podemos concluir, assim, que apesar de toda a crítica de Ferrer à feição ideológica da escola capitalista e de sua defesa de uma educação "não-ideológica", a Escuela Moderna foi tão ideológica quanto a combatida escola capitalista. Qual a razão disso?

Podemos encontrar facilmente a resposta no assim chamado "espírito da época"; apesar de avançar em muitos aspectos, Ferrer foi um homem profundamente identificado com seu tempo, como podemos perceber através de seu positivismo. É nesse mesmo positivismo que podemos encontrar a solução para a questão acima levantada. Lembremos que Marx, um pouco mais velho que Ferrer, também foi influenciado pelo positivismo, e contrapunha à ideologia - por ele definida como um "falseamento da realidade" - a ciência, o socialismo científico. Está embutida aí a idéia de que se a burguesia precisa falsear a idéia através da ideologia para mascarar a realidade da exploração social, o proletariado, ao contrário, nada tem a esconder, apenas a revelar, sendo a ciência o mecanismo dessa revelação.

Deste modo, quando Ferrer critica a escola capitalista, acusando-a de ideológica, a está acusando de mascarar a exploração para manter a dominação; por outro lado, quando defende uma escola racional e científica, está propondo uma educação que, através da ciência - que em si mesma é neutra e não tem opções políticas - revele a exploração para possibilitar a consciência da dominação e a conseqüente revolta contra ela. Neste sentido, a Escuela Moderna não era ideológica e não fazia proselitismo, como atacavam seus críticos, preocupados com uma neutralidade ainda maior, mas apenas "desmascarava" as falsas verdades construídas pela classe dominante no afã de justificar as desigualdades sociais.

Ideologia e Liberdade no processo educativo

Sabemos hoje, porém, que a questão ideológica e sua relação com a educação é muito mais complexa do que permite uma análise positivista. Neste aspecto, independentemente de sua positividade ou negatividade, de sua justiça ou injustiça, o ensino desenvolvido por Ferrer com seu racionalismo pedagógico era fundamentalmente ideológico, assim como experiências libertárias de educação mais recentes assumem sem nenhuma vergonha sua característica essencialmente ideológica, embora seja uma ideologia revolucionária voltada para a transformação da sociedade.

Ricardo Mella, ao defender a absoluta neutralidade da escola está, ao mesmo tempo, engajado no espírito positivista da época e filiando-se pedagogicamente ao movimento por uma educação negativa iniciado por Rousseau com seu Emílio. Não foram poucos os partidários de uma educação libertária a cerrarem fileiras com Rousseau e seus seguidores. Baseados na crença de que a liberdade é uma característica natural de todo indivíduo, nada mais coerente do que uma educação negativa ou, para usar uma expressão mais moderna, não-diretiva.

Nesta perspectiva, a educação deve respeitar as características naturais de cada indivíduo e organizar-se de modo a possibilitar seu livre desenvolvimento. Qualquer intento de modelar o indivíduo através da educação deve ser recusado, em nome de sua autonomia.

Entretanto, conhecemos o célebre debate que Bakunin trava com Rousseau em *Dios y el Estado*. Para o anarquista russo, a liberdade não é um dom natural de cada um, mas uma construção histórica só possível coletivamente. Ela deve ser conquistada e construída. O que equivale a dizer que os indivíduos precisam aprender a ser livres. Uma escola "neutra", ou negativa, não contribuiria, portanto, para que os indivíduos fossem livres. Por mais paradoxal e contraditório que possa parecer, o indivíduo precisa ser modelado, manipulado, para que possa, de fato, tornar-se livre.

Tenho afirmado que a aceitação, consciente ou não, deste princípio bakuniniano é a "pedra de toque" que diferencia as propostas de uma pedagogia libertária das pedagogias burguesas não-diretivas que vicejaram também na mesma época, estando presentes entre nós até hoje. As pedagogias de orientação burguesa podem fazer o discurso da "neutralidade" - ou, pelo menos, utilizá-lo como capa -, pois sua intenção, velada ou explícita, é a formação de indivíduos comprometidos com a manutenção da estrutura social capitalista. Na verdade, a neutralidade não é da sociedade sobre o processo de formação dos indivíduos, mas sim destes indivíduos para com a sociedade: eles não comprometer-se-ão com sua transformação.

Mas uma escola libertária não pode ser neutra: se os indivíduos estão sujeitados a uma sociedade de exploração e não são livres, é necessária uma opção de se educar para a liberdade, que é também, necessariamente, a superação desta estrutura de dominação. É preciso que haja uma intencionalidade explícita no processo pedagógico, seja no sentido da manutenção da sociedade, seja voltada para sua transformação.

Assim, se entendemos por ideologia o falseamento intencional da realidade, no conceito marxiano, a escola comprometida com a manutenção da estrutura social é essencialmente ideológica, é parte mesmo do mecanismo de reprodução desta estrutura, enquanto que uma escola voltada para um processo de transformação desta estrutura seria, por sua vez, anti-ideológica ou contra-ideológica, o que no início do século poderia ser chamada de científica ou de racional, como quis Ferrer.

Mas se, de outro modo, tomamos a ideologia em uma acepção mais ampla, o que é comum mesmo nos marxistas posteriores a Marx - penso em Gramsci, por exemplo -, e mais afinado com o ideário

contemporâneo, toda educação é, necessariamente, ideológica. Carlos Díaz mostra que não há escola neutra; dizer educação - que deriva do latim educere - é dizer manipulação.

A diferença está entre aqueles que manipulam abertamente e aqueles que manipulam veladamente. Os primeiros não têm o que esconder, e manipulam para que o indivíduo possa formar-se e adquirir liberdade e autonomia; os outros, porém, escondem-se, pois sua manipulação é indigna: visa a manter os privilégios de alguns em detrimento de muitos.

Ferrer, em seu positivismo ingênuo, propôs uma educação não ideológica, fundada na razão e na ciência, em contraposição à educação ideológica do capitalismo, baseada na veiculação de erros e preconceitos. Não caiu, porém, na ingenuidade naturalista rousseaiana de pensar que um indivíduo formado integralmente pela escola renovada seria forte o suficiente para enfrentar as pressões sociais e, ainda mais, agir sobre esta sociedade de modo a transformá-la.

Podemos - e, sem dúvida, devemos - apontar o caráter de catecismo que assumia o ensino da Escuela Moderna, discordando de sua eficácia para a formação de indivíduos livres e autônomos e para a contribuição para com um processo de efetiva transformação social. O que não podemos, por outro lado, é criticá-lo em nome de uma suposta neutralidade que uma educação libertária devesse ter.

Nisso Ferrer conseguiu estar além de seu tempo, mesmo que de forma inconsciente e não intencional: uma educação libertária precisa formar os indivíduos para que possam ser coletivamente livres, e assim construir uma sociedade aberta para a multiplicidade de singularidades.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PRINCÍPIOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS*

Prof. Dr. Sílvio Gallo

Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey
Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996

Toda Filosofia da Educação está amparada, necessariamente, numa Antropologia Filosófica; isto equivale a dizer que, anterior a todo e qualquer intento de educação, subjaz uma concepção de homem. Kant já se perguntava: "que é o homem, para que seja educado?", dando a real dimensão que uma antropologia assume para qualquer processo pedagógico. Se a educação é um processo formador de pessoas, de homens, precisamos saber, de antemão, o que é e quem é esse homem que pretendemos formar. Acontece que ao pensarmos nosso conceito de homem, deparamo-nos com a questão política: tal conceito está estreitamente relacionado com a sociedade na qual este homem está ou estará inserido. Abrem-se então duas possibilidades fundamentais para nosso processo educacional: ou formar homens comprometidos com a manutenção desta sociedade ou formar homens comprometidos com sua transformação.

Na história da filosofia e da educação, podemos identificar duas concepções fundamentais acerca do conceito de homem: a concepção essencialista, segundo a qual aquilo que é o homem é definido por uma essência anterior e exterior a ele e a concepção existencialista, segundo a qual o homem define-se apenas a posteriori, através de seus atos, construindo paulatinamente a essência do que é ser homem de dentro para fora. A título de exemplo, a primeira perspectiva fundamenta a teoria educacional que Platão apresenta n'A República, base da educação jesuíta e de todo o sistema tradicional de ensino; já a perspectiva existencialista é inaugurada com Rousseau em seu Emílio, ou da Educação, constituindo o fundamento das teorias e práticas pedagógicas que em Educação chamamos de escola nova.

A Educação Anarquista ou Pedagogia Libertária inscreve-se no contexto das teorias modernas da educação. Neste sentido, possui uma fundamentação filosófica e política que lhe é própria, embora esta fundamentação esteja relacionada com outras teorias e práticas pedagógicas que lhe são contemporâneas. É necessário, portanto, saber distingui-la de outras teorias educacionais.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O fundamento da educação libertária é o conceito de educação integral que, de acordo com Paul Robin, é o resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando idéias e tecendo considerações que, em pleno século dezenove, já amadurecidas, puderam ser sistematizadas numa teoria orgânica:

"A idéia de educação integral só há pouco tempo alcançou sua completa maturidade. Rabelais, penso eu, é o primeiro autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciências naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso 'para fazê-lo visitar as oficinas e se pôr a trabalhar'. Porém, essa concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. A este respeito resta ainda muito a dizer, inclusive mais tarde o Emílio, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este objetivo."

O conceito de homem que sustenta tal teoria fica muito claro para Robin:

"A idéia moderna - de educação integral - nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral."

A concepção de homem que subjaz à teoria da educação integral é decorrente do humanismo iluminista do século dezenove, percebendo-o como um "ser total"; o homem é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. Ferrer i Guàrdia aponta a necessidade de a educação estar atenta a todas elas:

"Ademais, não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omisso do coração e relegando a vontade. O homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rechaça ou adere ao concebido e vontade que faz ato o percebido e amado."

Politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. O mesmo Ferrer i Guàrdia reconhece que:

"Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que jamais sujeitem-se a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, desejosos do triunfo das idéias novas e que aspirem a viver múltiplas vidas em uma única. A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, esperar que queira jamais uma educação capaz de produzi-los."

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social.

Já em meados do século dezenove Proudhon começa a discutir as bases de uma educação integral. Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência:

"Toda educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão - segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade - pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças. Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano(...) A educação é a função mais importante da sociedade(...) Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento."

Para Proudhon e para a filosofia política anarquista em geral a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educação, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie.

Com essa visão de educação e de sociedade, Proudhon empreende uma análise crítica da educação fornecida pelo capitalismo. É óbvio que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de "sub-humanidade", para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação.

A proposta de uma nova educação deve, portanto, ser capaz de superar o fenômeno da alienação. Para Proudhon, o caminho está na defesa intransigente do trabalho artesanal, processo no qual o artesão domina a totalidade do processo do trabalho. Segundo ele, se tomarmos o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem teremos uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas irrealis, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico. Por outro lado, uma pessoa que domine tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, que não é deficiente em nenhum dos dois aspectos.

"O trabalho(...) resumindo a realidade e a idéia, apresenta-se(...) como modo universal de ensino(...) De todos os sistemas de educação, o mais absurdo é o que separa a inteligência da atividade e separa o

homem em duas entidades impossíveis: um abstraidor e um autômato(...) Se a educação fosse, antes de tudo, experimental e prática, reservando os discursos somente para explicar, resumir e coordenar o trabalho; se permitissem aprender pelos olhos e pelas mãos a quem não pudesse aprender pelos olhos e pela memória, em breve veríamos(...) multiplicarem-se as capacidades."

É neste contexto que Proudhon propõe uma aprendizagem politécnica, o ensino das diversas técnicas de produção manual, aliada à formação cultural que privilegie o "desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança" que consistem na base da educação integral. Mas o que ele ainda não conseguia vislumbrar era o fato de que o sistema artesanal estava definitivamente superado; a revolução industrial havia já instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Era necessária uma nova fundamentação para a educação integral, que não significasse a defesa de um processo ultrapassado. É Bakunin quem vai tornar mais contemporânea - em termos de segunda metade do século dezenove - a fundamentação desta proposta educacional. Sem abdicar da defesa da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superação da alienação, o anarquista russo inovará com sua concepção de homem, fugindo completamente do contexto naturalista da filosofia política liberal.

Ao tratar o homem como um produto social, Bakunin assume uma perspectiva dialética que coloca a questão antropológica para além da oposição essencialismo/existencialismo que citamos antes; nesse contexto, aquilo que é o homem comporta tanto características a priori quanto características resultantes de escolhas e atos a posteriori, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo.

O HOMEM COMO PRODUTO SOCIAL

A filosofia política de tradição burguesa trabalha com a categoria de um "estado natural"; no caso das desigualdades sociais, é comum encontrarmos análises que colocam-nas como "naturais": todos os homens são naturalmente diferentes, e as diferenças nas condições sociais são nada mais nada menos do que extensões destas diferenças naturais. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso, o domínio ou não do saber, a riqueza ou a miséria são simplesmente o fruto do trabalho de cada homem, trabalho este que se processa de acordo com as características e "aptidões naturais" deste homem. Naturalmente, então, a sociedade será desigual, pois os homens são desiguais: um é rico porque teve aptidão suficiente para aproveitar as oportunidades que lhe apareceram; outro é um miserável operário porque suas características naturais assim o determinaram. A sociedade e a cultura são um simples reflexo da natureza.

Bakunin insurge-se contra essas afirmações. Para ele o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais propriamente por uma questão de oportunidade. Não podemos mudar a "natureza humana", mas podemos mudar aquilo que o homem faz dela na sociedade: se a desigualdade é natural, estamos presos a ela; mas se é social, podemos transformar a sociedade, proporcionando uma vida mais justa para todos os seus membros. Bakunin procura mostrar que o homem é determinado socialmente:

"Tomando a educação no sentido mais amplo desta palavra, incluindo nela não somente a instrução e as lições de moral, mas ainda e sobretudo os exemplos que dão às crianças todas as pessoas que as cercam, a influência de tudo o que ela entende do que ela vê, e não somente a cultura de seu espírito, mas ainda o desenvolvimento de seu corpo, pela alimentação, pela higiene, pelo exercício de seus

membros e de sua força física, diremos com plena certeza de não podermos ser seriamente contraditados por ninguém: que toda criança, todo adulto, todo jovem e finalmente todo homem maduro é o puro produto do mundo que o alimentou e o educou em seu seio, um produto fatal, involuntário, e conseqüentemente, irresponsável."

Por outro lado, embora determinadas características humanas sejam formadas socialmente, não deixa de ser verdade que outras características do homem são naturais. As características naturais não podem ser transformadas, mas devem ser plenamente conhecidas, através da ciência, para que possam ser dominadas; o fato de se assumir essas características naturais não significa submissão, escravidão: fugir delas seria dispensar a humanidade. Bakunin deixa bastante clara a percepção destas características naturais em um outro texto:

"Ao reagir sobre si mesmo e sobre o meio social de que é, como acabo de dizer, o produto imediato, o homem, não o esqueçamos nunca, não faz outra coisa do que obedecer todavia a estas leis naturais que lhe são próprias e que operam nele com uma implacável e irresistível fatalidade. Último produto da natureza sobre a terra, o homem continua, por assim dizer, por seu desenvolvimento individual e social, a obra, a criação, o movimento e a vida. Seus pensamentos e seus atos mais inteligentes e mais abstratos e, como tais, os mais distantes do que se chama comumente de natureza, não são mais do que criações ou manifestações novas. Frente a esta natureza universal, o homem não pode ter nenhuma relação exterior nem de escravidão nem de luta, porque leva em si esta natureza e não é nada fora dela. Mas ao identificar suas leis, ao identificar-se de certo modo com elas, ao transformá-las por um procedimento psicológico, próprio de seu cérebro, em idéias e em convicções humanas, se emancipa do tríplice jugo que lhe impõem primeiro a natureza exterior, depois sua própria natureza individual e, por fim, a sociedade de que é produto.

"(...) Ao rebelar-se contra ela rebela-se contra si mesmo. É evidente que é impossível para o homem conceber somente a veleidade e a necessidade de uma rebelião semelhante, posto que, não existindo fora da natureza universal e carregando-a consigo, achando-se a cada instante de sua vida em plena identidade com ela, não pode considerar-se nem sentir-se ante ela como um escravo. Ao contrário, é estudando e apropriando-se, por assim dizer, com o pensamento, das leis naturais dessa natureza - leis que se manifestam igualmente, em tudo o que constitui o seu mundo exterior, e em seu próprio desenvolvimento individual: corporal, intelectual e moral -, como ele chega a sacudir sucessivamente o jugo da natureza exterior, o de suas próprias imperfeições naturais, e, como veremos mais tarde, o de uma organização social autoritariamente constituída."

Dentre as características naturais do homem não estão, entretanto, outras características - como a liberdade, por exemplo - que são um produto da vivência do homem em sociedade. Sendo assim, é necessário que se domine o conhecimento científico sobre as leis naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade, para que seja possível a construção de uma nova sociedade e de um novo homem, fundados na liberdade, na justiça e na igualdade. A construção da liberdade é processo de aprendizado da natureza e da cultura.

Mas se o homem é, em grande parte, uma construção social, é possível que uma sociedade justa - através do aprendizado pelo contato direto - produza homens completos, livres e felizes:

"Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio

social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros."

Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais, o que hoje chamamos de dimensão ideológica do ensino. E é isso que ele ataca na educação trabalhada pelo sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto. A escola passa então por uma instituição perversa, um aparelho de tortura que mutila alguns membros para moldar o homem segundo seus injustos propósitos. A educação capitalista não forma um homem completo, mas um ser parcial, comprometido com princípios definidos a priori e exteriores a ele; em outras palavras, a educação capitalista funda-se na heteronomia. Mas nem por isso ele deixa de reconhecer que a educação também pode ser trabalhada de outra maneira, perseguindo um objetivo oposto ao da educação capitalista:

"Será preciso, pois, eliminar da sociedade toda a educação e abolir todas as escolas? Não, de modo algum; é preciso dispensar a mãos cheias a educação nas massas, e transformar todas as igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à submissão dos homens, em outras tantas escolas de emancipação humana. Mas, antes de tudo, entendâmo-nos: as escolas propriamente ditas, em uma sociedade normal, fundada sobre a igualdade e o respeito à liberdade humana, deverão existir apenas para as crianças, não para os adultos; e para que se convertam em escolas de emancipação e não de submissão, terão que eliminar toda essa ficção de Deus, o eterno e absoluto escravizador, e deverá fundamentar toda a educação das crianças e a instrução no desenvolvimento científico da razão, e não sobre a fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, e não o da piedade e da obediência; sobre o culto à verdade e à justiça, e antes de tudo sobre o respeito humano, que deve substituir em tudo e por tudo o culto divino."

A realização de uma educação com estas características não é, entretanto, imediata e nem um pouco tranqüila, e Bakunin está consciente das dificuldades a serem enfrentadas. Por um lado, com toda certeza a reação da sociedade capitalista a tal projeto pedagógico seria radical: tentaria ao máximo resguardar-se, não permitindo que tal sistema educacional pudesse formar pessoas conscientes e críticas, livres e justas, que não poderiam ser cooptadas pela sociedade de exploração, colocando-a em xeque; por outro lado, pelo efeito maléfico que esta sociedade exerceria sobre as próprias pessoas egressas das escolas que trabalhassem com essa perspectiva crítica e libertária. E como a educação não se processa apenas na instituição escola, mas na sociedade como um todo, uma escola revolucionária não lograria alcançar plenamente seus objetivos em uma sociedade reacionária. Aqui vem à luz a dialética social de Bakunin: uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de extrema importância uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio da velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso. Bakunin escreve:

"Se no meio existente se conseguissem fundar escolas que dessem aos alunos instrução e uma educação tão perfeitas quanto é possível hoje imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres e morais? Não, porque ao sair da escola se encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios absolutamente contrários a essa educação e a essa instrução e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Mais ainda, a própria função de tais escolas é impossível no atual meio social. Porque a vida social abarca tudo, invade as escolas, as vidas das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte."

Através destas afirmações, Bakunin procura mostrar que, apesar de ter uma participação fundamental no processo revolucionário, a escola não faz sozinha a revolução. A sociedade não é mecânica. Se existe exploração porque não há consciência, não basta que aos poucos eduquemos e conscientizemos as pessoas para que a sociedade se transforme. Os caminhos sociais são mais complexos e obscuros; longe de ser um mecanismo simples e previsível, a sociedade é - como já apontava Proudhon - um frágil e tênue equilíbrio entre uma multiplicidade de forças, e o meio social humano é muito mais próximo da imprevisibilidade. A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser articulados, processados simultaneamente, para que se possa ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade.

A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

O conceito de homem que fundamenta e permeia a concepção libertária da educação desemboca, necessariamente, numa posição política, como já vimos. Para manter-se fiel a essa perspectiva político-social de transformação, a pedagogia anarquista elege como princípio político a autogestão. Tal princípio está intimamente relacionado com o conceito de autonomia: trata-se de construir uma comunidade - fábrica, escola, sociedade - na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem; em outras palavras, a autogestão consiste na constituição de uma sociedade sem Estado, ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma.

O princípio da autogestão pode ser aplicado aos mais diversos âmbitos: à administração de uma empresa ou de uma coletividade rural, a uma cooperativa de bens e/ou serviços, a um sindicato, a uma associação comunitária de bairro etc. Dentre as muitas instituições que podem passar pela experiência da autogestão está a escola, e foi justamente nela que se desenvolveram as mais abrangentes.

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar - serventes, secretários, diretores etc. - num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

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.

Georges Lapassade define a autogestão pedagógica como sendo a "forma atual de educação negativa" iniciada com Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem. Divide ainda a aplicação da autogestão à pedagogia em três grandes tendências: uma primeira, que ele denomina "autoritária", pois

o professor propõe ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão e que, segundo ele, é iniciada pelo pedagogo soviético A. Makarenko. A segundo ele denomina "tendência Freinet", pois teria na proposta do professor francês de criação de novos métodos e técnicas pedagógicas sua característica central. Nessa tendência, próxima à individualização do ensino e à autoformação, estariam ainda englobadas as experiências norte-americanas de self-government na educação esboçadas pelo Plano Dalton e as propostas de uma Pedagogia Institucional, às quais se filia o próprio Lapassade. A terceira tendência seria a "libertária" e englobaria as experiências pedagógicas anarquistas, caracterizadas, segundo ele, por um processo em que os professores deixam nas mãos dos alunos quaisquer orientações no sentido de instituir um grupo de aprendizagem e limitam-se a ser "consultores" deste grupo.

A classificação de Lapassade sem dúvida é bastante operacional mas traz, como qualquer classificação, problemas técnicos, como, no caso, a caracterização que ele faz da tendência libertária. Sobre a aplicação do princípio da autogestão na pedagogia libertária podemos distinguir duas perspectivas: uma, a que chamaria "tendência não-diretiva", assume os princípios metodológicos rousseanianos da educação, embora com críticas à sua perspectiva sócio-política. Estaria representada na pedagogia anti-autoritária que tem em Max Stirner seu teórico mais radical e que animou diversas experiências de escolas libertárias. Do ponto de vista metodológico e psicológico, estaria muito próxima à tendência escolanovista e também da Pedagogia Institucional, se bem que mais voltada para uma perspectiva de educação política dos filhos do proletariado. A segunda, que poderia ser denominada de "tendência mainstream", assume Rousseau negativamente, construindo-se como uma crítica radical de sua filosofia educacional. Essa corrente estaria sustentada teoricamente em Proudhon e Bakunin, apresentando como exemplos práticos as experiências de Robin, Faure e Ferrer i Guàrdia.

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" ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade. De novo, o fundamento é a oposição Rousseau x Bakunin: se assumimos a liberdade como uma característica natural, a criança deve ser educada sem direcionamentos; se, por outro lado, tomamos a liberdade como característica social, como desejava Bakunin, a criança precisa ser educada, dirigida no sentido da construção e conquista da liberdade.

Parece-me que a segunda posição é mais coerente com os princípios anarquistas, principalmente porque estamos falando do exercício de uma pedagogia libertária no contexto de uma sociedade capitalista, o que significa afirmar a autogestão em um meio heterogestionário. Criar escolas em que as crianças vivam na mais absoluta liberdade é um grande engodo, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social; ao contrário, estarão imersas num meio em que ou são submetidas ou submetem, onde a liberdade é, portanto, impossível. Politicamente, assumir uma postura não-diretiva na educação significa deixar que a sociedade encarregue-se da formação política dos indivíduos. Isso o próprio Rousseau já percebia, e daí a sua opção por isolar Emílio da sociedade, afastando-o dos efeitos corruptos dela. Pensava o filósofo genebrino que, após ter a personalidade formada, o indivíduo poderia ser introduzido no convívio social, sendo uma influência positiva para a sociedade corrompida. Hoje sabemos, entretanto, que o indivíduo nunca deixa de ser suscetível às influências sociais, principalmente com o poder de penetração que a mídia possui atualmente.

A perspectiva não-diretiva advinda de Rousseau e sistematizada pelos escolanovistas, de Dewey a Freinet, de Claparède a Rogers, serve aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao laissez-faire absoluto, que procurarão o desenvolvimento individual sem preocupar-se

com o coletivo, com o social. Na melhor das hipóteses, uma escola baseada em tal princípio formará indivíduos alheios à questão política, presas fáceis da poderosa mídia capitalista.

A proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas. Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental, a postura política resultante da concepção antropológica que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que confronta-se com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social. Abandona, assim, a imobilidade de um passado de tradições para abrir-se ao futuro como um novo horizonte de possibilidades.

UNIVERSIDADE LIBERTÁRIA E UTOPIA

Sílvio Gallo*

Artigo publicado em LetraLivre, Revista de Cultura Libertária, Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, ano II, nº 18, 1997

Sonho que se sonha só/é só um sonho que se sonha só mas sonho que se sonha junto/é realidade
Raul Seixas

Parafraseando a Pablo Neruda, eu venho para sonhar, e para que sonhes comigo... Por favor, não procure aqui um artigo acadêmico; leia como uma crônica da esperança, como um convite para que sonhemos juntos, construindo uma realidade...

Convém que eu explicito, de início, o que entendo por uma universidade libertária. O termo "libertário" é comumente utilizado como um sinônimo para anarquista, e é exatamente neste sentido que eu o uso. Desconfianças e pruridos políticos à parte, é necessário que fique claro que uma educação que se define como libertária - ou anarquista - é uma educação que tem como meio e como objetivo a liberdade. E por universidade libertária entendo, pois, uma universidade calcada no princípio da liberdade; uma universidade onde os estudantes devem ser livres na construção de sua vida acadêmica, onde os docentes devem ser livres na construção e na distribuição dos conhecimentos, onde as relações entre professores e alunos tenham como princípio a liberdade de ambos. No entanto, mais fundamental do que todas estas características, é que esta universidade libertária deva trabalhar socialmente para que o nível de liberdade da comunidade em que ela está inserida seja cada vez maior, e este é um trabalho que só será possível com o comprometimento de toda a comunidade universitária. Libertária será então uma universidade que trabalhe livremente pela liberdade social.

Por outro lado, tratarei a universidade libertária como utopia. Se é verdade que a utopia é o sonho, o não-lugar, o não-vivido, o que pode levar a uma situação de alienação, de fuga da realidade, não é menos verdadeiro que a utopia como sonho e não lugar pode também ser encarada como busca de uma nova realidade, como planificação, como planejamento de uma realidade a ser construída. A idéia de utopia está então intimamente ligada às idéias de busca, projeto e construção. Nada negativa, portanto.

Trabalhar com a idéia de uma utopia de universidade libertária é essencialmente refletir e discutir as bases de uma educação livre e libertadora, e de como essa educação se comportaria no âmbito acadêmico, para com isso construir todo um projeto de universidade, delinear os contornos de uma realidade que será o objetivo de um extenso trabalho social. Não será nenhum devaneio perdido no limbo...

Tomo a liberdade de me reportar a dois autores não muito conhecidos no meio acadêmico, mas que podem ser considerados clássicos no pensamento libertário sobre a educação. São eles o francês Paul Robin (1837-1912) e o catalão Francesc Ferrer i Guàrdia (1859-1909). Penso que ambos tecem considerações importantes sobre a educação libertária que podem ser bastante interessantes para o objetivo deste texto.

Paul Robin defende a perspectiva de uma educação integral, que se baseia no desejo que tem todo indivíduo, independentemente de suas condições sociais, de desenvolver tanto quanto possível suas faculdades físicas, intelectuais e morais. Assim ele define suas perspectivas:

"Não temos a mais remota pretensão de fazer de nossos alunos sábios universais... Pelo nome de educação integral designamos a educação que tende ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado de todo o ser, sem lacunas nem mutilação, sem descuidar de nenhum aspecto da natureza humana, nem sacrificá-lo sistematicamente em detrimento de outros. Tanto no conjunto da educação, quanto em cada uma de suas partes consideradas separadamente, tentamos aplicar o mesmo princípio de integridade, de inteireza - se preferirmos esta velha palavra que mercê ser rejuvenescida -, de proporção, de harmonia, persuadidos de que dependem disto a felicidade do próprio indivíduo e sua aptidão para colaborar com a construção da felicidade de todos."

É verdade que as considerações levantadas por Robin são dirigidas para a educação elementar, não para a universitária. No entanto, acredito que estes são pressupostos gerais, aplicáveis a qualquer nível do ensino, mesmo o superior.

O primeiro objetivo da educação deve ser pois a formação completa da pessoa, desenvolvendo suas várias faculdades mentais (imaginação, memória, inteligência etc.), as físicas e as morais. Para Robin, esta é a condição para a felicidade da pessoa, e para que ela possa contribuir significativamente para a felicidade dos demais, objetivo maior da vida em sociedade. Também Ferrer se refere à formação integral do indivíduo, pois ele vê o homem como um complexo, com várias facetas a serem trabalhadas, no intuito de conseguir uma totalidade harmônica. "Além do mais, não se educa integralmente o homem disciplinando sua inteligência e fazendo caso omisso do coração e da vontade", escreveu ele.

Paul Robin acredita que todos precisam ter um conhecimento geral científico muito bem embasado, e as especialidades seriam definidas à partir desta generalidade, através das vivências específicas de cada um:

"Ainda que não pretenda fazer de todos poços de ciência, a educação integral contém e reúne os três fatores habituais, a saber: a educação física, intelectual e moral. Se esforça por facilitar a eclosão e o desenvolvimento de todas as faculdades da criança, para permitir-lhe o conhecimento de todos os ramos do conhecimento humano e de sua atividade, de modo que ele não faça outras aquisições que não sejam aquelas baseadas na verdade científica. No entanto, depois de haver dado a todos esta base indispensável de realidade objetivas, deixa a cada um o cuidado de continuar seu desenvolvimento, de levá-lo a fundo, segundo os acontecimentos, as necessidades e das capacidades especiais somente nos ramos dos quais dependa a satisfação de suas necessidades físicas e psíquicas."

Para Ferrer i Guàrdia, a verdade é uma entidade socialmente produzida, mas que se encontra monopolizada por um único segmento da sociedade, como forma de dominação e manutenção do processo de exploração social. A educação deve ter como princípio a distribuição social da verdade. Educação deve ser o processo de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Socializando o conhecimento, Ferrer acredita vencer uma das barreiras do poder, acredita dar condições a toda a sociedade de autogerir-se. A educação constitui-se, pois, num instrumento de liberdade. Este é seu objetivo básico: auxiliar na formação de homens livres. Em suas próprias palavras:

"Não tememos dizer: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e a eles mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, desejosos do triunfo das idéias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma só vida."

Sistematizando estas diversas idéias, penso que podemos dizer que a pedagogia libertária é uma tentativa e um esforço no sentido de formar um homem íntegro em si mesmo, aberto para a sociedade, solidário com os demais, consciente de sua função social. Educar é abrir caminhos para que as pessoas conquistem sua liberdade, não alienados do mundo em que vivem. Educação é desalienação, é libertação. Mas a conquista da própria liberdade é também lutar pela liberdade de todos, pois como dizia Bakunin, "a liberdade do outro eleva a minha ao infinito".

Acredito que essas idéias e proposições gerais a respeito da educação libertária servem para nortear uma discussão a respeito da universidade, pois são estes mesmos princípios que uma universidade libertária deveria seguir.

Em primeiro lugar, para mim fica bastante claro que uma universidade libertária deve basear-se num momento inicial em um ensino integral, nos moldes propostos por Robin, o que para nós hoje e neste nível de ensino equivaleria a fornecer uma perspectiva intelectual do panorama do conhecimento humano nos mais diversos aspectos. Dever-se-ia estudar ciência e filosofia, numa perspectiva histórica e crítica, explicitando as condições sociais de produção da cultura e do mundo material. Este estudo, entretanto, não pode ser meramente intelectual: deve haver um contato mais íntimo com as coisas e com o mundo, deve-se fazer com que o aluno aprenda através da sua prática as condições de produção do conhecimento.

O segundo momento deve ser o da definição das especialidades, que se darão de acordo com as necessidades e aptidões de cada um, garantindo um melhor aproveitamento. Deste modo garante-se que o especialista só seja especialista em determinadas conjunturas e situações, mas não estando alheio às condições gerais que o levam àquela especialidade. Por outro lado, isto também garante que o especialismo não seja uma fonte de poder por ser a detenção monopolista de certos saberes, pois estes conhecimentos serão reconhecidos como posse da comunidade como um todo.

Coloco a generalização e a especialização como dois momentos distintos apenas para facilitar a exposição. Acredito que deve ser mais produtivo se os dois estudos forem desenvolvidos simultaneamente, construindo-se pouco a pouco o conhecimento.

A universidade libertária deverá ser o local da distribuição social da verdade. Assim, não se pode conceber que só tenham acesso a ela alguns poucos privilegiados. Provavelmente também não será possível que toda a sociedade tenha acesso direto a ela, e por isso devem ser pensadas formas alternativas de contato. "A universidade tem que ir aonde o povo está". Os conhecimentos aí produzidos devem ser revertidos para toda comunidade.

Por fim, o objetivo mais importante da universidade libertária: formar homens livres. Essa será a função primordial e principal da universidade, da qual dependerá a estrutura social. E devemos ter em mente que, como já foi dito mais atrás, formar homens livres significa formar homens que assumam sua liberdade e se dediquem a trabalhar em prol da sociedade, em favor da liberdade de todos. A função da universidade libertária será libertar cada homem e a sociedade dos jugos da dominação pelo saber, e auxiliar o trabalho social no sentido de superar qualquer forma de opressão.

Quanto à organização, para mim está claro que a universidade deverá se autogerir, sendo administrada por toda a comunidade da qual ela é parte integrante.

Levantei alguns pontos básicos de uma utopia, que obviamente por ser utopia não tem lugar. Qual seria o lugar - e/ou o tempo - desta universidade? Não penso que seria unicamente numa sociedade libertária, mas sim que ela seria muito mais importante aqui e agora, em nossa conturbada sociedade capitalista. No início deste século, tanto na Europa quanto aqui no Brasil, foram feitas tentativas por grupos revolucionários de constituir "universidades populares", que se não eram concebidas exatamente da maneira que procurei colocar aqui tinham algumas semelhanças básicas. Universidades deste tipo em nossa sociedade seriam de grande auxílio na formação de homens de visão mais abrangente, e ajudariam na tentativa de construir uma sociedade mais justa e mais fraterna.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA por Roberto Freire

Nas ditaduras, o poder é tomado pelas armas, pela fome e pela morte. O capitalismo se utiliza da democracia para chegar ao poder pela compra dos votos e pela corrupção da Justiça. De qualquer modo, sempre autoritarismo e violência na gênese do poder.

Mas a manutenção do poder de Estado nas ditaduras ou nas democracias capitalistas é garantida não mais diretamente pelas armas e pelo dinheiro. Vem sendo garantida pela família e pela escola, por meio da pedagogia autoritária, apoiada e estimulada pelo Estado autoritário.

Wilhelm Reich dizia que "a família burguesa capitalista espelha e reproduz o Estado". O mesmo se pode dizer das escolas onde também se pratica a pedagogia autoritária. Educadas dessa maneira, as crianças e os jovens tornam-se obedientes e submissos aos pais, aos professores e ao Estado.

Em verdade, tanto a pedagogia doméstica quanto a escolar, quando autoritárias, visam reprimir nas crianças e nos jovens o sentimento e a necessidade da liberdade como condição fundamental da existência. Sem esse sentimento e sem essa necessidade, desaparecem nas pessoas o espírito crítico e o desejo de participação ativa na sociedade. São os dependentes. Desgraçadamente, a maioria. Na vida familiar, três são as armas principais da pedagogia autoritária: primeiro, o pátrio poder (os filhos devem obedecer aos pais, por lei, até a maioridade), o que é um abuso e uma violência tornados legais; segundo, o amor, sentimento natural de beleza e gratidão que os pais transformam em instrumento de dominação e de posse sobre os filhos, fazendo com que se submetam as suas vontades chantagísticas, usadas para não sentirem a dor do remorso e do abandono; terceiro, pela dependência dos filhos ao dinheiro dos pais e pela ameaça, também chantagística, de afastá-los de casa sem nenhum recurso financeiro. Crianças que foram educadas sob uma destas três formas (ou sob todas) de autoritarismo entram na escola já deformadas e facilmente projetam nos professores o poder dos pais sobre si. Não conseguem criticá-los e, se o fazem, não transformam a crítica em ação, a não ser contra si mesmos, tornando-se indiferentes ao conhecimento e apresentando baixo rendimento escolar.

Homens e mulheres criados no ambiente familiar e escolar autoritários são os que garantem a manutenção das ditaduras e do capitalismo, bem como as falsas democracias. Eles "espelham e reproduzem o Estado", são pessoas neuróticas, fracas, despreparadas, incompetentes e impotentes para a vida pessoal plena e social satisfatória. Servem apenas para se submeter, obedecer, entrar em linha de montagem na produção, ser massificadas pela mídia e votar a favor dos poderosos, mostrando-se indiferentes, se conseguem um trabalho que os sustente, à miséria da maioria. Como conseguiu estudar ou trabalhar no sistema, pode suportar, indiferente, a convivência com os setenta milhões de conterrâneos que vivem na mais completa miséria.

Diante de um quadro desses, torna-se necessário, absolutamente indispensável, refletir sobre a possibilidade de interferência no sistema político burguês capitalista, especialmente sobre a sua pedagogia autoritária. É urgente descobrir alguma forma de atuação libertária em todos os níveis, desde as creches, passando pelas escolas primárias e secundárias, chegando, por fim, à universidade.

A luta contra a pedagogia autoritária praticada pela família burguesa capitalista é algo que estamos praticando há trinta anos, por meio da Soma, uma prática pedagógico-terapêutica corporal e em grupo, inspirada na obra de Wilhelm Reich e visando tanto a prevenção quanto a recuperação de pessoas submetidas à repressão autoritária. Ela funciona através da dinâmica de grupo autogestiva, utilizando a Capoeira Angola, técnicas bioenergéticas e gestálticas, em exercícios lúdicos e de conscientização

política que proporcionam a oposição de uma ideologia do prazer (saúde) à ideologia do sacrifício (neurose). Meus livros Soma I, Soma II e Soma III (com João da Mata) documentam a teoria, a prática e a síntese desse trabalho. Hoje temos uma equipe de somaterapeutas trabalhando em sete Estados do Brasil, combatendo a pedagogia autoritária das famílias e das escolas brasileiras.

Há cinco anos iniciamos na Casa da Soma, em São Paulo, o Curso de Pedagogia Libertária. A ele comparecem as pessoas ligadas à Soma de oito Estados. O curso tem a duração de um fim de semana, e trabalham-se de oito a dez horas por dia, com a prática diária da Capoeira Angola.

As frases abaixo foram utilizadas como ponto de partida do primeiro encontro do Curso de Pedagogia Libertária. Foi a partir delas que começamos a construir um espaço de debates, apresentações e palestras onde podemos exercitar uma aprendizagem que combata o autoritarismo.

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 IMPEDÍ-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

AMOR DE JARDINEIRO, NÃO DE BOTÂNICO

por Roberto Freire

(Extraídos do livro "Utopia e Paixão", capítulo 3)

"Também a pedagogia, isto é, os mecanismos pelos quais se desenvolve a formação de uma pessoa, deve ser repensada. O ato de ensinar exerce frequentemente o autoritarismo, impõe a vontade de uma

pessoa sobre a outra. Se por um lado transmitimos uma informacao historica acumulada quando ensinamos a alguem, ao mesmo tempo restringimos sua espontaneidade. Contraditoriamente, o ato de ensinar e', simultaneamente, enriquecedor e repressor."

"(...) E' na primeira infancia que a pedagogia autoritaria se instala e obtem os "melhores" resultados. Tudo o que se faz depois, com pedagogias revolucionarias e psicoterapias libertarias - restituindo `as pessoas a sua propria individualidade - e' principalmente tentar tirar essa rolha reacionaria imposta com violencia amorosa `as criancas"

"(...) A implantacao de uma pedagogia libertadora implica entao uma mudanca radical da estrutura familiar(...)"

A INSTRUÇÃO INTEGRAL

por Mikhail Bakunin

A primeira questão que temos de considerar hoje é esta: Poderá ser completa a emancipação das massas operárias enquanto recebam uma instrução inferior à dos burgueses ou enquanto haja, em geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascimento tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa? Propor esta questão não é começar a resolvê-la. Não é evidente que entre dois homens dotados de uma inteligência natural mais ou menos igual, o que for mais instruído, cujo conhecimento se tenha ampliado pela ciência e que compreendendo melhor o encadeamento dos factos naturais e sociais, compreenderá com mais facilidade e mais amplamente o carácter do meio em que se encontra, que se sentirá mais livre, que será mais hábil e forte que o outro. Quem souber mais dominará naturalmente a quem menos sabe e não existindo em princípio entre duas classes sociais mais que esta só diferença de instrução e de educação, essa diferença produzirá em pouco tempo todas as demais e o mundo voltará a encontrar-se em sua situação actual, isto é, dividido numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje em dia, para os segundos.

Entende-se agora porque os socialistas burgueses não pedem mais que 'instrução' para o povo, um pouco mais que agora, e porque nós, democratas socialistas, pedimos para o povo 'instrução integral', toda a instrução, tão completa quanto requer a força intelectual do século, a fim de que por cima da classe operária não haja de agora em diante nenhuma classe que possa saber mais e que precisamente por isto possa explorá-la e dominá-la. Os socialistas burgueses querem a manutenção das classes, pois cada uma deve, segundo eles, representar uma função social diferente. Eles queriam, conservando-as, aliviar, minorar e dissimular as bases históricas da sociedade actual, a desigualdade e a injustiça, que nós queremos destruir. Do que resulta que entre os socialistas burgueses e nós não é possível acordo, conciliação nem coalizão alguma. Mas, se dirá - e este é o princípio a que se nos opõe e que os senhores doutrinários de todas as cores consideram irresistível - que é impossível que a humanidade inteira se dedique à ciência: morreria de fome. É preciso, portanto, que enquanto uns estudam, outros trabalhem para produzir os objectos necessários para viverem em primeiro lugar e depois para os homens que se dedicam exclusivamente a trabalhos intelectuais; pois estes homens não trabalham só para eles: seus descobrimentos científicos, além de ampliar o conhecimento humano, não melhoram a condição de todos os seres humanos, sem excepções, ao applicá-los na indústria e na agricultura e, em geral, na vida política e social? Suas criações artísticas, não enobrecem a vida de todo mundo? Mas não. Não de todo mundo. E o repúdio maior que teríamos que dirigir à ciência e às artes é precisamente não estender seus benefícios e não exercer sua influência útil mais que sobre uma mínima parte da sociedade, excluindo e por conseguinte prejudicando a imensa maioria.

Hoje pode-se afirmar acerca do progresso da ciência e das artes o que se diz, e com razão, nos países mais civilizados do mundo, acerca do prodigioso desenvolvimento da indústria, do comércio, do crédito, da riqueza social, em uma palavra. Esta riqueza é totalmente exclusiva e tende a ser cada dia mais, ao concentrar-se sempre em mãos de uns poucos e lançar a pequena burguesia, as capas inferiores da classe média, em direcção ao proletariado, de maneira que o desenvolvimento e o progresso está em razão directa com a miséria crescente das massas operárias. Assim resulta que se abre cada dia mais o abismo que separa a minoria feliz e privilegiada dos milhões de trabalhadores que vivem com o trabalho de suas mãos, e que enquanto mais felizes são os felizes exploradores do trabalho popular, mais infelizes são os trabalhadores. Que se recorde, frente a fabulosa opulência do grande mundo aristocrático, financeiro, comercial e industrial da Inglaterra, a situação miserável dos operários deste mesmo país. Que se leia e releia a carta, tão ingénua e dilaceradora, escrita faz pouco tempo por um inteligente e honesto ourives em Londres, Walter Dugan, que se envenenou 'voluntariamente' com sua

mulher e seus filhos para escapar às humilhações da miséria e as torturas da fome; então haverá que confessar que esta civilização tão glorificada não significa, desde o ponto de vista material, mais que opressão e ruína para o povo. E o mesmo ocorre com os modernos avanços da ciência e das artes. São imensos estes progressos, é verdade.

Mas, quanto mais extraordinários são, mais se convertem em causas de escravidão intelectual e, portanto, material; origem de miséria e inferioridade para o povo, pois também elas alargam a distância que já separa a inteligência popular da das classes privilegiadas. A primeira, desde o ponto de vista da capacidade natural, está hoje evidentemente menos usada, menos sofisticada e menos corrompida pela necessidade de defender interesses injustos e é, por conseguinte, mais forte que a inteligência burguesa; mas, por outro lado, esta última possui todas as armas da ciência e estas armas são formidáveis. Sucede a princípio que um operário muito inteligente se vê obrigado a emudecer ante um erudito tonto, que lhe faz calar não por maior finura de espírito, da qual carece, mas por instrução, da qual o operário é privado e que o outro pôde receber, pois enquanto sua estupidez se desenvolvia cientificamente nas escolas, o trabalho do operário lhe vestia, lhe dava casa, o alimentava e lhe proporcionava tudo, os professores e os livros necessários a sua instrução.

DUCAÇÃO E LIBERDADE

por Edson Passetti

Educar é uma atividade do dia a dia. É instrução, escola, boas maneiras, comportamento, obediência, silêncio, limpeza. É tudo isso e seu reverso. Educar é a maneira mais abrangente que temos para designar as relações sociais. Podemos escolher entre educar para a liberdade ou educar com autoridade.

Educar para a liberdade é antes de mais nada saber que a autoridade se esgota no seu próprio conhecimento. É um acontecimento de vida que envolve a criança, seus pais, parentes, vizinhos, amigos e até professores, criando em função do talento, através de relações horizontalizadas. Os superiores hierárquicos desaparecem para que predomine a amistosidade. Abandona-se a esperança no comportamento estandarizado para se potencializar liberdades exercidas por pessoas livres.

Educar para a liberdade não é uma utopia. É uma realidade possível que acontece uma vez que se deseje liberdade. Pais, professores, estudiosos e todos os educadores podem desejá-lo em nome da liberdade da criança. Educar para a liberdade é a maneira pela qual pode ser contida a violência, valorizando-se a ajuda mútua.

PAULO FREIRE, O ANDARILHO DO ÓBVIO

por Edson Passetti

"Eu não faço nada por obrigação: o que os outros fazem por obrigação eu faço por um impulso de vida."

Walt Whitman "A pedagogia que me toca é a pedagogia que escuta, provoca e vive a difícil experiência da liberdade, reconhecendo que há uma distorção, o autoritarismo. Minha opção é por uma pedagogia livre para a liberdade, brigando contra a concepção autoritária de Estado, de sociedade."
Paulo Freire

O final do século XX surpreendeu os mais eloquentes profetas mostrando que os homens não estão destinados à iluminação de elites ou vanguardas que se pensam criadoras de uma consciência garantidora da sua perpetuação no Estado.

Vivemos um século demarcado por uma falsa oposição entre socialismo e capitalismo, como se a história tivesse registrado essas duas únicas alternativas. Sob este signo edificou-se um dos mais sangrentos e destruidores momentos da humanidade, apesar de todos os desenvolvimentos tecnológicos. Foi um século de guerras planetárias, regionais e locais, marcadas pela reprodução desta dicotomia numa rocambolesca guerra fria.

Nem o capitalismo conseguiu atingir, com sua política keynesiana do pleno emprego, soluções para misérias, nem tampouco o socialismo autoritário atingiu com a estatização dos meios de produção a superação da pobreza, o alto grau de desenvolvimento das forças produtivas e a extinção do Estado.

Guerras, explosões demográficas, racismos, fanatismos religiosos, preconceitos, fome e sofisticções tecnológicas encurtaram distâncias e aumentaram lucros convivendo com Estados cada vez mais ampliados, gerenciando as vidas e emitindo dados estatísticos sobre indivíduos fragmentados pelos bancos de dados.

A democracia representativa transformou-se, com a instauração do controle cibernético, num espetáculo eleitoral e o socialismo autoritário instituiu o mais prolongado, ainda que breve, domínio burocrático-militar. Nem o internacionalismo liberal e muito menos o dos socialistas marxistas ultrapassou os limites dos nacionalismos guerreiros circunstancialmente pacificados por novos tratados. Tanto o capitalismo como o socialismo autoritário viveram o processo contínuo de intervenções estatais que levou à atual crise onde as dicotomias falharam e os conservadores parecem querer mandar sossegadamente.

Proudhon já demonstrara no século XIX que os homens preferem os regimes de mais liberdade aos fundados na autoridade, e Bakunin reiterara esta tese insistentemente a Marx e Engels mostrando que a ditadura do partido comunista não se diferenciaria de qualquer outra ditadura. William Godwin insistira no final do século XVIII sobre os efeitos disciplinares e a reprodução da propriedade privada como elementos indissociáveis do Estado, gerando miserabilidades fundamentadas em idéias norteadoras de uma prática violenta. Para eles o Estado liberal já era o Estado acabado e contra ele investiram suas análises críticas. Étienne De La Boétie, no século XVI, deixara claro que a sociedade não se deslocava do mundo da liberdade para o da autoridade quando afirmava que a servidão voluntária não podia ser demarcada em um determinado acontecimento original.

Esses pensadores, verdadeiramente libertários, diziam-nos que o homem é um ser pacífico por natureza e que nunca haveria um mundo de liberdade absoluta, mesmo porque a única autoridade inquestionável, a dos pais em relação aos filhos, não tem como ser suprimida, pois é através dela que se realiza a inserção amistosa da criança no mundo, introduzindo a linguagem acompanhada de regras de trocas.

A educação é o tema fundante do pensamento libertário enquanto processo de formação de um indivíduo no presente. Não se espera pelo futuro, nem se rejubila com o passado. Ela envolve tanto as afetividades como o discernimento das regras de autoridade vigentes exigindo, quando voltada para a potencialização da liberdade, a existência efêmera da autoridade paterna que cessa a partir do discernimento do sujeito em torno de sua desterritorialização. É a educação ultrapassando as territorialidades da autoridade; é a educação crítica à artificialidade da pacificação da violência pelo Estado, propagada modernamente desde os contratualistas.

Nela não ha lugar para pensarmos o homem como egoísta ou altruísta, pois por ambas as partes ele se torna um agente ou um servo da caridade. A providência divina, ao ser substituída pela providência da razão, como no intervencionismo-cujo objetivo é estatizar todos os meios de produção e que apareceu, neste século, sob diversas formas de Estado como welfarestate, fascismo, nazismo, social-democracia ou socialismo-, não superou mas reafirmou religiões, nacionalismos, misérias, corrupções e pretendeu transformar a educação, confundida com instrução, em propriedade estatal.

O final do século XX apresenta-se possível para retomarmos a luta contra o Um, um senhor para o qual voluntariamente servimos (chame-se pai, chefe, Líder, patrão ou Estado), através de um processo educativo fundado no diálogo que ensina a conviver com a necessidade de se dizer SIM, evitando-se os sangrentos conflitos sempre iminentes.

Paulo Freire foi um educador que se aproximou muito da concepção de Godwin sobre a 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 deseioso por conversas que prezassem a liberdade como o valor mais precioso.

Ele foi um dos mais expressivos intelectuais latino-americanos, não só pela importância suscitada pelo método dialético, mas principalmente pelo papel de educador como instigador político que o levou aos mais distantes pontos do planeta, engajando-se em diversas lutas e reafirmando sua vocação humanista.

No âmbito dos que pensam a educação para um mundo livre de desigualdades, ele expressa a idéia que a fronteira é uma linha imaginária que nos convida a ser ultrapassada e que, ao fazê-lo, suprimimos as distinções que nos levam a uma convivência pacífica e mais igualitária.

Paulo não foi um anarquista no sentido amplo das ações, mas criou com sua obra um legado libertário que deve ser lido, estudado e experimentado por um anarquista livre de preconceitos e sabedor dos impactos históricos de cada época sobre os indivíduos.

No Brasil o anarquismo foi, no início do século, o mais importante movimento de ação e contestação em torno da desigualdade. Os anarquistas, italianos principalmente, chegaram a São Paulo onde uma incipiente indústria buscava se firmar a partir de uma economia agrário-exportadora de herança oligárquica e escravagista. Foram eles que trouxeram uma novidade histórica para o país em que a emergência jurídica do trabalhador livre ocorrera somente no final do século XIX. Mostraram que o possível depende das pessoas audazes e não de negociações políticas.

O efeito da novidade anarquista foi a conquista de direitos elementares pelos trabalhadores, cujo preço foi a repressão com exílios e deportações, simultaneamente a uma estratégia de controle estatizante de inspiração fascista, levada a cabo pela ditadura de Getúlio Vargas nos anos 30 e 40.

Paulo nasceu em Pernambuco, no nordeste brasileiro, uma região predominantemente agrária, governada com paternalismo pelos proprietários dos engenhos de açúcar. Sua população, na grande maioria, era composta por trabalhadores analfabetos submetidos a uma secular relação de compadrio com os proprietários de terra e à influência do poder católico tradicional.

Paulo descobriu, desde a infância, que antes de ações políticas supostamente conscientes, como pretendiam os comunistas desde a fundação do Partido Comunista Brasileiro na década de 1920, as coisas mudam a partir de um outro princípio, aquele que diz respeito ao ver e viver o mundo desde a infância: uma forma de ser educado que depende, antes de tudo, de afetividade para se conviver e superar a vida como ela se apresenta.

O brasileiro é um povo alegre, como Freire, não só durante o carnaval. O brasileiro é um indivíduo profundamente religioso, não só nos feriados cristãos, que não são poucos. É um povo que acredita nos políticos patriarcais, apesar de se dizer descrente. É uma mistura de índios que sobreviveram à descoberta, à expropriação de suas terras, mulheres e linguagens; de negros que para cá foram trazidos como escravos para substituir a mão-de-obra indígena, inicialmente, na plantação de cana-de-açúcar; dos imigrantes de diversas procedências que aqui chegaram como trabalhadores livres, através de acordos estatais, para substituírem os negros após a libertação dos escravos no final do século XIX.

O brasileiro é uma mistura de raças, culturas e misticismos religiosos em festas profanas. O brasileiro não é tão bonito como se espera, porque não há como apolinarizar a pobreza. Ele vive num país de estrangeiros e é um pouco estrangeiro na América Latina de herança espanhola: sob a máscara há outra máscara, a máscara do rosto.

A beleza do brasileiro vem do rosto sem máscara que chora e ri simultaneamente, que reza a Deus, faz oferenda a deuses africanos, medita com os orientais, luta as assembléias de crentes e pragueja contra Deus; é uma máscara inconstante de indecisões, sinalizando que tudo é possível entre o sagrado e o dionisiaco. O brasileiro ainda é um povo que se vê tutelado pelo grande pai, o Estado. Foi por isso que nos anos 60 Paulo Freire, acreditando numa possível reversão do populismo graças às ações contestadoras na cidade e no campo, aderiu ao governo Goulart que substituiu o de Jânio Quadros renunciante, para implementar a campanha de combate ao analfabetismo a partir da realidade do próprio trabalhador.

Paulo Freire procurou redimensionar o tradicional catolicismo brasileiro. Influenciado pela ousadia de um bispo conterrâneo, Dom Helder Câmara, contribuiu, indiretamente, para a estruturação da Teologia da Libertação, uma reforma do pensamento católico de grande importância para América Latina dos anos 70/80, e ainda pouco avaliada, questionando, a seu modo, a vida dos homens divididos.

Paulo Freire exilou-se durante o período ditatorial militar iniciado em 1964, graças à perspicácia de sua mulher Elza, enfrentando o ressoante romantismo que o movia a permanecer em território brasileiro, como mais um provável herói dizimado pela ira militar. Sua mulher teve uma ação decisiva não só pelo sentido de preservação da vida de quem amava, mas principalmente por ter a certeza de que as idéias do marido poderiam contribuir para outros movimentos de busca pela liberdade em qualquer lugar do planeta. Ela o levou pelas mãos ao exílio, num outro centro onde, posteriormente, a repressão se instalou de maneira ainda mais sangüinária que no Brasil. Passou a morar no Chile, país também de tradição católica marcante, como toda a América Latina. Mas o deslocamento para lá foi também a possibilidade de conhecer os Estados Unidos conturbados pelo questionamento da juventude, morar em Genebra para presenciar o descontentamento da Europa com sua história anciã e atingir a África e a Índia de múltiplas invasões brancas. Enfim, Paulo Freire começou a acontecer como pensador influente no final dos anos 60, quando o planeta, através das diversas contestações vindas dos jovens, quis gritar um basta a qualquer forma de autoritarismo, fosse ele capitalista ou socialista. E é claro, neste movimento, novamente as ações e os ideais libertários, e os anarquistas em especial, ressurgiram para gestar novas lutas e expectativas.

Paulo Freire se afirmou cada vez mais como um democrata que, levando o cristianismo a extremos, nos revela os limites da própria democracia e do próprio cristianismo. Isto faz de Freire um pensador fundamental para se escapar dos comodismos democráticos de conservadores e social-democratas de plantão.

No início dos anos 70 um compositor popular nordestino, exilado em Londres, escrevia uma carta sob a forma de poema musicado a sua irmã, uma famosa cantora popular, recomendando que ela aprendesse inglês e muito "I love you". De certa maneira indicava o processo de globalização da cultura e que saber inglês não era adesão mas uma forma a mais para resistir. Dizia aos brasileiros, através dela, que deveríamos saber sobre todos os povos porque os povos colonizadores não sabiam, como não sabem até hoje, onde nós estamos. Falava da necessidade de ser cosmopolita sem perder nossas referências fundantes, da quebra das fronteiras sem subordinação, da possibilidade de uma federalização do planeta.

O tempo passou rapidamente como quer o processo de globalização, mas trouxe também novos sinais ainda pouco decodificados pelas redes de comunicação e pelo mundo cibernético do controle, que não é unilateral como se diz por aí e como bem o sabia Paulo Freire. O que passa a ser irreversível é aprender a lidar com o desenvolvimento das forças produtivas desconsiderando seu alegado maquiavelismo. Se a única certeza da finitude é a morte, não há porque sonhar com fantasmas do passado ou aparições

futuristas. Existe sim o que passou, muitas vezes porque tinha de passar e por isso não se pode pensar a globalização apenas como espetáculo alienante localizado no adro.

O adeus à centralidade pode ser possível. Sabemos que a proposta liberalizante dos conservadores ainda não ultrapassou o nível da crítica ao intervencionismo e que a democracia nunca foi preferencial no pensamento filosófico moderno, nem é um valor universal: ela é apenas o medo dos conservadores e o refúgio dos social-democratas. Para ambos somos massa, indivíduos sem vontade e independência.

A educação libertaria é, e sempre foi, a afirmação de princípios de sociabilidades negadoras de elites e vanguardas, princípio filosófico de dissolução do individualismo, da massa e da propriedade privada dos meios de produção. Mesmo querendo encontrar no Estado uma possibilidade como meio para afirmar uma nova sociabilidade, Paulo Freire nos leva a ultrapassar esse limite chamando-nos para o dia-a-dia frente às emotividades infantis e a vida na escola. Lembra, a seu modo, que o anarquismo não é uma proposta alternativa conivente com a estrutura centralizadora de poder, mas como dizia o compositor à sua irmã e a todos nós através do poema-carta, já sabemos que devemos aprender falar inglês, decodificar o que se quer de nós e que o muito que queremos é muito pouco.

A democracia, para Paulo Freire, não é apenas uma cristalização da representação sob a forma de terapias sociais, o outro lado do fracasso intervencionista na economia proposto pelos social-democratas. Sua visão e prática educativas democráticas supõem o exercício da democracia direta mais detalhada na estrutura escolar do ensino formal, antes de tudo como meio obstruidor do autoritarismo do que defensor de cristalizações democrático-representativas: ele desejava relações horizontais a partir da organização sob a forma de conselhos.

Mesmo não tendo sido adepto do fim da escola, como Ivan Illich, a quem respeitava pela radicalidade, o pedagogo Paulo Freire não se escusou em aceitar escolas autogestionárias com programas totalmente contrários aos preconizados pelo monopólio da educação estatal que ele ainda considerava necessária em países miseráveis, quando sob a direção pluralista de trabalhadores. Freire não se posicionou como um afirmador incontestado de sua pedagogia, mas a viu como um meio possível, convivendo e dialogando com outras pedagogias entendidas por ele como democráticas, um sinônimo muitas vezes de prática libertária.

O respeito que obteve no Brasil, em especial, onde a intelectualidade vem de uma formação híbrida de comunismo e catolicismo é ainda um respeito de bocas-tortas. Sua maior influência se encontra junto às populações mais pobres da zona rural, das periferias das grandes cidades e em parte da intelectualidade católica inspirada na Teologia da Libertação. Como um homem de mínimas vaidades, isso nunca afetou Paulo Freire.

Ao assumir a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo por dois anos, na virada da década de 90, na surpreendente vitória de uma candidata à prefeitura da cidade, contou mais com a simplicidade da prefeita do que com o apoio dos intelectuais e do próprio partido. Isso não o abalou. Procurou introduzir uma descentralização administrativa e uma liberdade de ação a professores, estudantes, funcionários e pais de alunos sobressaltando a direção do Partido dos Trabalhadores que ajudou a fundar.

Paulo Freire continuou sendo professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e um homem ágil, muitas vezes lírico, andando por qualquer parte do planeta para dialogar com pessoas interessadas em liberdade. Foi como um andarilho do óbvio que percorreu diversos espaços defendendo o princípio

da educação livre desde a infância, sem sonegar da criança as possibilidades da vida longe das desigualdades. Foi um antiprofeta e um não-dogmático; não foi um idealista.

Ele foi avesso à idealização dos pensadores própria dos dogmáticos e dos religiosos em geral, seja como sacerdotes da ciência ou como idolatras. Mais do que regozijarem-se como guardiães de escrituras, os idealistas são sempre pessoas que temem arranhar a aura de seus mestres, porque mantendo-as como estão, mantêm também seu poder de apóstolo do divino ou da razão. Eles querem sempre posturas exemplares; são os escolares para quem apenas o que sabem e dizem é verdadeiro, uma verdade absoluta e insípida. Eles querem pacificar não as relações sociais, mas antes de tudo, a forma possível da sua instalação no Estado suprimindo verdades insuportáveis. Os que idolatram pensadores, credos ou doutrinas científicas nada mais são, frente aos dilemas históricos, que apóstolos, papel que Paulo Freire se recusou a desempenhar e que nunca esperou daqueles que se aproximam de suas idéias.

De que vale pensar um planeta igualitário a partir de um único ponto de vista? Os comunistas, com toda a sua poderosa verdade fundada na filosofia da transformação de Karl Marx, a perfeita tradução da pacificação artificial da violência levada a cabo por Hegel, pensavam ser capazes, enquanto vanguarda, de interpretar o inconsciente que portava as mais diversas forças sociais. Não tardou para que descobríssemos que a vanguarda hoje no poder se transforma em grupelho amanhã e, depois de amanhã, encontra no ditador a sua perfeita encarnação. Stalin, Mao e Fidel não são efeitos ou desvios, mas os correlatos de papas e ditadores como Hitler, Khomeini, Hussein, Vargas, Somoza ou qualquer outro, que por qualquer efeito se transveste de senhor do Estado.

Mas do que vale pensar num planeta igualitário a partir de diversos pontos de vista? Os democratas juramentados acreditam na inevitabilidade do Estado como solução de conflitos. Os intervencionistas social-democratas acreditam no maior ou menor bem-estar social, à custa da estatização gradativa dos meios de produção ou das contínuas políticas sociais com funções terapêuticas. Outros acreditam que a solução é possível com total privatização, restaurando, no âmbito histórico, o que o liberalismo sempre propôs no plano teórico, a inevitabilidade de Estado como monopólio da força física, deixando o restante para a própria sociedade dos instintos pacificados por ele. Se os comunistas queriam a vida estatizada, os social-democratas querem-na controlada e os liberais pacificada na continuidade da propriedade privada dos meios de produção. Restam ainda os conservadores, disfarçados de liberais e democratas afirmando-se como a única verdade possível no final do século capaz de restaurar a paz desviada pelo estatismo sob qualquer regime, querendo nos dizer que não são patrioteiros e tentando nos fazer acreditar que não devemos nos preocupar com as novas conformações como a Comunidade Européia ou o Mercosul porque são supressões dos Estados nacionais. Não permitem que se toque na questão se estas novas comunidades se conformarem em novos Estados corporativos. No fundo, para eles, a democracia é desnecessária ante a iminente ação técnica que deve ser posta à prova por uma elite clarividente cuja tarefa deve ser concluída sem ruídos ou questionamentos. Assemelham-se aos comunistas justamente por se colocarem como o oposto, não querendo que percebamos ser este o outro lado da moeda. Os liberais, assustados em seus gabinetes refrigerados, reiteram o poder de crítica de seu pensamento, mas parecem exigir que a histeria finalmente os aceite. São também o outro lado dos comunistas. Enquanto estes últimos refugiam-se na idéia de que o que se passou neste século XX foi o "socialismo real" e não o socialismo propriamente dito, um estertor de política, os liberais também esperam pelo exato momento em que todos corram em busca do "liberalismo real". Enquanto isso, tudo parece confluir para a continuidade conservadora com os terapeutas de plantão tentando obstruir possibilidades libertárias de configuração.

Não há como deixar de interrogar o significado da pacificação artificial da violência pelo Estado que se encontra num campo propício do pensar libertário que se chama educação, uma educação que se funda em sociabilidade libertária voltada para os fluxos desejantes e capaz de nos levar a práticas sociais de resistências e contrapoderes. Enfim, as perguntas a serem feitas não se resumem ao ponto de vista.

Desde William Godwin sabe-se que a intransigência leva o populacho a ações sanguinolentas sem qualquer finalidade objetiva. Não há por que assumir o ar desolador de herdeiros da razão iluminista frente à proliferação de neonazistas, skinheads, narcotraficantes, terroristas religiosos, serial killers, que matam sozinhos ou em grupos sem saber bem por que ou por uma boa reportagem, como forma para suportar sua condenação ao anonimato. Como se diz, a coisa se encontra noutro lugar; então, está fora das saídas democráticas, conservadoras ou comunistas. Exigem que o anarquismo saiba responder a elas, com tenacidade e velocidade, considerando sua história mas sabendo atualizar seus princípios. Todos precisam saber que os princípios da análise crítica permanecem sólidos para se interpretar e viver os tempos de agora e o principal deles continua sendo o princípio educativo. Devemos saber ser radicais, atualizando as radicalidades no presente a partir de análises críticas que, ao seguirem os princípios libertários, não se transformem em reiteraões do passado.

Freire gostava de futebol como todo brasileiro, de andar pela rua com seus netos, de apreciar as pessoas bonitas, de sorrir até chegar a uma gargalhada, de atender, carinhosamente, à passagem de sua mulher, interrompendo a conversação. Não bebia mais a tradicional pinga, mas defendia com intransigência a liberdade do indivíduo de usar os estimulantes que desejar como responsabilidade pessoal intransferível. À maneira de Baudelaire, acreditava que ninguém ficava mais ou menos inteligente usando drogas. Para ele estava claro que a proibição é uma necessidade econômica e militarista. Acreditava no conhecimento racional e na ciência como afirmações de certezas temporárias e históricas, mas resguardava para si sua relação com o sobre-humano, com uma fé que afirmava um caos inicial. Paulo não se atreveu a formular a pergunta que o jovem Epicuro disparou a seu mestre, deixando-o atônito: "E quem inventou o caos?"

Paulo Freire lembrava personagens de Guimarães Rosa: um compadre, um sábio do sertão que vagueia sem destino, um delicado Diadorim, um formoso Riobaldo. Outras vezes parecia sair, simultaneamente, da literatura de Mario Vargas Llosa e Garcia Marques. Podia ser um paciente homem dos romances de Jorge Amado, capaz de entender o significado da autoridade patriarcal redimensionada pela anarquia dos

desejos. Era um poeta recifense como Manoel Bandeira ou um embaixador como João Cabral de Mello Neto.

Paulo Freire viveu em São Paulo, na Rua Valença, 170, próximo ao espigão da Avenida Paulista, o ponto mais alto da cidade. Tinha comprado recentemente um apartamento numa praia na cidade do Recife, para os dias de descanso. Foi um homem que enfrentou diversas surpresas desagradáveis propiciadas pelo seu corpo, mas que bravamente quase as superou. Isso deu ao seu rosto emoldurado por uma grisalha barba e óculos um disfarce de dores num misto de sorrisos e atenções; deu às suas mãos a delicadeza do toque que quer proximidade. Sentado na poltrona, com a perna direita cruzada sobre a esquerda compunha com as mãos sempre alçadas ao ar uma fala característica do jeito brasileiro de conversar. Ele assumiu a conversação como um parceiro que queria saber de nós, do que pensávamos sobre os acontecimentos recentes, do que pesquisávamos, enfim, do que podíamos aproveitar juntos durante cada uma das treze sessões de duas horas que realizamos entre 1994 e 1995. Ao final, cansado, mas pronto para continuar noutro momento, nos despedíamos cordialmente, mesmo quando ultrapassávamos limites, propósito que desde o início ficou acertado entre nós. Ao concluirmos as sessões previstas, nos perguntou quando voltaríamos para revermos as transcrições e cortes para a

edição ao leitor italiano. Voltamos para as sessões de leitura dos originais. Não saberia dizer se cortamos algo que ele não desejasse, mas ele ouviu a versão final procurando contribuir para clarear algumas passagens e emocionou-se conosco ao final da leitura. Aprendemos muito, nós e ele, nessas conversas, através da brincadeira dialética que parametrou as conversações.

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 Tolstoi.

Paulo casou com Elza, teve filhos, netos, ficou viuvo e casou com Nita. Passou a vida como um andarilho do óbvio, um libertário pela estrela azulada que navega no Nada.

Paulo Freire morreu no final de abril de 1997. Ele desejava ter visto nossa conversação libertária editada em português; e ela aqui está. Mantive a introdução ao livro praticamente inalterada a não ser pela tristeza de passar, algumas vezes, o tempo verbal do presente para o passado.

Edson Passetti

PASSETTI, Edson "Conversação Libertária com Paulo Freire", Imaginário, São Paulo, 1998

EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

por Maria Oly Pey

Por Educação Libertária entendemos todas as práticas educativas pautadas pela não hierarquia nas relações educando - educador, pelas formas de organização autogestionadas, e por considerar o saber numa ótica não-disciplinar.

Na história da Educação Libertária no Brasil preponderam as iniciativas culturais de indivíduos e grupos de índole não-autoritária, como tem sido o Centro de Cultura Social de São Paulo, cujo o incentivador, Jaime Cuberos, devotou uma vida a divulgação do ideário anarquista entre nós.

Considerada por alguns pesquisadores em Educação e Ciências Sociais como uma vertente fértil de estudos e práticas, a Educação Libertária tem mobilizado Núcleos de Investigação como o NU-SOL na PUC/SP e o NAT na UFSC.

Livros e artigos vêm sendo publicados recuperando o empreendimento educativo libertário mundial e novas práticas pedagógicas produzem uma abordagem pedagógica orientada no questionamento dos limites do conhecimento disciplinar e nas possibilidades dos saberes não legitimados.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA "VERSUS" PEDAGOGIA AUTORITÁRIA

por José Maria Carvalho Ferreira

- Questões de índole metodológica e epistemológica
- Pressupostos da pedagogia autoritária capitalista
- Pressupostos da pedagogia libertária
- Atualidade da pedagogia autoritária e hipóteses históricas para a pedagogia libertária

1. Questões de índole metodológica e epistemológica

No discurso narrativo dos especialistas da pedagogia, na generalidade dos casos, esta aparece quase sempre associada a uma visão circunscrita à utilização de um conjunto de métodos e técnicas relacionadas com o sistema educacional. É interpretada e aplicada como meio de aperfeiçoamento do comportamento humano, nos domínios físico e cognitivo, de forma a potenciar a sua capacidade de assimilação do conhecimento. Inscrita num modelo educacional racional-instrumental, a pedagogia serve fundamentalmente para melhorar os processos de aprendizagem cultural e socializar os indivíduos e grupos que vivem nas instituições escolares.

Hoje, no entanto, a pedagogia tornou-se num fim em si mesmo. Como conjunto de técnicas e métodos de acção e intervenção sobre o comportamento humano, revela-se, cada vez mais, uma disciplina com um objecto científico e um objecto de observação autónoma e específica. Esta evolução leva a que os pedagogos e especialistas afins transformem a pedagogia num objecto de compra e venda, com conceitos e metodologias próprias.

Embora mantenha laços de indissolubilidade com o ser humano e a sociedade, tende a funcionar como um mero instrumento de adaptação racional dos seres humanos aos desígnios das instituições escolares, do Estado e do mercado.

Estamos, sem dúvida, em presença de um fenómeno complexo, cujos contornos científicos e metodológicos, por vezes, é difícil determinar. Em primeiro lugar, porque temos dificuldade em discernir com exactidão as fronteiras e autonomia específica do objecto científico e do objecto de observação da pedagogia. Em segundo lugar, porque enquanto conjunto de técnicas e métodos aplicados ao comportamento humano, é difícil circunscrever a sua função exclusivamente no indivíduo, prescindindo de a relacionar com toda a envolvência cultural, política, social e económica. Desse modo, não podemos restringir a análise à unidade focal professor/aluno, sem analisarmos a instituição escolar no seu todo. Mas, ao fazê-lo, somos constringidos a perceber a instituição escolar como um sistema aberto e, logicamente, como uma realidade interdependente e em interacção com a sociedade global. Em terceiro lugar, essas relações entre a instituição escolar e a sociedade global obrigam-nos a pensar e analisar a racionalidade que está subjacente à pedagogia vigente, tendo presente os conteúdos e as formas da assunção estruturante que releva do instituinte e do instituído. Finalmente, contemporaneamente, persiste uma grande dificuldade em descortinar o sentido e a lógica de uma pedagogia que se ideologiza como espontânea, criativa e livre, quando, na maioria dos casos, ela não é mais do que um fenómeno de castração do ser humano ao serviço da racionalidade instrumental do mercado e do Estado.

O facto de estarmos em presença de um fenómeno complexo, de forma alguma devemos inibir-nos perante o mesmo. Ao tentar confrontar a essência das teorias e experiências pedagógicas de características libertárias com a pedagogia vigente de natureza autoritária, conseguimos clarificar esse dilema. Por serem duas pedagogias contrastantes, ao analisar o conteúdo e as formas mais representativas da pedagogia libertária que procuraram e/ou procuram superar a natureza negativa da pedagogia autoritária capitalista, isso permitir-me-á percebê-la e analisá-la de forma dicotómica: de um

lado, a individualidade, a liberdade, a espontaneidade e a criatividade do indivíduo a constituir-se num projecto de vida integrado, do outro, a instrumentalidade da racionalidade do mercado, do Estado, do poder e da autoridade a agirem e a intervirem sobre o comportamento do indivíduo de forma tutelar e separada .

Para evitar cair em generalizações fáceis e abusivas, vejo-me constrangido a restringir o meu objecto de análise ao contexto geográfico da Europa ocidental, onde o capitalismo atingiu maior desenvolvimento. Se bem que o modelo pedagógico de características autoritárias esteja disseminado à escala mundial, não é possível visualizá-lo de forma padronizada e consistente, já que temos que ter presente o carácter discrepante dos níveis de desenvolvimento económico, político, cultural e social dos diferentes países. Pela homogeneidade civilizacional e grau de estruturação histórica da instituição escolar e da pedagogia, parece-nos mais aconselhável essa opção metodológica.

Da mesma forma que delimitámos a amplitude geográfica do objecto de análise, somos também obrigados a reduzir a sua dimensão histórica. O fenómeno pedagógico, nesse sentido, não será analisado desde os primórdios históricos da humanidade, mas a partir do momento a que se assiste a uma correlação estreita entre o advento histórico do processo de laicização, industrialização e urbanização das sociedades da Europa ocidental e a institucionalização do ensino enquanto actividade autónoma separada dos meios tradicionais que o ministravam: família, igreja e corporação .

Uma vez estabelecido o quadro epistemológico e metodológico do texto, importa, agora, referir que numa primeira fase abordarei sumariamente os conteúdos e formas mais representativas das teorias e experiências pedagógicas de características autoritárias e libertárias que emergiram desde a 1ª revolução industrial. De seguida, tentarei formular as tendências contemporâneas do fenómeno pedagógico que se observam no quadro das sociedades capitalistas mais desenvolvidas da Europa ocidental. Finalmente, como conclusão, procurarei construir um conjunto de hipóteses virtuais e reais que se apresentam à pedagogia libertária.

3. Pressupostos da pedagogia autoritária capitalista

Fénelon (1) personifica com alguma expressividade as características da pedagogia autoritária que prevalecia na Europa ocidental no período histórico da reforma e do renascimento. O seu Tratado da Educação das Meninas permite-nos não só compreender o peso histórico da influência da religião cristã no processo de aculturação das crianças e dos adultos, como, ainda, perceber a função de uma pedagogia autoritária baseada na discricionariedade da autoridade do clero e dos perceptores sobre as crianças. As técnicas e métodos pedagógicos utilizados para ensinar as crianças não só permitiam a utilização de violências físicas (vergastadas, réguas, castigos corporais e psíquicos diferenciados, etc.), como também funcionavam no sentido da omissão e a castração da intelectualidade e sexualidade da criança através da redução da pedagogia aos desígnios de uma ordem social fundamentada nos condicionalismos do poder divino.

Para Fénelon "todas as crianças gostam de histórias. É necessário tirar partido dessas disposições naturais. Mas que se tenha cuidado em só lhes contar histórias instrutivas. As da Bíblia são as melhores, porque a par do interesse que despertam, formam as bases da religião (.). O ensino religioso, mas histórico, deve começar pela distinção entre a alma e o corpo e o conhecimento dum Deus todopoderoso, criador e conservador do Universo (.). Por esse meio preparam-se as crianças para a leitura do Evangelho e da palavra de Deus" (2). É uma pedagogia autoritária no sentido em que a razão, a liberdade e a espontaneidade criativa das crianças são coarctadas desde a infância. Por outro lado, as tipologias relacionais da transmissão de conhecimentos polarizavam-se em formas de autoridade e dominação arbitrárias do clero, pais e perceptores sobre as crianças e até sobre os adultos.

Quando em meados do século XVIII irrompe o processo de industrialização e de urbanização das sociedades situadas na Europa ocidental, o ensino e, logicamente, a pedagogia são objecto de uma reestruturação progressiva. Os múltiplos saberes - saber fazer, saber viver e saber ser - são constringidos a um processo de adaptação funcional sob efeito da laicização e do individualismo fomentados pelo progresso e a razão. O incremento das funções e tarefas ligados à gestão e governação do Estado e dos grandes aglomerados urbanos, a proliferação de actividades socio-económicas relacionadas com os sectores industrial, comercial, agrícola, assim como os transportes e as comunicações, desenvolveram de forma gigantesca as necessidades de qualificação da mão-de-obra dos diferentes grupos sócio-profissionais. Dessa realidade emerge uma nova racionalidade instrumental baseada num novo tipo de ensino e pedagogia. Tratava-se, desde de então, de deixar o ensino escolástico e livresco sem articulações com a razão, a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho. Os processos de aprendizagem dos múltiplos saberes passaram a ser determinados progressivamente pelos ditames da racionalidade empresarial e estatal . O mundo da produção, consumo e distribuição de mercadorias exigia um tipo de conhecimentos que não se adequava mais a um saber contemplativo da ordem divina.

Rousseau ao escrever a seu livro Emílio (3) enunciava já algumas das premissas que a educação e a pedagogia devia assumir no sentido de uma adaptação da actividade espiritual e intelectual dos seres humanos às experiências da vida e aos diferentes ofícios. Para ele, a pedagogia e a educação deveria transformar as crianças em adultos a partir de um processo de aculturação naturalista e científico. As diferentes fases evolutivas da criança até atingir a idade adulta passavam, previamente, por um conhecimento das virtualidades físicas do corpo humano, de seguida, por um conhecimento baseado na razão, para, finalmente, instrumentalizar-se na aquisição de conhecimentos ligados às exigências de execução de tarefas e funções correlacionados com a actividade económica de então.

Com Durkheim (4), a educação e a pedagogia assumiam fundamentalmente uma função de cientificidade. A aprendizagem de um conhecimento científico e laico deveria estar em consonância perfeita com as exigências da divisão do trabalho social das sociedades industrializadas e urbanizadas. As implicações da organização científica das empresas, das novas tecnologias, dos novos materiais e energias potenciaram não só exigências de conhecimentos humanos ao nível dos procedimentos operatórios das tarefas e funções, como inclusivé traduziu-se em novas exigências de conhecimentos no plano da adaptação física e ergonómica dos seres humanos em relação ao mundo do trabalho. Acresce a esses factos, a crescente complexidade do tecido sócio-cultural e político das sociedades de então em termos da pressão demográfica, migrações populacionais, anomia social, gestão e governação dos grandes aglomerados urbanos e do Estado. A socialização desta realidade levou a um processo de institucionalização e organização das relações sociais baseados num sistema de representatividade formal. Por esta via, a socialização do comportamento humano traduziu-se também na proliferação da exigência de novos conhecimentos.

Desde os finais do século XIX assistiu-se a um desenvolvimento progressivo desse tipo de conhecimentos em paralelo com a criação de outros que, entretanto, emergiram. Depreende-se desse contexto histórico, a assunção da evolução das características da educação e da pedagogia de tipo autoritário capitalista.

Se no tempo de Rousseau (1712-1778) o advento da laicização e do individualismo tinham permitido que a educação e a pedagogia evoluíssem no sentido naturalista e racional, no tempo de Durkheim (1858-1917), a industrialização e urbanização das sociedades capitalistas desenvolvidas da Europa ocidental deram origem à transformação da educação e da pedagogia autoritária num sentido racional-

instrumental e laico. O Estado passa a assumir uma função de legitimidade científica para ministrar os diferentes graus de ensino (básico, secundário e universitário) e simultaneamente tutela a sua institucionalização pelas diferentes instituições e organizações de carácter privado e público.

A institucionalização progressiva da escolarização do sistema social, nos diferentes graus de ensino de forma a corresponder às novas necessidades do conhecimento humano, introduziu uma série de dilemas aos sistema educacional e pedagógico autoritário. Em primeiro lugar, o tipo de educação e pedagogia ministrada pela Igreja, família e corporação não consegue satisfazer a procura agregada de conhecimentos de carácter científico e técnico que as novas qualificações do factor trabalho e o desenvolvimento cultural do ser humano exigiam(5). O ensino de massa, conforme a exigência dos valores da cidadania nos parâmetros da democracia burguesa, conjugados com a descodificação de linguagens complexas de carácter tecnológico e científico não se coadunavam mais com os conhecimentos humanos ministrados pela Igreja, a família e as corporações. Por esses motivos, as relações polares entre pais/filhos na família, teólogos/leigos na Igreja e mestres/aprendizes nas corporações, que serviam de suporte a todo o sistema educacional e pedagógico tradicional, vão ser objecto de uma desintegração progressiva.

O carácter secular e público da instituição escolar ao evoluir para uma crescente dependência do Estado e do mercado, obrigou a uma reestruturação dos fenómenos educacional e pedagógico de características autoritárias. A partir de então tratava-se não de instruir e socializar a criança de forma a transformá-la num adulto e de a identificar com a ordem social vigente e o poder divino subjacente, mas de desenvolver sobretudo um tipo de ensino que possibilitasse transformar radicalmente as virtualidades físicas e cognitivas do ser humano numa função de produção e de consumo de bens e serviços de natureza mercantil capitalista. É esta racionalidade instrumental e utilitarista baseada no interesse e na competitividade pela apropriação de riqueza que as expectativas racionais dos indivíduos vão ser objecto de uma estruturação ontológica específica. No domínio da pedagogia desenvolvem-se métodos e técnicas que potenciem a percepção do conhecimento num sentido competitivo e hierárquico. A relação entre professor/aluno pressupõe uma autoridade desigual relativamente às virtualidades de criatividade e liberdade de acesso ao conhecimento. O processo de aprendizagem de conhecimentos passa, desse modo, por formas de dominação nas relações estabelecidas entre professor/aluno. A essência ontológica dos alunos, nos planos cognitivo, psíquico e físico, é reduzida a uma função de passividade e subalternidade criativa, na medida em que a dinamização da criatividade e da espontaneidade relacionados com os múltiplos saberes é determinada hierarquicamente por aqueles que têm o poder e a autoridade sobre as questões pedagógicas: Estado, instituições escolares, professores e diferentes especialistas da pedagogia. Doravante o corpo, o espírito e a mente dos alunos e dos professores são objecto de experiências laboratoriais, de aprendizagens sócio-cognitivas e formação científica no sentido de um aperfeiçoamento crescente das suas virtualidades, de forma a potenciarem relações hierárquicas de dominação do professor sobre os alunos no processo de aprendizagem de conhecimentos.

Esta pedagogia passa a estar articulada com uma educação que obedece a uma lógica de estratificação e de mobilidade social confinada aos ditames do Estado e do mercado. No quadro da sociedade capitalista, o rendimento, a propriedade, o "status", o poder, etc., não são usufruídos e apropriados de igual modo pelos diferentes grupos e classes sociais que constituem essa sociedade. Pela dominação e hierarquização que essa realidade encerra, os diferentes grupos sociais e classes sociais passam a dispôr de capacidades e possibilidades pedagógicas e educacionais reguladas pela competitividade e concorrência do mercado, pela legitimidade institucional imposta pelo Estado e o constrangimento das relações sociais de produção capitalistas. Neste quadro, os estratos sociais desfavorecidos, em função das suas capacidades e possibilidades económicas, sociais, políticas e culturais, tendem a reproduzir a

sua condição-função, o que leva a serem preteridos no acesso ao desenvolvimento educacional e pedagógico de características autoritárias. Em última instância, o modelo educacional e pedagógico autoritário que se desenvolve durante o século XX serve fundamentalmente para reproduzir a estratificação social e a mobilidade social baseada na desigualdade económica, social, política e cultural (6). No âmbito das teorias autoritárias há, no entanto, uma outra perspectiva que tende a analisar os indivíduos como função de racionalidade a otimizar no mercado (7). Nesta assunção, os constrangimentos estruturais e institucionais do Estado e do mercado capitalista nunca poderão inviabilizar, em absoluto, as expectativas racionais dos indivíduos no campo educacional e pedagógico. Integrados numa lógica de acção social pautada pela percepção da análise de custo-benefício, os indivíduos são capazes, por si só, de desenvolver o seu potencial físico e cognitivo de forma a melhorarem as suas "performances" no quadro da mobilidade e da estratificação social. A ideologia burguesa da plena cidadania e a função positiva da democracia representativa optimizam-se plenamente, já que, nesta perspectiva, pode-se passar de burguês a operário, de ministro a sacerdote, etc., e "vice-versa", bastando somente que os indivíduos maximizem as suas expectativas racionais nos sistemas educacional e pedagógico vigentes.

No fundo, todas as experiências e as teorias identificadas com as características da educação e pedagogia autoritária capitalista apontam para uma condição-função homológica do ser humano em termos das suas capacidades e possibilidades sócio-cognitivas e físicas. Baseiam-se numa educação e pedagogia que procura formar, treinar, domesticar, desenvolver e aperfeiçoar o indivíduo desde o seu nascimento até à morte (8), permitindo-lhe funcionar como objecto de aperfeiçoamento sistemático no acesso ao conhecimento, mas constrangendo-o sempre a assumir um carácter competitivo, concorrencial, hierárquico e castrador. Obedece a uma racionalidade instrumental que é bem visível nas interdependências e complementaridades que as instituições escolares mantêm com o Estado, o mercado e os múltiplos locais de trabalho e vida quotidiana em geral. Ou seja, o indivíduo forma e treina o seu físico e a sua mente nas instituições escolares de maneira a evoluírem posteriormente como padrão de comportamento tipificado de papéis e profissões que a sociedade e o mercado lhes permitem exercer.

Todo o período histórico do século XIX até à década de sessenta do século XX fundamentou-se na difusão de uma racionalidade instrumental do ser humano, enquanto "homo educandus," integrado e funcionalizado prioritariamente nos parâmetros da ordem económica burguesa autoritária. No entanto, não podemos deixar de observar e analisar as tipologias de saber fazer, de saber viver e saber ser que se reportam aos sistemas cultural, político e social. Nestes domínios, a educação e a pedagogia limitaram-se a socializar e a modelar as funções cognitivas e físicas dos indivíduos de forma a codificarem e descodificarem as linguagens que emergem nas instituições escolares em termos das relações entre grupos sociais e relações interpessoais confinadas aos processos de socialização dos indivíduos, aos conflitos de poder e aprendizagem de conhecimentos.

Em síntese, a educação e pedagogia autoritária capitalista assumem formas e conteúdos, cuja homologia espacio-temporal é muito representativa nos "modus vivendi" das instituições escolares, da família, do Estado, dos locais de lazer, da fábrica, do campo, do escritório e da praça pública, etc. Trata-se sobretudo de relações e de interações sociais orientadas e presididas sempre por bases desiguais e hierárquicas, onde predomina, por um lado, a dominação, a exploração do homem pelo homem e, por outro, a mutilação da liberdade, da espontaneidade, da responsabilidade e criatividade dos indivíduos. Uma relação e uma interacção social estruturada entre os que sabem e os que não sabem (professor/aluno); entre os que decidem e os que acatam as decisões sobre as questões educacionais e pedagógicas (funcionários/professores/alunos); entre os que detêm o poder de emitir ordens, controlar e punir e os que obedecem, são controlados e punidos sobre questões relacionadas

com a espontaneidade e liberdade criativa do corpo e da mente dos indivíduos (professores/funcionários/alunos); entre os que orientam e institucionalizam valores, ideias, ideologias e crenças e os que são coagidos a assumi-los (sociedade/Estado; organizações/instituições; professores/funcionários/alunos); e, enfim, entre os grupos sociais dominantes que detém o poder, o prestígio e a riqueza e os grupos sociais dominados que deles são desprovidos (classes e grupos sociais /professores/funcionários/alunos).

Toda a educação autoritária se baseia na difusão de um conhecimento cuja eficiência e eficácia se mede por dar corpo e forma a essa realidade social estratificada desigualmente. Toda a pedagogia autoritária tem por objectivo nuclear desenvolver e aplicar um conjunto de técnicas e de métodos capazes de aperfeiçoar, treinar e formar as virtualidades sócio-cognitivas e físicas do ser humano como função de produção e de reprodução da sociedade vigente. A pedagogia autoritária é, desse modo, uma função de adaptação dos indivíduos que se enquadra no processo de aculturação dos indivíduos em relação à assimilação dos múltiplos saberes que relevam dos imperativos educacionais da evolução da sociedade capitalista no contexto geográfico da Europa ocidental e no resto do mundo.

3. Pressupostos da pedagogia libertária

Como fenómeno de reacção às contradições e limitações do modelo autoritário capitalista, no período histórico em análise, desenvolveram-se na Europa ocidental experiências e teorias libertárias no campo educacional e pedagógico. Essas experiências e teorias, embora tenham uma abrangência geográfica e social muito reduzidas, demonstram, no entanto, um conjunto de virtualidades potenciadoras de uma educação e de uma pedagogia que pretende ser, em princípio, a negação do modelo precedentemente analisado. Importa, pois, compreender e explicitar a pedagogia e a educação de características libertárias enquadradas em práticas sociais e humanas presididas pelos valores da solidariedade, da liberdade, da autogestão, da espontaneidade e da criatividade integradas num todo social harmónico. Estes são os denominadores comuns das experiências e teorias mais representativas que se enquadram na educação e pedagogia libertária.

Os fundamentos desta perspectiva, em primeiro lugar, radicam no facto de que as experiências e as teorias mais representativas não separam arbitrariamente a educação e a pedagogia do todo social em que se integram. Subsiste entre a pedagogia, a educação e a sociedade uma relação de interdependência e de complementaridade sistemática, o que implica correlacionar as funções de adaptação e de integração entre as partes (pedagogia e educação) e o todo (a sociedade). Em segundo lugar, essas experiências e teorias emergiram enquanto fenómenos de crítica radical da sociedade vigente e visualizavam a implementação de um modelo de sociedade libertária, na qual a educação e a pedagogia subentendiam relações sociais e práticas humanas identitárias entre indivíduos e grupos que interagem nas instituições escolares. Os objectivos são a extinção das relações de dominação e de exploração que subsistem entre professores, alunos e funcionários e que trabalham e vivem nas instituições escolares, de forma a permitir que a espontaneidade, a liberdade, a criatividade e a responsabilidade natural dos indivíduos pudessem emergir para configurações sociais integradas num modelo autogestionário de características libertárias. A educação e a pedagogia não se separam da vida no sentido estrito do termo e dessa forma o acesso aos processos de aprendizagem de conhecimentos não tinham limites de qualquer espécie, quer aqueles relacionados com o organismo humano nas suas múltiplas dimensões, quer aqueles relacionados com o conhecimento da natureza e da sociedade.

Na Europa ocidental, as experiências históricas e as teorias que emergiram desde os finais do século XVIII até aos nossos dias foram várias. Por questões de síntese no âmbito deste texto, limitar-me-ei a enunciar os postulados teóricos centrais que foram comuns à maioria dos autores anarquistas - William

Godwin (1756-1836), Max Stirner (1800-1856), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Miguel Bakounine (1814-1876), Paul Robin (1837-1912), Pedro Kropotkine (1842-1921), Sebastien Faure (1859-1909) (9) - e a sumariar as experiências históricas mais representativas que ocorreram nesse período até aos nossos dias.

A questão da liberdade como expressão genuína da criatividade e de espontaneidade dos indivíduos no processo de aprendizagem dos conhecimentos sempre teve e tem uma grande relevância para a maioria dos autores anarquistas. William Godwin ao escrever *Investigações sobre a Justiça Política* em 1793 e o *Investigador* em 1797 dá-nos uma visão crucial para compreender a essência de uma pedagogia e de uma educação alicerçada na liberdade dos indivíduos. Para Godwin o problema central da pedagogia e da educação não se confina à transformação do aluno num adulto sujeito aos desígnios autoritários do Estado e do professor. A liberdade do indivíduo não deve ser sujeita a nenhuma restrição, salvo aquelas que vão no sentido da mutilação da criatividade e espontaneidade natural dos indivíduos. A experiência da vida nas suas múltiplas manifestações comportamentais deverá servir como base essencial para um desenvolvimento livre e espontâneo dos indivíduos no processo de aprendizagem cultural (10). Nenhum Estado ou outro tipo de autoridade moral (professor, Deus, etc.) poderia pedagogicamente sobrepôr-se aos desígnios soberanos do aluno como ser essencialmente livre e criador. Para conquistar essa liberdade e felicidade criadora é preciso que o ser humano, desde criança, ganhe o hábito e o método de aprender por si mesmo, sem depender de quaisquer tutela moral, política ou religiosa.

Para Godwin, qualquer projecto de educação nacional revelava-se contraproducente. A escola pública (tão cara a muitos socialistas e republicanos laicos) sob tutela de um governo nacional e do Estado encarregar-se-ia, em todas as circunstâncias, de difundir um tipo de ensino e de pedagogia que cerceava inevitavelmente a liberdade e a criatividade dos indivíduos e reforçava, simultaneamente, o poder do Estado e das suas instituições.

Max Stirner, embora não tivesse uma visão tão globalista e integrada como Godwin, pensou a educação e a pedagogia como um hino de criatividade e liberdade circunscritos à soberania absoluta do indivíduo face a todos os poderes ou autoridades exteriores ao mesmo (11). Nesta assunção, o indivíduo, ao assumir-se como uma função de soberania relativamente ao outro ou aos outros instituídos em instituições de diferentes tipos e no Estado, só assume a criatividade e espontaneidade plena nos planos educacional e pedagógico, quando usufrui do máximo de liberdade e de individualidade. A figura do pedagogo, do professor e/ou do funcionário administrativo das instituições escolares revelam-se, por tais motivos, instrumentos de negação da liberdade e da individualidade dos seres humanos. A existência de um processo de aprendizagem de conhecimentos de incidência social, nestes termos, só poderia estruturar-se numa síntese única e indivisível: a emergência de uma sociedade hipoteticamente anarquista. Só o ser humano, enquanto entidade ontológica única, poderia evoluir para uma soberania de indivíduos livres que construam e desenvolvam pedagogias e educações múltiplas, mas simultaneamente passíveis de se integrarem numa mesma síntese societária anarquista.

Um dos outros elementos centrais das teorias anarquistas reporta-se à perspectiva autogestionária e integrada da pedagogia e da educação. Por um lado, o fenómeno da educação e da pedagogia só é passível de entendimento se o contextualizarmos no âmbito da sociedade global, por outro, só através do desenvolvimento de uma sociabilidade e socialização de carácter fraternal e solidário permitir-nos-ia falar verdadeiramente de uma educação e de uma pedagogia libertária. A auto-organização e auto-responsabilização dos indivíduos no processo de aprendizagem de conhecimentos não somente deveria enquadrar-se numa acção social criativa e espontânea, mas também tendo presente os valores e as finalidades últimas da emancipação dos indivíduos numa perspectiva autogestionária e integrada.

Proudhon foi um dos autores que maior preocupação teve relativamente a esta questão central. Esse facto deriva, em parte, das suas análises sobre o federalismo, o mutualismo, o sindicalismo revolucionário e a autogestão. A ordem social e económica que defendia num sentido de uma sociedade libertária construía-se basicamente a partir do trabalho e dos trabalhadores livres e emancipados. A educação e a pedagogia inscrevia-se nesta orientação primacial e funcionavam como o motor de aprendizagem dos conhecimentos necessários a toda actividade económica, profissões, ofícios e vida cultural e social em geral. Este carácter integrado da educação passava por um processo de socialização fundamentado na autogestão. A partir dos múltiplos locais de trabalho, das escolas de diferentes tipos e graus de ensino, etc., os indivíduos deveriam auto-organizar-se de forma a que o processo de aprendizagem de conhecimentos estivesse correlacionado com a sua vida quotidiana e estivesse identificado com os processos de decisão e transmissão de conhecimentos baseados em relações sociais fraternas e solidárias .

Para Proudhon, o ensino ministrado pelo sistema de educação burguês limitava-se a reproduzir um tipo de conhecimentos que embrutecia e desenvolvia atavismos comportamentais nos trabalhadores, transformando-os em máquinas obedientes e escravas da lógica exploradora e opressiva do Estado e da burguesia. Na medida em que considerava o trabalho como fonte criadora da ordem social e económica da sociedade futura, o seu projecto educacional e pedagógico está muito ligado ao mundo do trabalho. Para libertar o trabalho do jugo da opressão e da exploração capitalista e estatal, numa sociedade libertária, a instrução e a educação dos trabalhadores assumia uma importância capital.

Na perspectiva de Proudhon, as diferentes escolas públicas e privadas não deveriam estar desligadas da experiência, do raciocínio científico, dos locais de trabalho e da vida quotidiana em geral (12). A integração do ensino intelectual e manual numa síntese criativa humana permitiria a sua inserção espaço-temporal em todas as actividades sociais, económicas, políticas e culturais. Para a consecução desse objectivo, haveria três modalidades para ministrar a instrução e a educação: pelos pais nas suas famílias e domicílios, pelas escolas privadas em obediência aos seus particularismos, profissionais, ideológicos e geográficos e, ainda, as escolas públicas com uma abrangência social alargada e baseada em pressupostos federalistas. As relações entre professores e alunos inscreviam-se num quadro estrutural autogestionário, mutualista e federativo. A auto-organização da educação e da pedagogia baseava-se em pressupostos de solidariedade e fraternidade o que, em princípio, inviabilizaria todo o tipo de relações hierárquicas traduzidas em tipos de autoritarismo e de dominação entre professores e alunos. Os professores dependiam das comunas ou federações distribuídas por departamentos e províncias. A escola pública, nas suas múltiplas funções de instrução e de educação, enquadrava-se organicamente numa sociedade global descentralizada e federalista, opondo-se, dessa forma, às concepções centralistas e monopolistas do ensino tutelado pelo Estado. Pedagogicamente, a escola modelo para Proudhon é a "escola-oficina" que permitia um processo de aprendizagem de conhecimentos politécnicos. A politecnia era uma pedagogia que permitia um acesso ao conhecimento dos diferentes ofícios, através da experiência e da racionalidade científica e simultaneamente de relações sociais espontâneas e simples, sem hierarquias e autoridades morais exteriores ao indivíduo e ao colectivo a que pertencia.

Bakounine não foi de forma alguma um autor profícuo na análise do fenómeno educacional. A razão fundamental dessa assunção radica na expressividade da sua luta pela transformação radical da sociedade capitalista e, ainda, devido ao facto de analisar a questão da educação e da pedagogia no quadro da sociedade libertária futura. Neste sentido, a sua visão colectivista do anarquismo embora estivesse pautada pela liberdade, a criatividade e espontaneidade dos indivíduos, a sua inserção nos parâmetros da sociabilidade e socialização humana transcritas em tipologias interactivas e relacionais de características solidárias e fraternas, leva-nos a interpretar o fenómeno educacional e pedagógico

como algo que se integra e adapta aos desígnios de emancipação social, económica, política e cultural da sociedade libertária. Assim sendo, a criatividade e espontaneidade dos indivíduos como a sua liberdade e responsabilidade transcende o quadro de aprendizagem de conhecimentos na qual se inscreve o fenómeno pedagógico e educacional (13). Mais do que privilegiar a análise das relações polares professor/aluno, para Bakounine haveria que abolir o Estado e as relações sociais capitalistas a nível de toda a sociedade e, logicamente, o tipo de autoridade hierárquica e dominação que emerge na instituição escolar,. Neste amplo sentido, a tipologia das relações sociais anarquistas encarregar-se-iam de estruturar de uma forma livre, espontânea, responsável e criativa a inserção dos indivíduos na sociedade e nas suas unidades constituintes.

A educação, tal como a pedagogia, inscrevia-se neste quadro típico relacional e interactivo dos indivíduos, daí que em termos de processo de aculturação sócio-cognitivo e físico dos indivíduos não pudesse ser objecto de uma aprendizagem de conhecimentos diferente daquela que ocorria em toda a sociedade libertária.

Kropotkine sempre viu o fenómeno educacional e pedagógico como uma função crucial na formação dos jovens, como também o conceptualizou no sentido da emancipação dos trabalhadores (14). O conhecimento da vida, da natureza e da sociedade esteve sempre no centro das suas preocupações . Esse conhecimento permitiria destruir os factores que condicionavam a inteligência humana de perceber e interpretar cientificamente e racionalmente os fenómenos que observava, mas também permitiria ao ser humano construir-se como ser individual e ser social emancipado de poderes e autoridades exteriores à sua identidade intrínseca. A educação e a pedagogia libertária, nesse sentido, diferentemente da pedagogia e educação burguesa, deveria actuar de forma a que subsistisse sempre uma identidade entre tudo aquilo que se aprende e os requisitos inquestionáveis da emancipação individual e social: isto é, a aprendizagem de um conhecimento traduzido na potenciação da liberdade, da criatividade, da espontaneidade, da fraternidade e solidariedade humana .

Assim, tal como era importante formar jovens de forma a torná-los responsáveis e activos enquanto agentes de transformação radical da sociedade capitalista, para Kropotkine , a pedagogia e a educação libertária deveria desenvolver-se em sintonia com a assimilação de um conhecimento compatível com as necessidades de produção, de distribuição e consumo de bens e serviços inerentes ao funcionamento de uma sociedade libertária. A aprendizagem desse conhecimento deveria basear-se na realidade experimental dos múltiplos aspectos da vida quotidiana e do trabalho e fundamentar-se num equilíbrio ecológico de características identitárias com a natureza e seus elementos constitutivos. Nestes parâmetros, as comunidades pedagógicas e educacionais de Kropotkine enquadravam-se numa perspectiva de relações sociais fraternas e solidárias entre professores e alunos, eliminando-se os fenómenos relacionais interpessoais presididos pela dominação e exploração do homem pelo homem.

As experiências pedagógicas e educacionais libertárias que consideramos mais representativas, e que passamos de seguida a descrever, não devem ser vistas como qualquer prova de desvalorização em relação a todas as outras que omito. Esta omissão decorre, em primeiro lugar de opções metodológicas e epistemológicas, como enunciei logo de início neste texto e também porque há que referenciar aquelas que assumiram maior força simbólica no quadro da perspectiva libertária.

No campo das experiências libertárias, aquela que foi realizada por Paul Robin no orfanato de Cempuis (França), entre 1880 e 1894, foi dinamizada no sentido de dar uma formação integral às crianças nos domínios psíquico, físico e mental (15). Esta experiência, embora estivesse enquadrada institucionalmente no sistema escolar público da França, fundamentou-se numa perspectiva educacional e pedagógica libertária que Paul Robin protagonizou durante toda a sua vida de professor.

Os constrangimentos estruturais e institucionais impostos pelo meio ambiente dessa experiência não impediu que o orfanato de Cempuis reorientasse a educação e a pedagogia no sentido das crianças viverem o espaço-tempo da escola num clima de liberdade, de criatividade e de espontaneidade. A educação física, intelectual e moral constituíam as bases de formação das crianças, desde a infância até à adolescência. O corpo era sujeito e objecto de uma aprendizagem baseada em conhecimentos naturais e espontâneos e eram conjugados com jogos lúdicos. A alimentação fundamentava-se em práticas naturalistas e actividades de lazer acompanhados de um diálogo de aproximação e de identidade com a natureza. A educação intelectual estava intimamente relacionada com a vida quotidiana dos alunos e professores, evitando-se o abuso de um ensino livresco e escolástico. No plano da educação moral estimulava-se, no aluno, a defesa de valores que se orientavam por princípios humanistas e emancipalistas, procurando-se incutir no espírito das crianças o sentido lógico da liberdade e da fraternidade entre os indivíduos. A relação entre professores e alunos inseria-se num esquema pedagógico de igualdade na discussão e explicação de todos os fenómenos estudados. A coeducação e a relação de liberdade e de igualdade entre rapazes e raparigas foi também estimulada.

A experiência educacional e pedagógica de Paul Robin, em Cempuis, teve o seu epílogo em 1894, porque, em última instância, era demasiada radical para a época e punha em perigo a essência da educação e pedagogia burguesa de carácter autoritário. Não admira, portanto, que tivesse soçobrado perante os ataques difamatórios que sofreu da Igreja e do sistema escolar vigente.

Sebastien Faure pode ser enquadrado no campo das experiências educacionais e pedagógicas mais representativas no meio libertário, pese embora a sua obra e vida estar muito ligada aos meios anarquistas mais como intelectual e militante de grande envergadura.

Na sua perspectiva de luta por uma sociedade anarquista, a educação e a pedagogia assumiam uma função estruturante de crucial importância para a emancipação das massas trabalhadoras. O projecto educacional e pedagógico de Sebastien Faure, por esse motivo, não podia circunscrever-se nos parâmetros e condicionalismos da educação e pedagogia burguesa, mas integrar-se plenamente nos objectivos e estratégias da revolução social (16). Embora seguindo, em grande parte, os passos de uma educação integral preconizada por Paul Robin nos planos intelectual, moral e físico, diferentemente deste, no entanto, fundamentou a construção de uma escola libertária apoiada em princípios e práticas autogestionárias, sem depender da tutela institucional e pedagógica estatal.

Nestes termos, em 1904, sob auspícios de Sebastien Faure é criada uma escola denominada A Colmeia, em Rambouillet (França). Em Rambouillet, não só foi dinamizado uma aprendizagem de conhecimentos manuais e intelectuais numa perspectiva integrada, como, ainda, todo esse conhecimento estava harmonicamente correlacionado com as necessidades de produção, de consumo e de educação da cooperativa integral A Colmeia. Na medida em que persistia uma interligação entre produção, consumo e educação, os aspectos organizacionais e pedagógicos eram estabelecidos mediante decisões e relações sociais de características autogestionárias e libertárias. A criatividade, liberdade e espontaneidade dos alunos e professores permitia-lhes uma auto-organização e uma auto-responsabilização no processo de aprendizagem dos múltiplos saberes que estavam intimamente associados e, simultaneamente, orientavam o comportamento dos diferentes cooperantes no sentido da aprendizagem de conhecimentos integrados, opondo-se à separação entre trabalho manual e intelectual e à descontinuidade espaço-temporal entre os momentos de aprender e os de trabalhar.

Para os anarquistas e sindicalistas revolucionários que aspiravam libertar as massas trabalhadoras da exploração e a opressão exercida pelo Estado e a burguesia, ao criarem uma cooperativa estruturada em princípios e práticas autogestionárias e libertárias, significava criar as condições básicas para educá-las,

de forma a extinguir essa realidade negativa e desenvolveram a sua luta no sentido da revolução social. Estava-se, portanto, a desenvolver uma experiência autogestionária em que as massas trabalhadoras tinham um espaço de manobra estratégica para dinamizarem um projecto educacional e pedagógico de características populares. A liberdade, a criatividade e a espontaneidade existentes entre alunos, professores e restantes cooperantes ao permitirem uma aprendizagem de conhecimentos numa perspectiva integral, desenvolviam proficientemente o intelecto, o físico e a moral das crianças. Em termos pedagógicos acentuava-se a autonomia e a liberdade das crianças, privilegiava-se o estudo das diferentes ciências numa perspectiva racionalista e prescindia-se da classificação dos alunos em moldes hierarquizados. A coeducação fundamentava-se numa base igualitária nas relações sociais estabelecidas entre rapazes e raparigas.

Na medida em que esta experiência decorria, em grande parte, das capacidades e possibilidades humanas e financeiras de Sebastien Faure e do sindicalismo revolucionário francês da época, com a crise social e económica proveniente das mazelas da primeira guerra mundial, A Colmeia teve que fechar as suas portas em princípios de 1917.

Francisco Ferrer foi sem dúvida alguma uma figura proeminente no domínio da luta por uma educação e pedagogia de essência libertária. Através da sua acção persistente criou um modelo de Escola Moderna que teve grandes repercussões históricas na Espanha e, em menor grau, noutras partes do mundo: Brasil, Portugal, Suíça, Holanda, etc. Com intenções explícitas de lutar contra a ignorância e o analfabetismo endémico que perpassava a Espanha, Francisco Ferrer ao desenvolver a sua perspectiva racionalista e laica de ensino, depressa encontrou grandes resistências e oposição por parte da Igreja Católica que tinha uma influência clerical hegemónica sobre o sistema educacional e pedagógico espanhol. Propriamente dito, a experiência da Escola Moderna teve o seu início, em Barcelona, no ano de 1904, e generalizou-se de seguida em outros locais na Espanha. Para além de seguir alguns dos passos educacionais e pedagógicos que Paul Robin tinha já desenvolvido em Cempuis, a estratégia e os objectivos da Escola Moderna enquadravam-se num regime de coeducação de crianças, com rapazes e raparigas em situação de igualdade, e na alfabetização de adultos. Sem pôr em causa a sua essência libertária, o que singularizava, porém, a força da acção da Escola Moderna era o seu carácter laico e racional (17). Em uma sociedade, como era o caso da Espanha de então, modelada espiritual e fisicamente pelo poder despótico do ensino clerical da Igreja Católica, criar e dinamizar um projecto educacional e pedagógico libertário por todas as regiões de Espanha, revelava-se, no mínimo, um perigo e uma afronta para todos os poderes instituídos: Estado, burguesia e Igreja.

No fundo, era um tipo de escola que procurava fazer da educação e da pedagogia um instrumento de desenvolvimento humano das crianças e dos adultos numa perspectiva racionalista e atea e simultaneamente criar as bases emancipalistas das classes trabalhadoras e do povo em geral. Pelos constrangimentos em que decorria, a integração da educação moral e física não atingiram o mesmo nível de desenvolvimento das experiências que ocorreram em Cempuis e Rambouillet. Deverá, ainda, sublinhar-se que os seus objectivos de educação popular foram custeados pelos pais dos alunos e/ou pelos próprios alunos adultos, mas sempre em função das suas capacidades financeiras específicas. Com o fusilamento de Francisco Ferrer em 1909, em Barcelona, sob as ordens de Afonso XIII, a experiência libertária da Escola Moderna sofreu um rude golpe nas suas aspirações de expansão. Após esse acontecimento trágico, o projecto de Francisco Ferrer foi-se desintegrando progressivamente. Porém, isso não impediu que a sua força simbólica no campo das experiências pedagógicas e educacionais libertárias deixasse rastros para sempre no imaginário colectivo anarquista, quer em Espanha, quer no resto do Mundo.

A revolução espanhola, de 1936-1939, revelou-se uma experiência no campo pedagógico e educacional libertário que não podemos desprezar. Em primeiro lugar, porque ela foi realizada no quadro das contingências de uma transformação radical da sociedade capitalista espanhola. Em segundo lugar, porque os constrangimentos e os condicionalismos da sociedade global em relação ao funcionamento interno das instituições escolares eram menos relevantes. O projecto educacional e pedagógico apresentado pela CNT (Confederação Nacional do Trabalho) no Congresso de Saragoza, em Maio de 1936, é bastante elucidativo a esse respeito. É certo que o projecto educacional e pedagógico consubstanciado na Escola Nova Unificada só foi implementado após o início da revolução espanhola, em Julho de 1936, e, em grande medida, não teve os efeitos práticos que o Congresso de Saragoza pretendia. Isso, porém, não invalida que, na região da Catalunha e outras regiões onde a CNT tinha uma certa influência, fosse implementado um processo de aprendizagem de conhecimentos pautado pela força estruturante da liberdade, da criatividade e espontaneidade dos alunos, professores e restantes pessoas que estavam integrados no projecto autogestionário de educação e pedagogia libertária (18). O insucesso relativo desta experiência, em grande medida, deve-se ao epílogo da revolução espanhola em 1939 e também porque o funcionamento quotidiano da Escola Nova Unificada foi perpassado por um conjunto de contradições e conflitos resultantes das alianças realizadas pela CNT com os diferentes sindicatos que estavam sob tutela dos partidos socialista, comunista e republicano.

Mesmo sabendo que existiram e existem um conjunto de experiências libertárias no campo da educação e da pedagogia, pelas diferentes partes do planeta, não gostaria porém de fazer uma pequena referência a alguns exemplos que se enquadram, de certo modo, nas suas virtualidades. Refiro-me, concretamente, às experiências de Alexander Sutherland Neil, iniciada em 1921, Summerhill (Inglaterra) (19), às Comunidades Escolares de Hamburgo (20), iniciadas em 1919 na Alemanha, durante a vigência da Republica de Weimar e, finalmente, ao projecto educacional e pedagógico desenvolvido pelo Colectivo Paideia em Mérida (Espanha) desde há vários anos (21).

Não obstante saber das diferenças subsitentes entre essas experiências que foram objecto de análise, todas elas, no entanto, procuraram e procuram extinguir ou superar os factores que estão na base dos constrangimentos e na negação da emergência de um projecto educacional e pedagógico fundamentado na liberdade, espontaneidade, criatividade e responsabilidade dos indivíduos, sem que para tal haja necessidade de amos ou senhores ou de qualquer poder ou autoridade exteriores a esse projecto.

4. Actualidade da pedagogia autoritária e hipóteses históricas para a pedagogia libertária

Como enunciei no início do texto, a pedagogia e a educação são impossíveis de separar mecanicamente do contexto global de que fazem parte e onde ocorrem: a sociedade global. Este carácter de interdependência e de complementaridade sistemática entre as diferentes realidades permite-nos compreender e interpretar, com maior rigor e verdade, os conteúdos e formas que a pedagogia e a educação autoritária capitalista assume, nos nossos dias, na Europa ocidental. Se fizermos da instituição escolar o nosso objecto de observação científico, somos constrangidos, inevitavelmente, a analisar três aspectos essenciais:

- 1) que tipo de ensino é ministrado pelas instituições escolares?;
- 2) que relações sociais e tipologias interactivas emergem no quadro do funcionamento interno das instituições escolares?;
- 3) que tipos de articulações e adaptações existem entre a instituição escolar, o Estado, o mercado, empresas e outras instituições que fazem parte da sociedade?

Assim quando, hoje, tentamos descortinar o tipo de ensino que é ministrado pelas diferentes instituições escolares, torna-se, quase impossível, analisá-lo exclusivamente como expressão genuína dos interesses e necessidades dos indivíduos e grupos que o assimilam, nem conseguimos vivê-lo e pensá-lo como algo neutral ou abstracto. Na generalidade dos casos, o tipo de ensino ministrado reflecte as necessidades de desenvolvimento cultural dos indivíduos que compõem uma dada sociedade e, por outro lado, serve de padrão de instrução e de veiculação de saberes múltiplos que se adequam à produção e reprodução da sociedade em que o mesmo se insere. Em face desta realidade, existe um tipo de educação que tem por função o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e, por outro lado, a função de aprendizagem sócio-cultural, política e económica no quadro de uma sociedade específica.

No entanto, quando nos reportamos à essência racional e instrumental da educação relacionada com um tipo de ensino que é ministrado nas escolas, liceus e universidades dos países capitalistas desenvolvidos da Europa ocidental, depressa nos apercebemos que estamos a referenciar uma educação bem específica. Nesta óptica, o que persiste como modelo educacional está basicamente identificado como o desenvolvimento dos indivíduos nos domínios sócio-profissional, do poder, do "status", da propriedade e da apropriação e usufruto de bens e serviços sob as mais variadas formas. O ensino nos seus diferentes graus hierarquiza e legitima institucionalmente todos os indivíduos que se integram numa função de saber em determinado grupo sócio-profissional, ao mesmo tempo que isso lhes possibilita uma contrapartida do exercício desse saber corporizado num sistema de recompensas políticas, sociais, económicas e culturais. Por essa via podem mobilizar-se e integrar-se na escala hierárquica da estratificação social da sociedade .

Esta identidade racional-instrumental, que existe entre o tipo de ensino ministrado x=saber do indivíduo x=profissão x= lugar na escala da estratificação social x, está, no entanto, a sofrer uma grande transformação. Nem o tipo de ensino coincide exactamente com as necessidades funcionais e de regulação do mercado, do Estado e da sociedade em geral, como inclusivé o que se aprende nas escolas, liceus e universidades não se identifica com a maioria das expectativas racionais e instrumentais dos indivíduos nos múltiplos domínios da sua articulação com vida de todos os dias na sociedade. Não funcionando plenamente este tipo de ensino racional-instrumental, assiste-se ao desenvolvimento de fenómenos que originam a desintegração social . A desadequação persiste com cerca de 30 milhões de desempregados na Comunidade Económica Europeia que, entretanto, tinham sido alfabetizados pelo sistema escolar mas não encontraram aplicabilidade prática no mundo do mercado do trabalho .

Esta tendência do modelo educacional autoritário capitalista demonstra-nos que nem o Estado, nem o mercado, nem a sociedade capitalista conseguem socializar e regular com a eficácia requerida o tipo de ensino que é dinamizado pelas diferentes instituições escolares públicas e privadas. Estas, em contrapartida, são, cada vez mais, meros reservatórios para estruturar a integração social de indivíduos marginalizados e desocupados. Mais do que ministrar um tipo de ensino para promover e desenvolver culturalmente os indivíduos, trata-se antes de socializar e controlar indivíduos em espaços fechados, durante um certo número de horas, de forma a impedir que se tornem agentes de marginalidade e de desintegração social.

Para agravar a disfuncionalidade da racionalidade instrumental da educação autoritária capitalista, com a emergência de novos desafios ao sistema educacional vigente impostos pelas novas tecnologias, a crise ambiental, a pressão demográfica, a marginalidade social e a desintegração social, etc., assiste-se à exigência de novos conhecimentos cujas linguagens complexas e sofisticadas são muito difíceis de decodificar. Os múltiplos saberes que estão correlacionados com essas novas exigências de conhecimento humano são, no entanto, paradoxais para o sistema educacional autoritário capitalista.

Isso ocorre porque, em grande medida, muitas das manifestações críticas que a sociedade capitalista atravessa são o resultado lógico da aplicabilidade concreta da educação racional-instrumental subsistente. Nas circunstâncias, dinamizar novos conhecimentos ao ser humano de forma a superar a actual crise corporizada no ambiente, marginalidade social, desintegração social e pressão demográfica, etc., revela-se paradoxal, já que foi o processo de aculturação racional-instrumental dos indivíduos que está na base dessa crise. A partir do momento que nos situamos na análise da educação e da pedagogia, estamos, quase sempre, a compreender e interpretar as instituições escolares na lógica do seu funcionamento interno. Em termos sócio-culturais e políticos, essa realidade interna é fundamentalmente um espaço de interacção social e de significados simbólicos para os professores, alunos e funcionários. É uma realidade atravessada por uma intervenção social de significados simbólicos que se consubstancia em tipologias interactivas e relações sociais padronizadas que põem em acção, jogos e formas de poder, atitudes, valores e conflitos diferenciados.

Desse contexto emergem relações sociais padronizadas que são legitimadas institucionalmente pela sociedade e o Estado em que as instituições escolares operam. Os valores e as ideologias da sociedade traduzem-se, por outro lado, em normas e regras prescritivas que orientam e sancionam um comportamento humano padronizado de todos aqueles que integram as instituições escolares. Desse modo, toda a pedagogia e a educação é objecto de uma socialização traduzida em papéis e funções específicas do professor, do aluno e do funcionário que foram, na ocorrência, legitimados e formalizados previamente pelas instituições tutelares do Estado e da sociedade. Há, portanto, níveis hierárquicos de autoridade formal que determinam à partida quem pode e deve exercer o poder dentro da instituição escolar. As tarefas e funções do professor, a partir do momento que obedecem a uma lógica normativa e prescritiva, leva a que o seu papel se traduza numa função de discricionariedade pedagógica e educacional de tipo autoritário nas relações que têm com os alunos. Embora inscritos num outro plano relacional, o mesmo poderemos afirmar em relação aos papéis que decorrem da autoridade formal dos quadros administrativos superiores, os professores e os funcionários subalternos das instituições escolares. Mesmo sendo relações sociais vinculadas por diferenças de estatuto sócio-profissional, entre os vários grupos subsistem modalidades de acção e de intervenção mediatizadas pela autoridade hierárquica formal legitimada pela instituição escolar.

As relações sociais entre alunos e funcionários também passam por mecanismos relacionais de poder. É no poder de decisão burocrático-administrativo que se observa expressivamente o poder dos funcionários sobre os alunos e, muitas vezes, sobre os próprios professores. As relações de poder entre professores, alunos e funcionários, na medida em que são atravessados por fenómenos de dominação, geram um conjunto de conflitos quando os processos comunicacionais e de decisão relacionados com a aprendizagem de conhecimentos ocorrem nas instituições escolares. É evidente que o exercício do poder formal legitima um tipo de autoridade que se manifesta na aplicação de uma pedagogia autoritária. A codificação e a descodificação das linguagens inerentes aos múltiplos saberes veiculados pelos professores, e que são objecto de percepção por parte dos alunos, não permitem que as potencialidades cognitivas e físicas dos alunos se expressem num clima de liberdade, criatividade, espontaneidade e responsabilidade. Por outro lado, a emergência de fenómenos de contestação e de avaliação do conteúdo e formas das mensagens transmitidas pelo professor dificilmente ocorrerão porque não lhes é permitido reequacionar ou sequer reformular erros ou distorções durante o processo de aprendizagem de conhecimentos.

A força constrangedora da autoridade formal do professor observa-se também nas atitudes e valores que veiculam. Nestes aspectos, a função do professor resume-se a ministrar uma educação que decorre e é prescrita por um conjunto de ideias, crenças e valores institucionalizados pelo Estado e a sociedade. Os múltiplos saberes veiculados pelo sistema educacional são orientados por um conjunto de ideologias

e valores dominantes que se traduzem em atitudes inquestionáveis e intransigentes por parte do professor em relação a qualquer constatação ou interrogação dos alunos sobre o conteúdo e as formas como as matérias são ministradas.

Os fenómenos de reacção contra esta pedagogia autoritária capitalista implicou a emergência de conflitos intragrupais e intergrupais e, logicamente, o aparecimento de grupos informais nas instituições escolares. Esses grupos embora não sejam legitimados pela estrutura da autoridade formal das escolas, vão, no entanto, buscar a sua razão de ser a opções de acção colectiva confinadas a interesses específicos e a reivindicações junto daqueles que detêm a autoridade e o poder formal. Professores, alunos e funcionários podem, desse modo, interagir num sentido de exercício de uma autoridade e poder que é legitimado pela forma como se estabelecem as relações de poder entre as estruturas formais e informais e a força estruturante das relações sociais de tipo informal em relação às relações sociais de tipo formal nas instituições escolares.

Depreendemos as razões da emergência de conflitos e de relações sociais de tipo informal como formas de reacção e de adaptação ao funcionamento interno das instituições escolares baseadas numa pedagogia e educação autoritária. Pelo facto de nunca questionarem essa realidade negativa em profundidade, não admira que ao longo da história, e mais recentemente, tenham surgido um conjunto de pedagogias com a finalidade de superar as contradições da pedagogia autoritária capitalista. A antipedagogia, a pedagogia institucional, a pedagogia terapêutica e a dinâmica de grupo, entre outras, como pedagogias inovadoras, até agora, mais não têm feito do que tentar aperfeiçoar essa pedagogia e essa educação, sem todavia pôrem em causa a sua essência autoritária e opressiva e a própria sociedade e Estado que lhes dão corpo e forma (22). Em presença das diferentes tendências que estruturam as sociedades capitalistas desenvolvidas da Europa ocidental, denota-se que o processo de aculturação dos indivíduos, com a emergência histórica das novas tecnologias no campo da informática, electrónica, rádio, televisão, rádio e imprensa, foi drasticamente modificado. A aprendizagem de conhecimentos e da cultura em geral pulverizou-se e estrutura-se numa polivalência funcional que não é mais passível de organizar e institucionalizar nos estritos limites e fronteiras das instituições escolares clássicas.

As capacidades e possibilidades de transmitir informação é gigantesca e os processos de inovação no que toca a aprendizagem de conhecimentos modificou-se substancialmente. O processo de aculturação dos indivíduos num sentido mais global, por esta via, vai também ser objecto de grandes mudanças, na medida em que o conteúdo e as formas de codificação e decodificação das linguagens deixam de ser personificados por linguagens corporizadas em observações e comunicações humanas directas e passam a ser mediatizadas por artefactos tecnológicos sofisticados, o que subverte os processos cognitivos de aprendizagem de conhecimentos nos planos educacional e pedagógico.

A mediação funcional dos novos meios de comunicação que podem ser objecto de utilização no acesso à informação e ao conhecimento relacionado com os múltiplos saberes potenciou e transformou as capacidades e possibilidades relacionais dos indivíduos a todos níveis: gestão e controlo das mensagens recebidas e emitidas; velocidade e distâncias espaço-temporais e seus significados simbólicos através das mensagens recebidas e emitidas; heterogeneidade e sínteses sócio-culturais das mensagens transmitidas; mudanças no processo de percepção cognitiva e adaptações diferenciadas do corpo e da mente humana, etc.

Em função destas tendências, o processo de aculturação dos indivíduos ultrapassou as fronteiras do quadro institucional e funcional das instituições escolares clássicas e transformam as próprias funções de controlo e de regulação do Estado e do mercado em relação ao fenómeno pedagógico e educacional. As tendências actuais constroem ao aparecimento de novas instituições e organizações, cuja função

crucial consiste em protagonizar uma difusão importante do conhecimento racional-instrumental autoritário capitalista: televisão, imprensa, rádio, empresas de formação, instituições e organizações de produção e difusão cultural, de lazer, etc. Este facto, leva a que as relações e as interações sociais ligadas aos fenómenos educacional e pedagógico reestruturem o poder e a autoridade daqueles que ensinam e daqueles que são ensinados. As relações clássicas polares professor/aluno, embora ainda sejam importantes, vão sendo progressivamente substituídas por relações multipolares inscritas em códigos de linguagens com significados diferenciados e múltiplas qualificações sócio-profissionais.

Em presença deste quadro tendencial da pedagogia e educação autoritária capitalista, as hipóteses históricas de uma perspectiva libertária são sempre passíveis de equacionar a duas dimensões:

1) como função integrada numa sociedade hipoteticamente anarquista e; 2) como hipótese de desenvolvimento de experiências radicais no próprio contexto da evolução da sociedade capitalista. Pela sua natureza tendencial e virtualidades reais, interessa-nos mais construir as alternativas mais credíveis a partir da segunda dimensão.

Nestes termos, em primeiro lugar, as virtualidades da pedagogia e da educação libertária têm um valor simbólico no imaginário colectivo dos seres humanos que em si próprio, é inquestionável em qualquer tipo de sociedade. Como escolha radical, ao alicerçar uma sociedade baseada num processo de aculturação dos indivíduos, tendo como base os pressupostos da liberdade, espontaneidade, criatividade e responsabilidade humana, sempre houve e haverá pessoas que vão integrar acções individuais e colectivas que se inscreverão numa luta pela emancipação social e individual em termos integrados e autogestionários.

Em segundo lugar, as próprias contradições e condicionalismos da pedagogia e educação autoritária capitalista tendem a evoluir para uma desintegração social, cuja crise assumirá proporções inauditas. As contingências e constrangimentos dessa crise levarão a uma necessidade de encontrar soluções credíveis para a sua superação. Em confronto com as múltiplas alternativas pedagógicas e educacionais de características autoritárias e mesmo daquelas que se inscrevem em pressupostos de não-directividade e na dinâmica de grupo, a pedagogia e a educação libertária tem grandes possibilidades, porque as outras têm extrema dificuldade em superar a crise do modelo educacional e pedagógico vigente. Ora, neste domínio, pela originalidade que personifica nos domínios da auto-reflexão e da auto-organização, a perspectiva libertária pode ser estruturada com viabilidade em contextos autogestionários e cooperativos, desde que tenha em atenção os fenómenos de adaptação e de reacção impostos pelas outras realidades institucionais e organizacionais escolares e pela própria sociedade global.

Finalmente, o projecto educacional e pedagógico libertário pode ser visto como uma base de alternativa mais ampla face à realidade de anomia e de desintegração social que subsiste na articulação das comunidades locais e regionais com os sistemas de representatividade formal corporizadas na centralização e burocratização do Estado, nos grandes aglomerados urbanos e na própria sociedade. Enquanto projecto de vida autogestionário e comunitário integrado, a possibilidade de construir projectos educacionais e pedagógicos numa perspectiva libertária nos espaços comunidades locais e regionais, seria sem dúvida um bom antídoto para começar a superar as contradições e antagonismos que persistem no modelo educacional e pedagogia autoritário capitalista.

* José Maria Carvalho Ferreira

Professor do ISEG-Universidade Técnica de Lisboa

EDUCAÇÃO E REDENÇÃO
(Uma proposta educacional libertária)
por Lázaro Curvêlo Chaves

I - Visitando o ventre do monstro

Vivemos numa sociedade injusta em grau superlativo, haja visto que cerca de 10% da parcela mais privilegiada da população detêm cerca de 70% da renda nacional, enquanto vemos cerca de 60% da população brasileira a viver muito abaixo da linha da pobreza, segundo dados da FIBGE de 1995 (o processo concentracionista de rendas, sem dúvida, agudizou seriamente este quadro, já caótico, de 1995 para cá). Em recente reportagem da "Folha de São Paulo" percebemos um grande acréscimo no consumo de bens de altíssimo luxo, como automóveis e outros bens importados, tudo levando a crer que, para aqueles que se situam no topo da pirâmide de distribuição de rendas no Brasil as condições de vida em poucos momentos históricos lhes foram tão favoráveis, felizes e plenas como agora. Segundo relato acurado do padre John Drexel e da professora Leila Rentróia Iannone, 1% da população do Brasil detêm mais de 50% da renda nacional. A dupla coletou estes dados no relatório do Banco Mundial de 1985 enquanto elaborava um libelo humanista em prol das crianças carentes e abandonadas no terceiro mundo, intitulado Criança e Miséria, Vida ou Morte?, ed. Moderna. Ainda neste riquíssimo libelo, somos informados de que o Brasil é o quarto produtor mundial de alimentos mas, como proprietários de animais domésticos do primeiro mundo pagam melhor preço pela comida que produzimos, nosso país acaba sendo o 6º do mundo em subnutrição, ao lado de Bangladesh, por exemplo. Cerca de 1.000 crianças por ano são assassinadas no Brasil de formas variadas - o Capital tem se mostrado particularmente criativo neste tipo específico de crueldade - fome, doenças infecto-contagiosas, violência policial ou paramilitar de "esquadrões da morte" etc. O sistema cria o problema e providencia o seu extermínio, literalmente falando.

A recessão a nós imposta pela política econômica internacional, Estados Unidos à frente, afeta de maneira desigual a população, como se percebe nas dobras dos discursos das autoridades ou mesmo em dados como os relatados acima. Ainda assim, proliferam discursos de empresários e investidores "se queixando" da recessão. Dada a crueza da situação concreta em que vivemos, a dedução óbvia é que tais discursos não passam de peça de propaganda voltada a que todos pensem - a despeito do testemunho dos fatos e dados estatísticos - estarmos todos sofrendo, embora em gradações diferentes numa sociedade como a nossa, com a recessão programada, na verdade, para agudizar este processo concentracionista absurdamente perverso, inapelavelmente imoral e totalmente injustificável.

Ao fatual acima um dado mais recente, publicado na "Folha de São Paulo" de 11/02/98, baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 96: de cada 1000 alunos que iniciam a 1ª série nas escolas públicas, apenas 43 chegam a formar-se em oito anos, ou seja, 4,3% apenas dos alunos que se matriculam em escolas públicas concluem o 1º grau... Há mais, ainda segundo o Pnad, cerca de 750.000 estudantes na faixa dos 8 aos 12 anos não sabem ler. Fica no ar a pergunta: o quê aprendem nas escolas?

Os casos de prostituição infanto-juvenil (havendo não raros casos de escravidão sexual, particularmente em áreas fronteiriças e de garimpo) envergonham a Nação diante do mundo. Há miríades de menores famintos abandonados por pais desesperados, morrendo à míngua de pão, vestimenta, educação básica (sem mencionar o amor, o afeto, o carinho da família...). Torna-se comum e há até um certo nível de complacência para com a toxicomania como fuga a uma realidade absolutamente insuportável; os índices de criminalidade estão assustadores. Por outro lado há abundância, fartura, éden e cornucópia no topo da pirâmide social, com direito a importação de produtos de alto luxo, como vimos acima;

investimentos de recursos sociais em obras não-prioritárias (NB: Não são "obras desnecessárias", são simplesmente "não prioritárias" dada a crueza da situação existencial atual e exemplifico: se ao invés de construir novas escolas e hospitais se valorizasse salarialmente o trabalho dos profissionais de ensino e da saúde as verbas estariam seguramente melhor empregadas!). Outra questão é a das privatizações. Não há como recusar que muitas coisas funcionam melhor nas mãos da iniciativa privada, mas é preciso reconhecer que, em muitos casos, os serviços prestados pelo poder público são primorosos e lucrativos - estes, que estão passando por processo de privatização também, precisam ser mantidos na esfera estatal ou pelo menos o processo todo repensado. Ofende a Razão perceber a devastação perpetrada contra a Natureza: florestas seculares sendo abatidas por indústrias madeireiras; o plantio da cana em "terra roxa" é quase um crime, pois ali se poderia plantar vegetais vitais ao consumo humano, deixando o fabrico do álcool combustível para um outro plano.

O Brasil se mostra, efetivamente, como observava muito bem Roger Bastide, uma Terra de Contrastes. Contrastes. Com trastes a dirigir e orientar os rumos que a Nação deve seguir, mantendo o concentracionismo de rendas e todas as mazelas dele decorrentes. Aguarda-se o momento em que uma tempestade varra estes trastes e os contrastes deles decorrentes. Como dizia André Breton em *A Lâmpada no Relógio*: "Do seio da terrível miséria física e moral deste tempo, espera-se sem desesperar ainda que energias rebeldes a toda a domesticação retomem pela base a tarefa da emancipação humana!"

A leitura dos jornais diários, nos proporciona uma indignação cruel e um forte sentimento de injustiça! Lado a lado notícias de infelicidade humana daqueles que estão na base da pirâmide social brasileira (morticínio, latrocínio, prostituição, desemprego, inadimplência e desespero) com as de abundância e plenitude dos sempre e permanentemente privilegiados (desfiles de moda de alta costura internacional, anúncios de vestimentas suntuárias, colunas sociais desprovidas de eticidade num país com tão severos problemas sociais etc).

Sendo, como é de fato, uma sociedade injusta - insisto aqui no adjetivo: superlativamente injusta - urge remanejá-la, transformar a organização social em algo que venha a promover, efetivamente, a vida, a plenitude requerida por todos os seres humanos, por todos, sem exceção, sem exclusão. O grande pré-requisito para tanto, claro, é a abolição da propriedade privada dos meios materiais e espirituais de produção - e como é difícil falar sobre isso no momento de mais severo retrocesso histórico do mundo, com o colapso do socialismo dito real e a proliferação modista do neoliberalismo com todo o seu cortejo de retrocessos nos direitos trabalhistas fundamentais! É preciso criar condições ao livre desabrochar da autogestão, de uma justa e equânime distribuição da riqueza por todos produzida mas apropriada por pouquíssimos, como nos informam as estatísticas mais recentes.

O irracionalismo, a pseudo-razionalidade que rege o sistema, esta orientação sócio-econômica aviltante, cujas regras favorecem sempre os mais fortes, já detentores do poder político e econômico, não havendo - e quando as há, dificilmente são cumpridas - leis que protejam os menos favorecidos, tem sido o corrente na sociedade afluyente.

É necessário e urgente lutar em todos os campos possíveis e imagináveis para que seja fundada uma nova organização social, voltada agora à promoção da vida dos seres humanos, transformar o mundo, enfim, na morada do homem. Para isso:

1 - Submeter a realidade irracional da organização social existente a um julgamento a partir de um critério maior, a Razão Radical!

2 - Atuar em conjunto e mesmo isoladamente com o mínimo possível de submissão às "normas" vigentes, irracionais porém hegemônicas, visando a quebra da espinha dorsal desta estrutura social aviltante. Uma submissão prático-pragmática em sua plenitude ao irracionalismo que rege o todo inviabilizaria a luta por transformações sociais radicais reificando, portanto, a estrutura social atualmente vigente.

Os anarquistas, humanistas radicais, de Gandhi a Thoreau, de Buber a Kropotkin, passando pelos marxistas heterodoxos, de linhagem humanista como Ernst Bloch, Leon Trotski, Rosa Luxemburgo, Roger Garaudy, Herbert Marcuse, José Carlos Mariátegui, Camilo Torres, Che Guevara, entre milhares de outros diferem radicalmente dos liberais e mesmo dos marxistas filo-liberais num ponto nodal: os primeiros rompem claramente com as normas vigentes, entendendo ser impossível criar o novo a partir da velha e ossificada "ordem" ou mesmo mentalidade tradicional, entendendo, por fim, ser vital banir a possibilidade de composições com o necrosado, com o moribundo, particularmente onde a realidade social é de tal sorte anômica, de tal forma assimétrica e desigual que não há mesmo como ceder espaços sem que com isso se acabe por preservar o existente. Os segundos (liberais e filo-liberais) consideram ser possível aperfeiçoar gradualmente a sociedade sem qualquer tipo de ruptura ou transformação social súbita, aceitando composições de ocasião com a chamada "ordem" em alguns aspectos, visando pequenos e pífios "avanços" que pouco mais fazem no fundo que arrefecer, amortecer o conflito de classes, trabalhando assim, em última análise, em prol da preservação do existente - isto em sua vertente, digamos, "otimista" que, involuntariamente quicá, trabalha em prol da perpetuação da "ordem" injusta em que vivemos enquanto em seu discurso (e possivelmente em sua vontade) haja uma plêiade de propostas bem-intencionadas de chegar a uma sociedade com novas características. A vertente "realista" deste grupo ocupa-se mais, no campo intelectual, em "provar" que "não tem jeito", "tudo será como está, sempre foi assim e assim sempre será", "chegamos ao fim da história e das utopias" e outros pseudo-alegatos reificadores do Modo de Produção Capitalista, que existe há não mais de 400 anos em cerca de 5.000 anos de história humana no mundo.

É absurdo, ilógico, cruel do ponto de vista do humano que nossa espécie consiga enviar sondas ao Cosmo ou às profundezas abissais dos oceanos, viajar com velocidade inacreditável a distâncias enormes e tenha, em síntese, atingido tantas conquistas na área da tecnologia por um lado e, por outro, esteja lidando com condições tão sórdidas ao nível mais básico da sobrevivência material. Tornou-se lugar-comum nos meios radicais, mas nunca é demais enfatizar, que balas de fuzil são muito mais caras que o leite, granadas são incrivelmente mais dispendiosas que livros, tanques custam mais que escolas... Mas no mundo não há falta de balas, granadas, tanques ou fuzis; falta leite, falta pão, faltam escolas, falta fazer o que os surrealistas vêm verberando e reverberando há décadas: RECONHECER E VALORIZAR O AMOR COMO PRINCIPAL MOTOR ÉTICO DA HUMANIDADE! Quem ama está, por princípio, plantado numa agonística humanista radical. Aquele que de fato ama, quer o melhor para si e os seus. Como posso ser feliz se há irmãos meus morrendo de fome à noite, abandonados, sem lar nem carinho? Como é que posso estar em paz com a "ordem" se esta "ordem" condena arbitrariamente, "por nascença", milhares de seres humanos à miséria material e afetiva, com requintes de cru-eldade, onde se percebe que milhares de meninas são submetidas, anualmente, a formas diversas de brutalidade na esfera mais bela e sublime de suas vidas? Quem pode ousar erguer-se em defesa desta "ordem"? Uma "ordem" que consegue banir a satisfação dos anseios mais básicos e seus primeiros derivados, uma "ordem", como diz nosso querido dominicano Frei Betto, que deixa a maioria dos seres humanos "faminta de pão e de beleza"... Não! Uma tal "ordem" é total e absolutamente indefensável!

Nem um minuto de descanso! Guerra à "ordem". É necessário quebrar a cadeia do Mal, cortar a garganta do diabo do Capital, parafraseando aqui Nikos Kazantzakis em A Última Tentação de Cristo.

A Grande Recusa que aqui se propõe só é viável se universal. Passo a palavra, neste ponto, a Herbert Marcuse, que defende este ponto de vista em seu prefácio político a Eros e Civilização:

"...Hoje, a recusa organizada dos cientistas, matemáticos, técnicos, psicólogos industriais e pesquisadores de opinião pública poderá muito bem consumir o que uma greve, mesmo em grande escala, já não pode conseguir, mas conseguia noutros tempos, isto é, o começo da reversão, a preparação do terreno para a atuação política. Que a idéia pareça profundamente irrealista não reduz a responsabilidade política subentendida na posição e na função do intelectual na sociedade industrial contemporânea. A recusa do intelectual pode encontrar apoio noutro catalisador, a recusa instintiva entre jovens em protesto. É a vida deles que está em jogo e, se não a deles, pelo menos a saúde mental e a capacidade de funcionamento deles como seres humanos livres de mutilações. O protesto dos jovens continuará porque é uma necessidade biológica. "Por natureza", a juventude está na primeira linha dos que vivem e lutam por Eros contra a Morte e contra uma civilização que se esforça por encurtar o atalho para a morte, embora controlando os meios capazes de alongar esse percurso. Mas, na sociedade administrativa, a necessidade biológica não redundando imediatamente em ação; a organização exige contra-organização. Hoje, a luta pela vida, a luta por Eros, é a luta política."

Esta Grande Recusa, esta ruptura política, precisa ter a força sugerida por Maurice Blanchot, citado também por Marcuse, desta vez em A Ideologia da Sociedade Industrial, ed. Zahar:

"Ce que nous refusons n'est pas sans valeur ni sans importance. C'est bien à cause de cela que le refus est nécessaire. Il y a une raison que nous n'accepterons plus, il y a une apparence de sagesse qui nous fait horreur, il y a une offre d'accord et de conciliation que nous n'entendrons pas. Une rupture s'est produite. Nous avons été ramenés à cette franchise qui ne tolère plus la complicité. "

"O que nós recusamos não é destituído de valor ou de importância. Precisamente por isso a recusa é necessária. Há uma razão que não aceitaremos mais, há uma aparência de sabedoria que nos causa horror, há um apelo de acordo e de conciliação a que não mais atenderemos. Ocorreu uma ruptura. Fomos reduzidos àquela franqueza que não tolera mais a cumplicidade". Maurice Blanchot

Nenhuma conciliação possível com as propostas dos ideólogos da sociedade afluenta. Devemos lutar pelo fim da opressão, da repressão, da exploração do homem pelo homem. queremos um mundo no qual as pessoas possam viver mais felizes. Um mundo, enfim, mais bonito.

A primeira providência a se tomar, perfeitamente realizável na era de abundância econômica em que vivemos em termos planetários, é que haja alimento, moradia e vestimenta garantidos a todos os seres humanos vivos. Ver a cessação das hostilidades entre os seres humanos na esfera da mera sobrevivência material já seria um grande passo! Em O Capital, capítulo VIII, Marx informa ser este o vampiro da vida humana; textualmente: "O Capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna".

E nós nascemos num tempo em que a autoridade tornou-se difusa, ou, como diz Erich Fromm em O Medo à Liberdade, anônima, invisível, é o lucro, a opinião pública, o mercado o senso-comum... Se este tipo de autoridade promovesse o humano de alguma forma, seria tolerável, mas acontece precisamente o oposto, trata-se de uma autoridade irracional, tolhedora, inibidora, fator de limitação do humano. E as pessoas nascidas e criadas em sociedades com as características aqui descritas tornam-se, via-de-regra, inseguras, subnutridas, acuadas, esfarrapadas, em suma, transformadas em seres abúlicos pelo vampiro da vida. Que tipo de educação se pode oferecer dentro de uma tal "organização" social?

Estou persuadido de que chegamos sempre - às vezes com alguma dificuldade - a bom porto se sabemos para onde nos dirigimos, se temos uma meta ou, como o dizem sabiamente os surrealistas, um graal a conquistar. Se não sabemos sequer para onde nos encaminhamos, a chegada, evidentemente, será muito mais difícil... Neste sentido, mencionando palavras de Ernst Bloch, citadas por Pierre Furter em *Dialética da Esperança*:

"O filósofo é um militante especializado na interpretação dos sinais do nosso tempo. Tem como tarefa específica distinguir onde está a esperança dos homens e para onde estes conduzem o nosso tempo (...) Um revolucionário, portanto, é um sonhador, é um amante, é um poeta, porque não se pode ser revolucionário sem lágrimas nos olhos, sem ternura nas mãos. Os poetas de hoje, os verdadeiros poetas de hoje, são os que desenham o amanhã, os artistas estão construindo com palavras, com argila, com aquarelas, as maquetes que vão servir de base à Sociedade do Futuro."

Este o mote principal destas notas: a partir da constatação empírica da inadiável necessidade de um movimento multitudinário que transforme o mundo, efetivamente, na morada do homem, serão traçados alguns esboços do que se tem proposto em termos educacionais para a sociedade ácrata que, estou seguro, será a tônica no mundo em algumas décadas.

II - Educação para a Esperança:

Programa Educacional Libertário

Tendo uma visão peculiar da necessária e impostergável revolução social, os anarquistas lutam pelo fim do Estado, pelo fim da velha ordem ao mesmo tempo em que se constrói - sem forma alguma de ditadura intermediária - a ordem social libertária. Ou seja, a "revolução da esperança" por eles proposta é um ato de destruição de tal ordem que traz já dentro de si a nova sociedade.

Nada mais distante do pensamento libertário, antiautoritário por definição, que a instituição de alguma forma de governo revolucionário provisório. Seria ilusório supor - e a história o tem comprovado - que um governo revolucionário, fosse de que natureza fosse, se satisfizesse com a interinidade. Ao contrário o poder, onde existe, busca sua perpetuação e é precisamente contra isso que se insurgem os defensores da sociedade ácrata. "O caminho que conduz à liberdade, só pode ser a própria liberdade", reza antigo ditado anarquista. Não somos "inversivos", caso em que desejaríamos a tomada do poder político e econômico para um partido ou classe social, somos antes subversivos, ou seja, queremos atingir o fim do Estado, do poder e da dominação política, econômica ou de qualquer natureza preservando apenas e unicamente aquela Autoridade natural, emancipatória, estimuladora do crescimento e realização humanas.

A temática da educação, de resto presente em praticamente todas as correntes do pensamento social, é privilegiadíssima nos clássicos do pensamento anarquista como Kropotkin, Bakunin, Proudhon, Buber, Landauer, Robin e Malatesta, principalmente porque sem uma real modificação na mentalidade das pessoas - e a educação cumpre papel crucial, basilar neste ponto - a revolução social poderia não alcançar o êxito desejado.

Cumprir aqui uma breve digressão acerca do êxito da Revolução, a partir do pensamento de Mariátegui, bem como de Ernst Bloch, ambos marxistas heterodoxos, de linhagem humanista. O revolucionário peruano, citando Sorel, fala do vigor inesgotável dos lutadores por justiça social no mundo informando que nunca se abatem: "A cada experiência frustrada, recomeçam. Não encontraram a solução: a encontrarão! Jamais lhes assalta a idéia de que a solução não exista. Eis aí sua força!" Já o Filósofo da Esperança compara o niilista ao revolucionário nos seguintes termos: "Enquanto o niilista

conclui do Não ao Nunca, o revolucionário ascende do Não ao Ainda-não. ("NOCH-NICHT-SEIN"). Não vamos, contudo, ficar de braços cruzados à espera da inevitável vitória da revolução social, pois somos nós mesmos os seus protagonistas. Mas a certeza da vitória final renova, a cada recuo histórico - de resto dialeticamente inevitável - a nossa força e, por que não dizê-lo, a nossa FÉ!

A elaboração de um Programa Educacional Libertário foi precedida por uma crítica feroz à educação burguesa e teve lugar na Europa em meados do século passado.

Sendo a grande meta comum a todos os combatentes em prol da Justiça Social no mundo o fim da luta de classes, como dizia Errico Malatesta: "...Anarquia, este sonho de justiça e de amor entre os homens..."

Outra crítica importante ao sistema educacional burguês era dirigida à educação religiosa, cada vez mais conflitante com as descobertas das ciências naturais da época, além de desviar a atenção dos educandos dos problemas deste mundo **. Também a falta de unidade no ensino era ferozmente combatida pelos anarquistas; a divisão formal entre "educação científica" e "educação profissional", entre "ensino" e "aprendizagem", segundo Proudhon só servia para manter a divisão da sociedade de classes, perpetuando a condição existente entre subalternos e trabalhadores. Hoje, por compreendermos a verdadeira religiosidade como elemento importantíssimo não apenas da emancipação humana, como também de sua elevação intelectual e moral, pensamos que a educação religiosa deve ocorrer, sim, mas de maneira obrigatoriamente não-dogmática! Nosso combate, passe a redundância, deve dar-se, isso sim, contra todas as formas de dogmatismo, seja ele religioso, científico, filosófico ou de qualquer natureza (Esta temática será devidamente aprofundada no capítulo III - Da metodologia).

Bakunin, insurgindo-se contra a existência de dois tipos de educação, uma mais aprimorada, para a burguesia, outra bastante simplificada, limitada e limitadora dirigida aos trabalhadores, já neste momento influenciado pelas teorias educacionais de Paul Robin, propôs a criação de uma educação integral.

Em 1882 o Comitê Para o Ensino Anarquista reúne-se e prepara seu Programa Educacional que centraliza-se, num primeiro momento, na supressão de três práticas, muito habituais nos estabelecimentos de ensino mas sem dúvida execráveis; são elas:

1. A disciplina artificial, coativa, à margem da vida. Esta precisa ser suprimida pois causa dispersividade e medo, além de fomentar mentiras e delações entre professores e alunos. Mais tarde os Anarquistas propõem uma disciplina conciliada com a naturalidade humana, uma disciplina em nome da espontaneidade humana que, com base na Autoridade Natural, possa promover o humano, conduzir e despertar, EDUCAR no sentido mais elevado e sublime desta expressão: possibilitar a cada um o desenvolvimento daquilo que cada um tem de melhor em si mesmo em termos de espontaneidade e humanidade. Esta proposta tem a vantagem suplementar de possibilitar ao educador libertário crescer intelectual e humanamente também, como bem o enfatiza Mário Lodi, quando fala da "Criatividade Liberada", na coletânea de textos Educação e Liberdade, inicialmente publicado no volume 1/87 da revista italiana Volontà, traduzido e publicado no Brasil por Nelson Canabarro, ed. Imaginário, 1990.

2. Os programas apriorísticos e genérico-formais, também à margem da vida, onde não se dá voz ou vez aos interessados, os educandos. Numa etapa posterior, os anarquistas propõem a implantação de programas sérios, voltados a auscultar as particularidades, onde não mais haverá o culto do indivíduo em favor do social. Ai do social que não possa contar com indivíduos sazoados! Os programas apriorísticos, genérico-formais, têm de ser suprimidos pois tolhem a liberdade dos educandos, sua originalidade, sua capacidade de iniciativa e mesmo inibem a sua responsabilidade fazendo com que

ensem que só "de cima" podem vir verdades acerca das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

3. As classificações, finalmente, deveriam ter o mesmo destino (a lata de lixo da história), por serem fonte de comportamentos baseados na rivalidade, na inveja e no rancor, além de provocar distinções dos educandos entre si com base exclusivamente na avaliação subjetiva do professor. Também neste item, em etapa posterior, os Anarquistas passam a pensar em classificações sim, mas nunca de maneira apriorística, sempre suscetíveis de modificações, onde o respeito às particularidades subjetivas seja o centro das considerações. Vale ressaltar ainda uma vez que o indivíduo pleno, sazonado, é decisivo para a perspectiva anarquista. Só podemos ter o coletivo salvo se tivermos salvo o particular. Qualquer forma de classificação que não contemple a dimensão da promoção intelectual e moral do humano será permanente anátema para a perspectiva anarquista!

Reformuladas estas práticas nocivas, o ensino, segundo o Programa Educacional Anarquista, poderá ser verdadeiramente integral, racional, misto e libertário.

Integral, porque poderá "favorecer o desenvolvimento harmonioso de todo o indivíduo e fornecer um conjunto completo, coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional, sendo as crianças exercitadas nesse sentido desde os primeiros anos" Flávio Luizetto, *Utopias Anarquistas*, Brasiliense, 1992.

Racional, porque liberto do dogmatismo religioso ou mesmo científico (hoje em dia mais pernicioso e perigoso este último), fundamentado na Razão e de acordo com os princípios da dignidade e independência do homem, não mais na obediência cega a qualquer forma de orientação exterior ao humano ou ao racional.

Misto, ou seja, voltado a favorecer a co-educação sexual, onde a figura da discriminação nesta esfera não passe de triste recordação de um tempo sombrio - há que se reconhecer que muito se avançou nesta área específica do século XIX às margens que estamos do século XXI.

Libertário ou, "numa palavra, consagrar em proveito da liberdade o sacrifício da autoridade repressora, uma vez que o objetivo final da educação é formar seres humanos livres que respeitem e amem a liberdade alheia!" Flávio Luizetto, *op. cit.*

Traçar, a este ponto, mais que um esboço, além de extrapolar em muito os modestos conhecimentos e habilidades de quem assina estas notas, encontra ainda a dificuldade suplementar de serem planos e programas anarquistas consideravelmente incompletos, o que é perfeitamente compreensível, traçar mais que um esboço do que se propõe ultrapassaria também os limites dialéticos recomendáveis; a construção da Sociedade do Futuro é tarefa eminentemente social, coletiva, daí dever dar-se com o assentimento e o entendimento de todos os interessados no processo ensino-aprendizagem (pais, professores e alunos, fundamentalmente) de modo livre, evidentemente.

Liberdade é a palavra-chave em todo o processo ensino-aprendizagem. Assim como é inimaginável, em relacionamentos amorosos que alguém diga a outrem por quem se interesse: "me ame!" como numa ordem, é ridiculamente ilógico ordenar ou coagir as pessoas a estudar o que quer que seja. Assim como na conquista amorosa, também nesta esfera tudo deve dar-se em termos de persuasão, de conquista mesmo!

Também os professores que, em sua esmagadora maioria, ministram aulas em condições tão aviltantes (baixos salários, classes abarrotadas, excessiva carga horária etc) sendo até levados muitas vezes a exercer atividade tão nobre como o magistério por imperativo categórico de necessidade financeira, inexistindo a vocação, propriamente dita, para ensinar e aprender, caminhar junto com os educandos rumo ao saber com amor e alegria precisam ser trabalhados, persuadidos, conquistados às propostas libertárias...

Uma grande campanha de elucidação e persuasão, a nível federal - diria mesmo que internacional - através dos meios de comunicação é fundamental ao sucesso de tal empreitada. Trata-se aqui, nem mais nem menos, que de uma guinada radical à forma como a educação vem sendo encaminhada há séculos.

Platão, discípulo de Sócrates, ministrava suas aulas na famosa Academia, residência do herói ateniense Academo. Aristóteles, "a inteligência", discípulo mais eminente de Platão, no Bosque dos Lobos (Lukeion em grego arcaico), em aulas peripatéticas, criou o Liceu. Tempos depois, já por ocasião do domínio macedônico sobre o mundo grego, Epicuro criou o Jardim, onde se cultuava acima de tudo o amor, a liberdade e a alegria.

Hoje em dia percebemos haver muitos "liceus" e "academias" pelo mundo afora, numa claríssima manifestação do tipo de comprometimento daquelas instituições com o pensamento socrático, platônico e mesmo aristotélico, em grande medida autoritário.

O "jardim" até pouco tempo existia somente para crianças, eram famosos e agradabilíssimos os "Jardins da Infância". Hoje, nem isso, a tendência mundial é a de se preparar a criança desde a mais tenra idade para o que encontrará pela frente nos níveis mais avançados, ou seja, vão desaparecendo do cenário os "jardins-de-infância", substituídos pela chamada "pré-escola"...

Sem problemas, avanços e recuos são comuns na história da humanidade e, se vivemos um tempo de recuo na direção autoritária do platonismo ou do aristotelismo (sem demérito algum à grande riqueza intelectual e erudição daqueles gênios da humanidade, menos ainda a seus ricos aportes à filosofia) por um lado e um recuo do epicurismo ético, tempo chegará em que se assistirá e vivenciará uma inversão - também provisória, ou estaríamos exorbitando a dimensão da dialética - de todo este quadro.

III - Da Metodologia

Em primeiro lugar, é necessário enfatizar a diferença entre o saber científico e aquele do senso-comum. Aquilo que Erich Fromm chama em O Medo à Liberdade de "validação consensual", ou seja a opinião da maioria acerca de um dado fato, quase nunca é bom começo à pesquisa científica, embora seja útil ao dia-a-dia das pessoas. Todos "percebem" a solidez da Terra e como o Sol segue o seu caminho nos céus no período que vai da aurora ao crepúsculo, mas a pesquisa científica séria e aprofundada demonstra que a Terra tem vários movimentos, como rotação, translação etc, e é precisamente o movimento de rotação que nos dá a percepção de "nascer e por-do-sol", além disso, em relação à Terra, o Sol está imóvel no céu, mas também esta estrela de sexta grandeza tem um movimento em torno da Via Láctea que, por sua vez, desloca-se em grande velocidade também, como estilhaços da grande explosão que especula-se ter dado início a tudo, o "Big Bang".

Tais descobertas científicas, num tempo em que o dogmatismo religioso detinha todo o poder, por pouco não custou cabeças privilegiadíssimas como a de Galileu Galilei, que precisou retratar-se diante do Tribunal do Santo Ofício para salvar-se mas si muove... Ocorre que a verdade da constatação científica empírica se impõe finalmente e hoje não se encontra mais quem conteste seriamente o movimento dos astros no universo.

O segundo passo é perceber as diferenças cruciais entre a metodologia das ciências humanas e aquela das ciências naturais. O filósofo romeno-francês Lucien Goldmann em *Ciências Humanas e Filosofia*, Difel, 1986, às pág. 31 e seguintes coloca:

"Na realidade, sabemos hoje que a diferença entre as condições de trabalho dos "fisiólogos, físicos e químicos" e a dos sociólogos e dos historiadores não é de grau, mas de natureza; no ponto de partida da investigação física ou química há um acordo real e implícito entre todas as classes que constituem a sociedade atual a respeito do valor, da natureza e do fim da pesquisa. O conhecimento mais adequado e mais eficaz da realidade física e química é um ideal que hoje (a situação não era a mesma nos séculos XVI e XVII) não choca nem os interesses nem os valores de qualquer classe social (...) Nas ciências humanas, ao contrário, a situação é diferente. Pois se o conhecimento adequado não funda logicamente a validade dos juízos de valor, é certo porém que favorece ou desfavorece psicologicamente essa validade na consciência dos homens. A assimilação do revolucionário ao criminoso, por exemplo, é de natureza a afastar o leitor do primeiro (...) em tudo o que respeita aos principais problemas que se colocam para as ciências humanas, os interesses e os valores sociais divergem totalmente. Em lugar da unanimidade implícita ou explícita nos juízos de valor sobre a pesquisa e o conhecimento que está na base das ciências naturais, encontramos nas ciências humanas diferenças radicais de atitude, que se situam no início, antes do trabalho de pesquisa, permanecendo muitas vezes implícitas e inconscientes (...) Nas ciências humanas não basta, pois, como o queria Durkheim, aplicar o método cartesiano, por em dúvida verdades adquiridas e abrir-se inteiramente aos fatos, pois o pesquisador aborda muitas vezes fatos com categorias e pré-noções implícitas mas não conscientes que lhe fecham de antemão o caminho da compreensão objetiva."

Como se percebe, em ciências humanas encontra-se uma produção de conhecimento comprometida com a manutenção do statu quo ante ou, para utilizar expressão própria, com a manutenção da "ordem" como a conhecemos e uma outra produção de conhecimento voltada à transformação radical deste mesmo statu quo ante a partir da constatação empírica de que esta "ordem" está transformando nosso mundo num verdadeiro inferno. Neste pequeno trabalho, parto da constatação da existência da propriedade privada dos meios materiais e espirituais de produção e, num juízo de valor voltado à emancipação do homem de toda e qualquer forma de opressão ou tolhimento da liberdade, proponho um reordenamento social, para longe da opressão e do tolhimento da liberdade em todas as esferas. Neste caso específico, na esfera das relações profissionais, no processo ensino/aprendizagem. Aqui passo a mais uma breve citação, agora de Errico Malatesta em *Escritos Revolucionários*, Novos Tempos Editora, 1989 que no escrito "Um pouco de teoria", pág. 39 em diante informa:

"Nós desejamos a liberdade e o bem-estar de todos os homens, de todos sem exceção. Queremos que cada ser humano possa se desenvolver e viver do modo mais feliz possível. E acreditamos que esta liberdade e este bem-estar não poderão ser dados por um homem ou por um partido, mas todos deverão descobrir neles mesmos suas condições, e conquistá-las. Consideramos que somente a mais completa aplicação do princípio da solidariedade pode destruir a luta, a opressão e a exploração, e a solidariedade só pode nascer do livre acordo, da harmonização espontânea e desejada de todos os interessados (...) Evidentemente, não queremos tocar sequer num fio de cabelo de ninguém, enxugando as lágrimas de todos, sem fazer verter nenhuma. Mas é necessário combater no mundo tal qual é, sob pena de permanecermos sonhadores estéreis (...) É por amor aos homens que somos revolucionários; não é nossa culpa se a história nos obriga a esta dolorosa necessidade."

Quanto à questão religiosa, ainda uma vez, percebe-se na citação do revolucionário italiano que muitas das metas dos anarquistas são comuns às metas mais elevadas de correntes religiosas sérias como o

cristianismo, por exemplo. Combatendo num tempo em que o dogmatismo religioso aliava-se ao Capital em prol da manutenção do statu quo ante, da "ordem", socialistas autoritários (os que pregam a ditadura do partido único), assim como socialistas libertários, que propõem uma caminhada de lutas sem cessar rumo à anarquia, à sociedade ácrata, sem classes, não contemplando ditadura de qualquer natureza entre os dois instantes, estes socialistas todos, ao se contrapor ao dogmatismo religioso "pró-ordem", acabam por criticar e propor mesmo a erradicação do fenômeno religioso in totum. No mundo atual, contudo, ao percebermos haver cientistas da área de humanas a fazer profissão de fé socialista, por vezes, caindo em outras formas de dogmatismo ainda mais nefandas que aquelas encontradas pelos primeiros socialistas nos religiosos de outros tempos, percebemos que o combate não é mais ao fenômeno religioso, mas ao dogmatismo, seja ele de que natureza for. Nossa perspectiva é aquela do humanismo radical, queremos a emancipação do homem de todos os entraves à sua liberdade, por conseguinte, à sua felicidade e saúde plenas. Hoje em dia encontramos entre os mais sérios e abnegados religiosos, homens de elevada fé e amor ao humano, grandes aliados à causa libertária. Roger Garaudy, por exemplo, em *Apelo aos Vivos*, Nova Fronteira, 1979, à pág. 248 coloca: "Nossa longa busca através da sabedoria e do profetismo de três mundos revelou-nos que podemos viver de outro modo.

Viver de outro modo as relações com a natureza, quer dizer, as relações econômicas.

Viver de outro modo as relações do homem com a sociedade, quer dizer, as relações políticas.

Viver de outro modo as relações do homem consigo mesmo e com o divino, isto é, as relações da sabedoria e da fé.

Como conceber, realizar, nestes três níveis, o projeto necessário à sobrevivência da vida da espécie? O projeto é necessário para passar de um crescimento cego, sem finalidade humana e suicida para o mundo, a um desenvolvimento do homem e do desabrochar daquilo que nele é divino. Ele exige radical inversão em nossas relações com a natureza, com a sociedade, conosco mesmos e com o divino (...) Compreender a vida é, em primeiro lugar, percebê-la em sua unidade. Restaurar a unidade perdida no Ocidente entre o homem e a natureza, o senso da comunhão com o Todo. Tomar consciência de que pertencemos ao real e de que toda a realidade se resume e se mira em nós."

Como fica bem claro, não se faz aqui apologia da metodologia científica exclusivamente, embora a sua aplicação seja consideravelmente necessária ao mundo contemporâneo. É fundamental encontrar os aportes do que há de mais elevado e avançado nas ciências humanas (mais em seu aspecto humano que em seu aspecto científico), na filosofia portanto e no fenômeno religioso ou profético em seu sentido mais amplo.

Há finalmente uma questão terminológica, a incomodar alguns espíritos mais sensíveis, o que é compreensível dado o poder da máquina propagandística que trabalha para a "ordem" impedindo a clara visão dos fatos em ciências humanas, como se percebe na citação supra de Lucien Goldmann. Que a Revolução Francesa tanto quanto a Revolução Americana foram fatores de avanço para o Ocidente, não se questiona, mas a expressão "revolução" ou "revolucionário" é tida, lida e vista com preconceitos infundados, ou melhor, fundados apenas na mencionada máquina de propaganda, o que Adorno e Horkheimer chamam de Indústria Cultural. Outra expressão que precisa ser lida, vista e tratada com mais respeito, a despeito da indústria cultural, é aquela que fala de "subversão". Chamamos de aos defensores da "ordem" tal qual está de "versivos". Aqueles que almejam alcançar o poder para impor coercitivamente sua mundividência a outros sem alterar as estruturas existentes em qualquer ponto, são os "inversivos". "Subversivos" somos os que propomos a cessação das hostilidades entre os homens, o fim da luta de classes, os que lutamos por um mundo de Paz, Harmonia, Plenitude e Fartura, um mundo no qual todos os seres humanos, "todos sem exceção", possam viver livres do medo e do

ódio, possam ter enfim plenificados seus anseios por FELICIDADE. Lamentavelmente, todos os subversivos da história têm sido por ela muito maltratados em vida, como já nos informa Wilhelm Reich em O Assassinato de Cristo: numa sociedade fundada em falsidades e hipocrisias, que elegeu o blefe e a fraude como "bezerros de ouro", todo o subversivo sofre os ataques constantes da Peste Emocional, que leva seres humanos encorajados a suprimir (não raro fisicamente mesmo) aquele que luta por Amor, Liberdade, Fraternidade... Mario Lodi, em sua entrevista no trabalho já mencionado, tem de se haver com estas dificuldades. Colegas professores, pais encorajados, portadores de verdadeiras blindagens por vezes, alunos aprisionados nas malhas da "ordem", vêem o quão humanisticamente BOM (bom cidadão, bom profissional, bom familiar, bom cristão, bom ser humano, enfim) se pode ser. Não conseguindo fazer ou mesmo ou verem-se retratados ou espelhados naquele exemplo, farão de tudo, de acordo com a atuação neles da Peste Emocional, para perseguir, buscar afastar ou, no limite, levar à supressão física mesmo se possível lhes for, o subversivo inovador. Claro, depois de morto e bem morto o revolucionário inovador, a sociedade afluyente hipócrita lhe erguerá estátuas ou mesmo templos, que tempos...

É doloroso perceber que todos os que tiveram como objeto privilegiado de análise a alma humana, colocando em prática suas descobertas e ino vações, em suas múltiplas manifestações, foram negligenciados - freqüentemente sepultados - em favor dos que privilegiaram a coisa, o Capital, o produto inerte, a materialidade mercadológica, o tecnicismo cientificista, como eixo de seu pensamento. O mercado pode contar como uma de suas realizações mais representativas o haver podido fundar a legenda, tão disseminada, do técnico superior ao humanista.

IV - Proposta educacional libertária

Urge revolucionar toda a sociedade, subvertê-la recolocando o ser humano no cerne de todas as considerações políticas, sociais e econômicas, isto já está claro.

Vejam agora o que pode fazer o educador libertário em sua profissão para aperfeiçoar o homem e o mundo a caminho da sociedade ácrata que, estou seguro, será a tônica do terceiro milênio.

Tomemos inicialmente a experiência de A. S. Neil em Summerhill. Ao contrário do que muitos pensam, não é inédita, nem se trata de "um lugar em que se brinca ao invés de estudar" menos ainda fracassou. Os jovens são recebidos naquele estabelecimento de ensino aos cinco ou seis anos de idade, ali podendo permanecer até os dezesseis ou dezessete e têm total liberdade para escolher os rumos a dar à sua própria educação. Neil deixa claro lá haver sempre professores gabaritados a preparar os jovens a todo e qualquer exame a que porventura deseje submeter-se na sociedade afluyente, sendo seu desempenho naqueles casos, muitas vezes superior ao de jovens egressos de outros estabelecimentos de ensino autoritários. A impressão que se tem, ao travar contato com relatos acerca daquela "república de crianças" é a de que, por não haver ali qualquer forma de coerção, os jovens dela saem com enorme erudição nos campos de saber de seu livre interesse e, o que é mais importante, delas saem livres do medo!

O processo pedagógico, com amor e como o amor precisa contemplar amplamente as esferas erótica * , lúdica e onírica de todos os envolvidos. Ora, todo o tipo de coerção é antitético tanto ao erótico, quanto ao lúdico, quanto ao onírico, antitético ao amor portanto, assim como a todo o verdadeiro e sério trabalho pedagógico. Educação sem coerção não é pouca coisa, como * - Deve-se ter por base ainda que todo o agir humano no mundo está impregnado de erotismo, em suas acepções científica e psicanalítica. Sublimação da erotização básica na erudição por exemplo é muito comum. Há mesmo, dentre os libertários e surrealistas quem fale em "eros-dição" em adição à estéril erudição... se percebe.

Inclusive pela sua raridade no mundo atual. Talvez nisso, na abolição da égide do medo na Instituição, para os jovens tanto quanto para seus educadores, resida o sucesso deles em sua vida profissional e, o que é mais importante, em sua vida afetiva - pelo menos até que a sociedade afluyente acabe por fagocitá-los também.

Mas Summerhill, com toda a sua beleza, está bem longe de nós no espaço e, o que é mais grave, na ideologia.

Passo portanto, a falar de minha experiência como professor de história, filosofia e sociologia a jovens e adultos nas redes secundária e de terceiro grau, tanto públicas quanto privadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Descrevo o quadro caótico-enlouquecedor que encontro e passo a fazer propostas emergenciais, embora utópicas (lembrando aqui e sempre que utopia é algo possível e atingível; trata-se, numa definição clara, de "local ou situação que não existe", AINDA. Não de uma proibição ontológica definitiva).

O professor vê -se, em geral, diante do seguinte quadro:

_ Salários da ordem de US\$ 250 por estabelecimento em que trabalha.

_ Precisa trabalhar, ministrar aulas mesmo, em pelo menos quatro estabelecimentos de ensino onde dá - uma dádiva quase que literal mesmo - aulas em cada um a cerca de dez turmas diferentes para que possa auferir rendimentos compatíveis pelo menos com sua sobrevivência material.

_ Cada turma tem, em média, cinquenta alunos, sendo freqüente encontrar estabelecimentos de formação (uma deformação, isso sim!) secundária ou mesmo de terceiro grau com até cento e vinte alunos por classe!

_ Os estabelecimentos de ensino, em geral, têm sua filosofia própria, sendo enormemente refratários a qualquer tipo de inovação não-ortodoxa.

Percebe-se que o professor precisa lidar com mais de mil seres humanos por ano letivo, em sua maioria carentes material e/ou afetivamente nestes tempos de crise interminável, muitas vezes trazidos a estudar de maneira coercitiva, sem persuasão ou convencimento minimamente diplomático. Via-de-regra vêem-se compelidos a expressar a insatisfação para com a repressão a que se vêem submetidos pelos pais e/ou pelo estabelecimento de ensino em classe, seja fazendo estardalhaço, seja "fugindo" da situação em desenhos, rabiscos, poemas e atividades paralelas congêneres.

O educador se vê, portanto, face a uma situação que, para ser classificada como meramente caótica teria de melhorar muito: onde conseguir memória suficiente para gravar os nomes de mais de mil seres humanos por ano letivo que estão, em sua maioria, passando pela fase em que mais precisam de carinho e atenção para que possam adequadamente auto-afirmar-se na vida? De que forma conseguir tempo para reciclar-se, auto-aprimorar-se e aperfeiçoar seus métodos e conteúdos se precisa trabalhar em classe freqüentemente mais de 50 (cinquenta) horas semanais, além do tempo que fica, em casa, corrigindo e preparando aulas trabalhos e testes? De onde tirar o bom estado de ânimo que permita o transe empático, VITAL a qualquer processo pedagógico, com quarenta turmas diferentes, quase sempre abarrotadas de jovens, alguns dos quais expressando ruidosamente sua insatisfação, seu justificado inconformismo ou mesmo necessidade de auto-afirmação? Como conjugar a arte de transmitir e receber conhecimentos no processo ensino/aprendizagem entabulando interlocuções fecundas com os jovens à repressão, quase sempre necessária para conter aqueles que se manifestam de maneira inadequada? De que maneira manter permanente concentração e elevado nível intelectual e

moral em classe com os diversos compromissos sociais dele exigidos por uma sociedade assim tão desequilibrada?

Minha prática pedagógica, que data aí de uns doze anos quando reescrevo estas linhas, tem permitido algumas soluções emergenciais, embora esteja bem claro que o problema é muito mais amplo do que comporta este breve estudo.

Há que considerar a permanente luta por melhorias salariais, através da união sindical, embora limitada e difícil - o medo perpassa corações e mentes de colegas em situação profissional precária, a compaixão para com a situação dos educandos, que em nada ou quase nada são culpados pela situação a que os professores foram jogados - é uma das mais severas armas patronais e por aí vai - traz, contudo pequeníssimos resultados positivos no sentido de sensibilizar as autoridades governamentais para com a questão.

Como trabalho com matérias bastante flexíveis em termos programáticos e as consigo tornar interessantes por si mesmas, optei por não ser nada rígido quanto a cobrança de presenças nem mesmo impor qualquer tipo de coerção nos estudos das matérias que ministro. Quem se esmera mais tem nota máxima e aqueles menos dedicados - guardados os limites impostos pelas instituições em si - recebem pelo menos o grau mínimo à aprovação, com as gradações justas entre aqueles e estes últimos.

Entre meus pares, às vezes encontro incompreensão, uma vez ser quase de praxe o controle disciplinar através da avaliação, ocorrendo mesmo de a "disciplina em classe" freqüentemente constar dos itens de avaliação dos alunos, o que deploro. Em certos casos, mais severos, admoestações como "cuidado, sua atitude, não sendo você quem é, pode ser interpretada como simples descaso para com a educação..." Fato é que o índice de absenteísmo de minhas aulas jamais foi superior a 2%, sendo freqüentes os casos de jovens que trazem colegas de outras turmas ou mesmo familiares para ouvir minhas prédicas. Paralelamente a isso, os trabalhos que solicito em caráter opcional, os alunos podem ser avaliados apenas "por participação", são apresentados em profusão e, não raro, têm elevadíssimo nível intelectual, alguns até chegando mesmo a ser publicados!

Sentindo-se livres os jovens produzem mais e melhor, participando sempre com grande entusiasmo e motivação. O que vou relatar não deveria ser motivo de surpresa, mas muitas vezes me pego verdadeiramente estupidificado diante da dedicação e esmero de alguns. Uma jovem aí com seus quinze anos de idade apresentou um bom trabalho, todavia com pequenas imprecisões que me impossibilitavam de conceder-lhe nota máxima. Atribuí o segundo melhor conceito possível e recomendei maior atenção para com as pequenas imprecisões que encontrei. A jovem decidiu-se a reelaborar o trabalho inteiro - e era longo - enriquecendo-o com novos aportes e me senti obrigado a atribuir-lhe a então justa e merecida nota máxima.

Aos que não compreendem bem esta postura, argumento: não estaria eu, com esta atitude, sendo um repressor moral num nível ainda mais profundo que o trivial e grosseiro? Os jovens ficam tristes, envergonhados mesmo quando não são aquinhoados com uma nota ou conceito elevado, o que faz com que estudem mesmo e elaborem trabalhos cada vez melhores. Difícil expressar em palavras o quão compensador se mostra esse retorno dos alunos, podendo aqui repetir as palavras do já citado Mário Lodi naquele mesmo trabalho: "Das crianças um professor antiautoritário recebe muito!" Pura verdade!

Vamos agora arrolar algumas propostas sérias e emergenciais para a educação no Brasil - aproveitem-se as idéias; fica aos detentores de poder decisório o "dever de casa" de encontrar os meios mais adequados de colocá-las em prática:

1. Limitação no número de alunos por turma, para que o educador possa melhor acompanhar o desenvolvimento de cada um de seus pupilos e para que também não se veja lançado numa situação em que, por não haver espaço temporal à livre manifestação e criatividade de cada educando, acabe reduzido à condição de palestrante ou, no limite, repressor em seu sentido mais grosseiro mesmo. Um educador pode acompanhar bem, de perto, o desenvolvimento intelectual, moral, humano, enfim, de cada um de seus alunos em turmas de, no máximo, vinte alunos.

Fica claro que qualquer intelectual competente é capaz de proferir palestras a verdadeiras multidões. A situação, evidentemente, é bem outra no cotidiano dos jovens estudantes. Aula é para formar, palestra, para informar.

2. Limitação na quantidade de turmas em que o educador deve exercer suas atividades. Lidar com um máximo de cinco turmas com vinte alunos em cada uma por ano permitirá ao educador acompanhar de perto, com toda a seriedade, gravidade e atenção o desenvolvimento de cada um dos cem jovens cujos nomes e características pode memorizar tranqüilamente, com rapidez e facilidade até. Este ponto fala do respeito humano que possa permitir aos alunos terem suas identidades particulares reconhecidas, ponto também fundamental numa proposta pedagógica séria.

3. Autonomia pedagógica, melhor aceitação de metodologias alternativas. Não é concebível que se trate seres humanos como máquinas. Que as instituições educacionais tenham suas próprias filosofias é compreensível. Acolher com urbanidade, reconhecimento e respeito idéias diferentes, contudo operacionais, diria mesmo que ainda mais operacionais que as anteriores, é o mínimo que a prática democrática pede às vésperas do terceiro milênio. Seguir com práticas medievais às margens do 21º século é um disparate!

4. Ponderável aumento salarial. É isso mesmo, chegamos a uma situação tão absurda que somente com propostas aparentemente "loucas" se pode reverter o quadro. Estou propondo uma diminuição na jornada de trabalho de 50 aulas semanais para no máximo 25 e uma contrapartida salarial condigna ao respeito que merece o profissional formador de seres humanos para a vida.

Com salários melhores e mais tempo livre, o profissional do ensino poderá dedicar-se com maior empenho a seu auto-aperfeiçoamento, exercendo um trabalho cada vez melhor.

O que está aqui proposto, com todas as letras, em síntese, é que se coloque a ênfase no ser humano, na atividade pedagógica em si, não mais na lucratividade da "empresa" escola ou mesmo nas regras draconianas do mercado. Discutir a situação do mercado, a "corrida de lobos" da sociedade industrial é, quiçá, tema para outro trabalho. Aqui digo que mercado é uma coisa e atividade educacional é outra totalmente diferente. Dentro das atuais regras colocadas pelo mercado - daí a expressão "emergenciais" que apodó às medidas propostas - o professor precisa resgatar o seu valor mesmo. Caso se prefira um linguajar diferente, enquanto o mercado ditar suas regras, a "mercadoria" professor precisa ser melhor valorizada!

Expondo estas idéias em seminários a colegas professores, obtive muita solidariedade e a crítica solitária: "trata-se de um sonho, de um delírio", mas ocorre o contrário! A realidade é que se transformou num pesadelo macabro e irracional, só crível porque existente de forma material, só por esse motivo falar no racional soa como sonho ou delírio.

De todo o modo, enquanto nosso modelo educacional estiver, como está, distanciado da Razão - embora obedeça a algum tipo de lógica que me escapa - estaremos assistindo e vivenciando o inferno dantesco da deterioração assombrosa das condições intelectuais e morais de nossa gente. Urge reverter este quadro!

EDUCAÇÃO E CULTURA LIBERTÁRIA

por Edgar Rodrigues

(Extraído do livro "AN-ARQUIA: Uma visão da história do movimento libertário em Portugal")

Os anarquistas tinham em seus projetos de se educar libertariamente. Para tanto fundaram escolas dentro dos métodos da Escola Moderna de Francisco Ferrer (Espanha), de La Ruche de Sebastião Faure (França), formaram grupos de teatro social, populares, proferiam conferências, publicaram jornais, revistas e opúsculos; deram a seus filhos nomes de anarquistas mundialmente conhecidos, não os batizavam pela igreja, e o sepultamento de seus familiares não tinha a presença do padre, era civil.

Os anarquistas pretendiam testar seus métodos reeducando e desbloqueando as mentes embrutecidas por condicionamentos milenares, aplicados ao longo de muitas gerações humanas.

Na Espanha, Francisco Ferrer y Guardia por fundar a Escola Moderna em 1901, esteve preso, acusado de autor intelectual do movimento grevista com o qual nada tinha e acabou condenado á morte e fuzilado no Castelo de Montjuich, em Barcelona.

Contrariando os inquisidores espanhóis, as ideias de Ferrer voavam como uma revoada de pássaros invadindo nações, atingindo sorrateiramente as camadas mais evoluídas, intelectuais e operários, tocando-lhes a sensibilidade, penetrando em seus cérebros.

O proletariado português recebeu os ensinamentos de Ferrer com entusiasmo. Pela primeira vez era-lhe apresentado um autêntico hino de Amor e de Paz, em forma de ensino, partindo dos bancos escolares, com explicações como estas: "Não se educa integralmente o homem disciplinando a sua inteligência, esquecendo seus sentimentos e desprezando sua vontade. O homem na unidade do seu funcionamento cerebral, é complexo, tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que repele ou recebe, concebendo voluntariamente e tornando em actos as leis do organismo do homem, que abre um abismo onde precisa existir, uma saudável e bela continuidade. E sem dúvida, elemento favorável ao divórcio entre o pensar e o sentir.

Muitos deles serão, indubitavelmente, potentes em suas faculdades mentais, possuindo riqueza de ideias, até compreendem a orientação real, dentro de um conceito formoso, que prepara a ciência da vida, do indivíduo e dos povos. Mas, com todas as suas desatenções egoístas, e as próprias conveniências dos seus fins... tudo isto mesclado com uma levedura de sentimentos tradicionais, formam uma camada impermeável em volta de seus corações, para que não se infiltrem neles ideias progressistas, e não se convertam num jogo de sentimentos propulsores, imediato determinante da conduta do homem".

Estas ideias fizeram desabar sobre a cabeça de Ferrer todas as maldições da Igreja, todo o rancor da burguesia, todo o ódio de Maura!

Em 1908, em vários pontos de Portugal, funcionavam escolas baseadas nos métodos de Ferrer.

As ideias de Ferrer vieram alertar professores, contagiar estudantes e intelectuais, suscitar discussões e debates. nem todos aceitavam integralmente suas ideias pedagógicas, mas todos foram sacudidos por essa nova aurora! Uns contestavam, outros defendiam os métodos da Escola Moderna. As deformações seculares e os ensinamentos "oficiais" opunham-se á sua total aceitação, mas atingidos e contagiados pelas ideias do professor anarquista, muitos começaram a pedir a renovação do ensino da escola.

Jovens intelectuais, alinharam-se na defesa do ensino renovado e vieram colaborar na imprensa anarquista, Deolinda Lopes Vieira, escrevendo sobre "educação integral". E o Dr. Egas Muniz afirmando: "A Escola Moderna, há-de ser o tipo para que hão-de tender as escolas do futuro".

São ainda da imprensa da primeira década do nosso século, as linhas seguintes: "Inspirada nos princípios da Liga Internacional de Educação Racional de Infância, a que presidiu Ferrer, acaba de formar-se em Lisboa uma associação que se propõe criar e manter uma ou mais escolas em Lisboa e demais pontos do País, com base nos seguintes itens:

- 1º - Organizar e pôr a funcionar qualquer escola, aula ou simples disciplina, separadamente;
- 2º - A formar planos de estudo pelo método racional, já para escolas integrais, já para determinadas aulas ou disciplinas;
- 3º - A indicar ou subministrar a qualquer escola ou indivíduo, professores ensinando pelo referido método, que expliquem em algumas lições durante as horas ordinárias do ensino da respectiva disciplina.
- 4º - A fornecer cadernos, notas, quadros exemplificativos e orientadores do método racional para os professores seguirem e puderem executar mais facilmente esse método;
- 5º - A dar quaisquer informações que lhe sejam pedidas acerca do método a seguir numa determinada disciplina;
- 6º - E, finalmente, tendo em vista que a educação profissional é o melhor factor de desenvolvimento económico dos povos e a fornecer ás associações de classe, sindicatos ou núcleos operários, planos de cursos profissionais de qualquer indústria".

"Secretário Geral, Raul Pires; secretário técnico, José Simões Coelho".

As ideias do pioneiro, do idealizador e fundador da Escola Moderna, afetavam a "segurança do Estado", abalavam as velhas estruturas, punham em "perigo" as mistificações da Igreja e derrubavam a fé! E, baseadas nesses interesses mesquinhos, o governo espanhol chamou seus escribas e ordenou-lhes que encontrassem "meios legais" para matar Francisco Ferrer!

Em Portugal, a exemplo de outros países, a imprensa libertária promoveu a divulgação das ideias de Ferrer e as manifestações de protesto contra os carrascos espanhóis, contra Dom Maura e o governo a quem servia de olhos fechados e ouvidos entupidos!

A VIDA, semanário anarquista do Porto, conclama os portugueses a manifestar-se e sua voz teve eco, foi ouvida, atendida, e de norte a sul do país, o proletariado repudiou a medida vingativa, o gesto mesquinho e reacionário.

Em Setúbal, os anarquistas do Núcleo Propaganda Livre, dirigido pelos militantes Gerônimo Favas, Alexandre das Neves e Luiz Bernardino da Associação dos Marítimos, promovem manifestações públicas, tendo como oradores: Bartolomeu Constantino (pelo Núcleo), Martins dos Santos (pelo Germinal), Fernão Botto Machado, Xavier Correia, Francisco de Souza e o republicano Paulino de Oliveira. Os oradores colocaram em votação pública, moção de repúdio ao governo e ao clero espanhol.

No Porto, a campanha em favor de Ferrer foi iniciada pelos anarquistas, aderindo alguns intelectuais e estudantes.

No comício de 7 de Abril de 1907 falaram os seguintes oradores: Serafim Cardoso Lucena, Jaime Cortesão, Francisco Santos, Campos Lima, Pádua Correia, Amadeu da Silva, Leonardo Coimbra, Mem Vidal, Vasco José Moreira, Diamantino Leite, Deolindo Castro, Maneca Ferreira.

Ao final foi aprovada esta breve moção:

Considerando que o caso Ferrer e Nekeus sintetiza toda a Espanha autoritária e jesuítica;

Considerando que o ato de Nekeus não é senão a revelação dum espírito superior que se coloca fora da lei para se não colocar fora da Humanidade;

Considerando que Ferrer praticou apenas o nefando crime de propagar uma instrução racional e livre, e que todo o processo que lhe movem é só uma instigação dos clericais para inutilizar a Escola Moderna;

Os cidadãos portugueses, reunidos em comício público, protestam contra a inquisição espanhola, saudando nesses dois homens a Espanha consciente e livre".

Para os semeadores do anarquismo, o atraso do trabalhador representava um grande mal. Mal, que principiava na pobreza económica e terminava na pobreza de raciocínio.

Tinha raízes muito profundas, seculares, com efeitos negativos na formação e desenvolvimento das personalidades operárias, no povo humilde em geral, sobre quem recaiam todas as desgraças, inclusive a de não saber ler.

Atrasados intencionalmente por condicionamentos físicos e psíquicos, tinha dificuldades em perceber as mentiras patronais e eclesiásticas, governamentais e divinas!

Boa parte aceitava com naturalidade a sua própria miséria e sua ignorância.

Partindo dessa calamidade pública, desse atraso mental transformado em praga de efeitos anestésicos, o elemento libertário principiou a fundar escolas livres com vistas a alfabetizar e a despertar o raciocínio do aluno, oferecendo-lhe um Mundo Novo que não podia conhecer, confinado como estava dentro dos estreitos limites das convivências da burguesia reinante.

Neste sentido, o jovem anarquista, Campos Lima, que acabava de formar-se em Direito, após uma visita á Comuna Escolar La Ruche, em Rambouillet, Paris (França), dirigida pelo anarquista Sebastião Faure, funda com alguns professores, um grupo para pôr em prática, na terra lusa, os métodos libertários de ensino. Assim o grupo passou a usar o nome de Escola Livre de Coimbra, e esboçou o plano de educação e solidariedade que foi publicado nos jornais anarquistas da época, baseado nestas premissas:

A Escola Livre, que se destina á educação de crianças pobres, procurará evitar quanto possível os efeitos por que o ensino gratuito é ministrado em Portugal pelo estado. As crianças admitidas pela Escola Livre ficarão inteiramente a cargo do grupo que se propõe criá-las, recebendo gratuitamente não só o ensino como alimentação, vestuário e alojamento, procurando-se sempre por cuidados que as famílias pobres não poderiam ter, evitar o desequilíbrio entre o seu desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico. Todas as crianças além duma instrução geral, aprenderão pelo menos um dos ofícios que mais estejam de harmonia com as suas aptidões e robustez.". E, concluí: "A Escola Livre, esforçar-se-á por que cada criança fique com um conhecimento o mais completo de si próprio e da vida

em geral, habilitando-a a procurar os meios indispensáveis á conservação da existência: despertará em todos os sentimentos de independência e liberdade; desenvolverá entre elas o princípio do auxílio mútuo, base de toda a solidariedade, e não tendo a pretensão de formar sábios, dar-nos por satisfeita e cumpridora da missão, se conseguir formar homens de carácter".

A iniciativa do anarquista Campos Lima é seguida pela jovem professora Ilda Adelina Jorge, que organizara um grupo de professoras e escritoras para fundar a Escola Maternal, cujo plano era "receber as crianças de ambos os sexos desde os três até aos sete anos. As mães ao saírem de manda para as suas ocupações, aí colocarão os seus filhos, onde, a par de uma prática de educação, segundo o sistema Froebel, encontrarão alimento, vestuário e em cada professora, em cada pessoa que a dirija, uma mãe carinhosa. A noite voltarão para suas casas. Ao completarem seis anos, passam as crianças para as aulas anexas ás Escolas Maternais, aprendendo a ler e a escrever pelo método de João de Deus, o imortal amigo dos pequeninos. tendo sete anos, sairão da escola, ficando esta, sempre que possa a protegê-las".

A VIDA lembra que "imensa legião" vê na educação a mais possante alavanca do progresso e regista o Núcleo de Educação Anarquista que acabava de formar-se publicando a "Questão Social" de Campos Lima.

A VIDA - volta e meia trazia á discussão a educação e o ensino visto e analisado pela ótica libertaria.

Em Junho de 1906, artigo da responsabilidade da direção do jornal evoca H. Spencer para dizer com ele: "Seria preciso dizer á criança o menos possível, e fazê-la achar o mais possível".

A escola libertária atravessou dificuldades financeiras, inconstância de apoio, mas assim mesmo deixou marcas inapagáveis neste final da Monarquia.

Ainda no final de 1909, nascia o Grémio de Educação Racional com a participação de Adolfo Lima, Emílio Costa, Afonso Manaças, César porto, António Lima, Simões Coelho, António Evaristo, Araújo Pereira, Delfim Guimarães, Jaime Sabrosa, Jorge Fernandes, Raul Pires, Severino de Carvalho, A. Francisco dos Santos, Bernardo Sá Viana, Bento Faria, Carlos Antunes, Jaime Cortesão, Leonardo Coimbra, Todí Gonçalves, Garibaldi Freire, Lucinda Tavares, cujos estatutos foram publicados na época.

O Grémio tinha como meta maior ajudar na ramificação de Escolas Modernas em Lisboa e arredores, o que levou adiante, apesar das alterações que a República introduziu no ensino a partir de 1910.

A MANHÃ depois de se dirigir Ao Leitor saúda a todos os professores e propagandistas, a todas as associações e publicações periódicas que se interessam, advogam e patrocinam a causa da educação e instrução populares, afirmando a adesão a todas as iniciativas que tenham por fim a completa emancipação intelectual do povo".

E mais, entra no terreno da ortografia que os académicos insistiam em atualizar, simplificar e uniformizar a fim de eliminar o analfabetismo. Neno Vasco começou essa campanha em 1904-1905 em S. Paulo, Brasil, nas páginas de "O AMIGO DO POVO", continuou em "A TERRA LIVRE", 1907-1908, adotando inclusive uma simplificação ortográfica que "A MANHÃ" defenderia em 1909.

Engajada nesta campanha de educação integral, Deolinda Lopes Vieira, escreveu em A MANHÃ: "As questões pedagógicas, pois, merecem e precisam de estudo, de desvelo e do dedicado amor de todos os homens e de todas as mulheres.

Neste imenso oceano de maldade e hipocrisia, de violências e injustiças, de devassidão e de crimes em que a humanidade, a pouco e pouco, se vai submergindo e esforçadamente se debate, a educação da infância será, sem dúvida, a sua única tábua de salvação.

Para que assim aconteça, torna-se indispensável e urgente uma profunda remodelação no ensino: uma revolução na maneira de ensinar presentemente.

A fim de que a educação seja útil e benéfica, é preciso que ela vise conjuntamente o cérebro, o coração e a saúde e vigor físico da criança, isto é, que ela tenda a desenvolver normalmente as suas faculdades físicas, intelectuais e morais".

E concluía: "Eduquemos as novas gerações integral, racional e cientificamente, e uma humanidade nova composta de organismos robustos, de cérebros ilustrados, de corações afetuosos, de caracteres dignos, sucederá a esta humanidade de raquíticos, de egoístas, de seres sem dignidade e sem energia".

Num trabalho paralelo ao das Escolas Livres, os libertários adotavam o Esperanto como sua língua universal, agilizavam o livre pensamento, a formação de ateneus, grupos naturalistas e de teatro social. Por este meio faziam propaganda de suas ideias ao vivo para as famílias proletárias e outros, bem como instruíam, treinavam na arte do diálogo social e ainda conseguiam recursos financeiros para prestar solidariedade humana e publicar jornais, revistas e brochuras anarquistas.

O teatro social começou com os socialistas que não tardaram a deixá-lo de lado na medida em que não rendia dividendos eleitorais.

Ao contrário, os anarquistas davam-lhe amplo apoio: formaram grupos, escreviam peças e/ou traduziam para encenar e levar aos palcos das associações operárias e aos salões tradicionais.

No emaranhado de escolas dramáticas que se formavam e desapareciam depois da representação de algumas peças, até ao final da Monarquia duas se destacaram: a Sociedade de Teatro Livre e a Escola-Teatro Araújo Pereira. Estas duas agrupações chegaram à "profissionalização" e o último deu até aulas de arte de representar.

Para os libertários, todos os meios honestos eram válidos para fazer de cada indivíduo, um cidadão capaz de usar os braços e o cérebro, autogovernar-se. Proferiam centenas e centenas de conferências e palestras, publicaram opúsculos, jornais, revistas, e "mobilizaram" todos os seus militantes na sementeira anarquista.

Para uma melhor compreensão da coerência dessa tarefa, vamos recuar no tempo e alinhar alguns factos.

A REVOLTA divulgou textos valiosos e A VIDA publicou em folhetim: In Limine; Nem Deus nem Pátria, do brasileiro Benjamim Mota; Anarquia e Comunismo, de C. Malato; Reflexões acerca do Individualismo de A VIDA; Humanitários, de A VIDA; Propaganda e Crítica, de A VIDA; Antes do Momento, de C. Malato; Na Sociedade Anarquista, de A. Vida; No Café, de E. Malatesta; Autoridade e Anarquia, de Eduardo Maio; Os Crimes de Deus, de S. Faure; e O Salariato, de Pedro Kropotkine.

Recebeu ainda Enciclopédia Teatral, Amor e Ouro (teatro social), de Agostinho Guizardi; Os Esmagados (drama social), Rothem; A Humanidade, os jornais ANTORCHA (Argentina),

DESPERTAR, A OBRA, O CONSTRUTOR CIVIL, a revista de TRABAJO, e os Boletins da Escola Moderna.

Esta imprensa revolucionária produziu a figura do autodidata, militante consciente e culto que tinha em sua moradia (quando a polícia não os levava, nas constantes buscas) obras dos grandes escritores liberais, livres pensadores, filósofos e anarquistas como: A Conquista do Pão, de P. Kropotkine; Um Século de Expectativa, P. Kropotkine; Evolução, Revolução e Ideal Anarquista, Elisée Reclus; A Sociedade Futura, Jean Grave; A Psicologia do Militar Profissional, Y. Prat; Porque Somos Anarquistas, S. F. Merline; Minha Defesa, Etievant; Entre Camponeses, E. Malatesta; Escravidão Antiga e Moderna, E. Areña; O Trabalho, E. Zola; Germinal, E. Zola; Judeus Cristãos e Maometanos, Felizardo Lima; A Religião ao Alcance de Todos, Ibarreta; Da Responsabilidade Campos Lima; Anarquismo e Comunismo, C. Cafiero; Os Crimes de Deus, S. Faure; Evangelho de um Seminarista, Tomás da Fonseca; O Cristianismo e a Razão, Py y Margal; Peste Religiosa, J. Most; Anarquia, E. Malatesta; Pátria e Internacionalismo, A. Hamon; Determinismo e Responsabilidade, A. Hamon; Educação e Autoridade Paternal, Gerard; Na Sociedade Anarquista, Federico Urales; Humanidade del Porvenir, Henrique Liuria; Boletins da Escola Moderna; O Auxílio Mútuo, P. Kropotkine; Em Volta de Uma Vida, P. Kropotkine; A Propriedade do Socialismo, C. de L.; Um Século de Expectativa, P. Kropotkine; Anarquia e a Igreja, E. Reclus; A Velhice do Padre Eterno, Guerra Junqueiro; Os Sermões da Montanha e Fátima, Tomás da Fonseca e obras de Oliveira Martins, Alexandre Herculano, Heliodoro Salgado, Gomes Leal, Victor Hugo, José Ingenieres, Eugen Relgis, George Nicolai, Bertand Russel, Darwin, E. Heckel e trocava conhecimentos com companheiros do Brasil, da Espanha, da França, da Itália, da Argentina, da Rússia da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Alemanha, do Uruguai, do Japão e da Bélgica.

UM DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

por Carlos Baqueiro

De que nos serviria uma Educação Anarquista numa sociedade ainda capitalista ? Poderíamos simplificar e reduzir a duas respostas. Uma delas diria que muito pouco, a outra é sua antítese. No primeiro caso se considera que a dificuldade de se colocar a pedagogia libertária em prática seria tanta, e tantas seriam as pressões, dentro de uma sociedade capitalista que as forças que a desejassem se retrairiam e se daria continuidade ao processo comum de educação. Isto é, um processo autogestionário parcial não conseguiria sobreviver às forças culturais que carrega o homem, acostumado ao cotidiano infestado de autoritarismo. Como frisa Sílvio Gallo:

"De antemão, concordamos com o filósofo e educador espanhol Carlos Díaz, quando afirma que a autogestão, no contexto do capitalismo, é impossível. Como gerir diretamente uma escola, um condomínio, uma fábrica, quando a própria essência da sociedade é a heterogestão? Como afirmávamos anteriormente que a democratização do ensino público encontra limites muito estreitos quando realmente começa a fazer frente ao poder do Estado, podemos também afirmar que a autogestão no capitalismo encontra limites extremamente rígidos, que impedem a sua verdadeira realização"ⁱ. É uma discussão antiga dentro dos debates entre anarquistas. Em todas as áreas de atuação dos anarquistas. Havia aqueles que se negavam a participar dos sindicatos temendo que ali dentro os próprios trabalhadores se transformassem em defensores do capitalismo, ou se não defensores, passivos perante ele, e isso se tornou uma realidade. E então, esperar por uma Revolução Social ? Para, assim, por em prática as idéias de Bakunin, Robin, Mella, etc ?

Muita gente acha que podemos fazer uma Revolução com os instrumentos e mecanismos capitalistas ainda funcionando. E daí destruí-los (em uma espécie de transição). Foi assim com o caso de amor entre Lênin e o taylorismo, entre outras coisas, na Rússia de 1917. O próprio Lenin o defendia como instrumento neutro e necessário ao crescimento do comunismo. Deve haver muita gente por aí, ainda hoje, querendo o mais breve possível uma Revolução. E então se manteria a mesma forma autoritária da educação atual no intuito de controle social, ou melhor dizendo, manter as rédeas sobre o povo. Mas esta não deve ser a intenção da maioria dos anarquistas, espero eu. Mas é possível perceber que Sílvio Gallo não está tão convencido daquilo que disse anteriormente, pois em outro texto seu afirma o contrário do primeiro. Para ele o tipo de educação defendida pelos anarquistas dentro do sistema capitalista deve instrumentalizar a luta pelo dismantelamento dos mecanismos de poder, se situando junto a pós-estruturalistas como Foucault. "Trata-se de dissolver o poder, de pulverizá-lo por toda a sociedade; quando o poder estiver totalmente diluído, quando cada indivíduo detiver a mesma parcela de poder que qualquer um dos outros indivíduos, o poder deixará de existir, pois é um conceito que só adquire sentido na desigualdade, quando está concentrado em alguns poucos que, através dele, dominam outros tantos. A construção da liberdade significa, pois, a completa dissolução do poder, e seu conseqüente desaparecimento"ⁱⁱ.

E o poder e a doutrinação ideológica estão, também, no cotidiano. E é este cotidiano que precisamos analisar. E modificar a partir do momento em que se percebe o que está errado. O que está errado no cotidiano da relação entre professores e educandos ? "Que vemos ? Rostos com expressões endurecidas; olhares que se impõem do alto e não escondem a impaciência com o riso e a aversão a tudo que é lúdico; mãos ávidas em pôr em evidência o erro sobre o traço vermelho, rabiscado não sem forte dose de irritação; corpos enrijecidos, de postura quase militar, (a dar exemplo de ordem e disciplina; falas lacônicas, em tonalidade severa, a anunciar a autoridade e a esconder a pessoa do professor. Tudo em nome do rigor das formas, do respeito aos prazos, da obediência aos passos e pré-requisitos!ⁱⁱⁱ.

É a este tipo de comportamento, principalmente por parte dos educadores, que precisamos transformar.

Se pensando ou não numa futura Revolução Social, é problema de cada um. Quando nos juntarmos com outros para tentarmos mudar este estado de coisa na educação, nem todos devem estar pensando em uma possível Revolução futura. E devemos ser transparentes nisso, uns com os outros. Todos devem conhecer pelo que o outro está lutando.

É obvio que nós, anarquistas, desejamos a mudança de toda a sociedade, e por isto acreditamos que a pedagogia libertária trabalha para isso. Mesmo não sendo anarquistas muitos dos educadores estão aceitando os caminhos da liberdade e da solidariedade. E é com estes que devemos contar. Afinal de contas o que todos queremos é um final feliz, se não for possível para toda a humanidade, para nós e os que estão mais próximos a nós. Os que podem nos dar e recebem nosso respeito. "Não fiquem pensando no amanhã, se não sabem se ainda estarão vivos nesse dia. Tenho horror dessas educações que preparam para a vida. O preparar para a vida parece profetizar que ela só vai começar daqui a dez ou vinte anos quando terminar a faculdade.

A vida é hoje. Hoje é o momento de alegria. A felicidade tem de ser hoje. Se a escola não for um lugar de alegria e felicidade, ela merece ser destruída, porque a coisa mais importante, a única que vale a pena nesta vida é a felicidade. A educação, portanto, deve ser também voltada para ela" iv

Núcleo de Ação Direta Anarquista

carlo27@hotmail.com

Caixa Postal 053

CEP 40001-970

Salvador - Bahia

Dezembro de 1999

1 GALLO, Sílvio. Educação Anarquista. Edt. Unimep. 1995. Pag 213.

1 GALLO, Sílvio. Pedagogia do Risco. Papyrus Edit. 1995. Pag 166

1 ROSA, Sanny S. da. Construtivismo e Mudança. Cortez Edt. 1994. Pag 21

1 MARTINS, Neda Lian Branco. Em Busca da Escola Ideal. Edt. Escuta. Pag 22