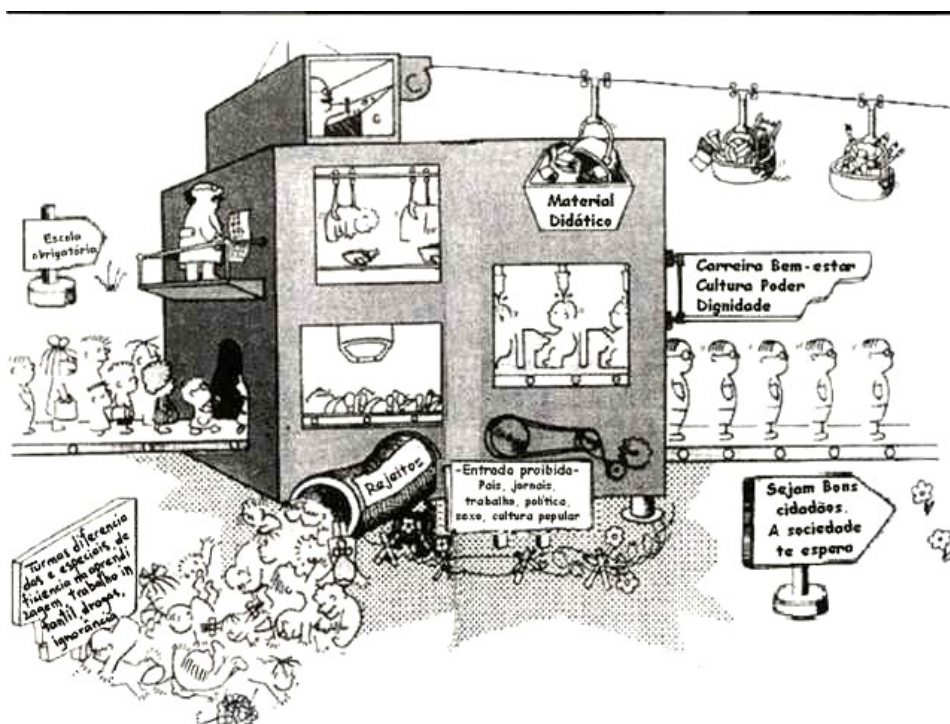


UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Carla de Paula Silva Campos

A “boa escola”:
a educação sob olhares libertários



Recife

2011
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Carla de Paula Silva Campos

**A “boa escola”:
a educação sob olhares libertários**

Monografia apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de bacharel
em Ciências Sociais, sob a orientação
do professor Evson Malaquias

Recife

2011

*À minha mãe,
maior experiência empírica de pedagogia libertária que eu pude ter.
Toda mulher autônoma sabe educar na liberdade.
A minha, minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

A pedagogia libertária é a construção coletiva do conhecimento. Mas partindo do pressuposto de que no coletivo estão incluídos os animais, as árvores, os objetos, as águas, o chão, os prédios, eu agradeço, primeiramente, ao cosmos. Esta entidade que me deu a possibilidade de estar aqui, construindo conhecimento com vocês. Porém, vou me ater às pessoas que de alguma forma tiveram relação direta com os campos de cosmovisão deste trabalho, pois o cosmos, mesmo, não caberia aqui.

Agradeço ao meu orientador querido e amigo, Evson, de quem vi de longe sua fúria elegante explodindo no Centro de Educação, clamando por uma pedagogia libertária. E por sua paciência e disponibilidade com minha produção.

Agradeço aos meus pais que me proporcionaram, por amor, uma educação formal (nada libertária, por sinal) que me trouxe uma graduação (nada libertária também) e agora estou aqui, para seus orgulhos, concluindo uma monografia de educação libertária.

À minha mãe, especialmente, que, por tanta capacidade de amar, me deixou livre, me deu todo o apoio possível, confiou em mim e com quem, de fato, eu posso viver o amor em plenitude.

Às minhas tias, principalmente Penha – nossa salvadora - que, carinhosamente, apostaram na minha escolha e esperaram ansiosamente pela realização desta etapa. À minha vó, claro, a quem eu amo e que me ama gratuitamente sejam quais forem as minhas escolhas.

Às minhas amigas queridas, Manu, Amy, por nos encontrarmos nos caminhos da autonomia pós-militante e por nos ensinarmos, coletivamente, o valor da sensibilidade, do amor, do humor, da educação e por não me fazer duvidar de sua inteligência sobretudo (e por ter feito minhas referências bibliográficas, claro). A Larinha, minha flor revolucionária, companheira latina, que me ensinou o amor, pedagogicamente, dia-a-dia, com quem travei a construção do conhecimento de nossas biografias baseadas no materialismo-histórico-dialético-encantado. A Lud, a Gordinha, com quem compartilhei esta saga, que dividiu sua força comigo, por sua escuta e por despertar em mim a pedagogia do cuidado. A Cacá, minha artistinha humorista predileta, e que me ensinou a fazer desenhos coloridos na vida. A Frances Sarcosy, minha comparsa de guerra, aprendemos juntas a revolução não-militante. A Flavinha, minha companheira das

primeiras experiências em coletivo, que me ensinou a simplicidade e o sorriso (e por ter me emprestado, com muita boa vontade, os textos de qualitativa, né).

Aos meus amigos queridos, Fernandysson, meu brother, companheiro de filosofias, guerras e afetividades libertárias. A Ênio, meu amigo reflexivo, meu carinho, e por seu exemplo de amor pelo mundo. A Kleiber, amigo que me ensinou o valor da comédia e do companheirismo. A Luis Rural, por me fazer acreditar diariamente na vontade de lutar, pela força que me deu nessa produção e por nossas brincadeiras autonomistas. A Teteu, meu presente em 2011, com quem divago sobre o belo, o bom e a verdade, para descobrir o que fazer com nossas condições de sujeito no mundo, e com quem tive a certeza de que é melhor rir de tudo. A Gibran, meu amorzinho criativo. A Marcio (meu guardião), especialmente, por ter me dado uma assessoria carinhosa e que me ensinou a relação dialética entre o amor e o hardcore, e com ele pude exercitar a construção afetivo-coletiva do conhecimento.

A Gustavo e Berna, amigos antigos, por terem me “iniciado” nas reflexões sobre o pensamento libertário, nossas conversas em 2008 sobre amor livre, bicicleta e veganismo, e por nossas carinhosas aventuras semi-militantes. A Gustavo, especialmente, pela boa vontade em revisar meu trabalho e nos dar a oportunidade de desenvolver o conhecimento praxiológico (ele com certeza vai refutar isso). E a Bob, meu “mentor” e exemplo de ética.

Agradeço a toda a minha turma, Camilinha Suchu (por tanta humildade), Indira (por tanta fantasia), Thassia (por tanta loucura), Filipa, Jack, Tio Chico, Bruninho, Luquinhas, Vini, meus amigos e amigas queridos que, com tanta solidariedade social, contribuíram diariamente para a persistência no curso, apesar de tantas crises, mas estávamos lá, comemorando a vida, celebrando o amor e a alegria nos rituais “até o chão” e nas conversas sociológicas em mesa de bar. A toda a galera massa do CFCH, Cabeção, Pedrinho, Joice, Pagu, Cuzanfinha, Valéria, Heitor, Claris e Mirtiline (minha cúmplice).

A Camila, minha amiga de infância querida, que está marcada na minha biografia, no meu humor, a infância pra toda vida e por todas as ruas do Ipsep. A Shurato, companheiro da pedagogia (conflituosa) da amizade. A Julio, o roqueiro true. A Italo que me ensinou amor e anarquia. A Pedro, pensador crítico-niilista que nos faz viajar. E aos caras que marcaram de sair comigo e fuleraram, com isso aprendi a transformar energia de frustração em energia criadora e escrevi pra caramba (haha).

Aos coletivos que me proporcionaram a vivência na construção coletiva de uma transformação de mundo. Ao movimento estudantil, à galera da comissão organizadora do ERECS e aos coletivos libertários. Por fim, a Steve Hendrix e Maria Joana, minha inspiração neste momento. Sem esquecer, lógico, do cosmos, pelo caos ultra-dialético que me faz caminhar diariamente pelos campos da reflexão em busca do conhecimento polêmico por excelência.

*o mestre gira o globo
balança a cabeça e diz*

o mundo é isso e assim

*livros alunos aparelhos
somem pelas janelas*

nuvem de pó de giz

SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1	
1. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL.....	16
1.1 <i>Resgate histórico-sociológico – A escola.....</i>	16
1.2 <i>A escola no Brasil: apontamentos necessários.....</i>	20
1.3 <i>Pedagogia, Didática e Disciplina.....</i>	25
1.4 <i>Breve discussão sobre a técnica.....</i>	29
Capítulo 2	
2. METODOLOGIA, VIVÊNCIA E CAMPO.....	33
2.1 <i>Metodologia.....</i>	33
2.2 <i>Primeira experiência em campo.....</i>	36
2.3 <i>Métodos e seleção de campo.....</i>	40
2.4 <i>Segunda experiência em campo.....</i>	42
2.4.1 <i>Observações.....</i>	42
2.4.2 <i>Entrevistas.....</i>	54
Capítulo 3	
3. A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: FUNDAMENTOS, ANÁLISES E EXPERIÊNCIAS.....	64
3.1 <i>Filosofia pedagógica libertária.....</i>	64
3.2 <i>Autogestão e Autoridade.....</i>	66
3.3 <i>Analisando a Pedagogia Libertária.....</i>	69
3.4 <i>Experiências de Educação Libertária.....</i>	72
Considerações Finais.....	78
Referências.....	81

Anexos..... 83

Introdução

Introdução

O processo de socialização se inicia desde o nascimento, no qual o indivíduo apreende normas, valores e hábitos próprios do grupo no qual está inserido. Na sociedade temos instituições sociais que (re)produzem esses valores e normas que mais cedo ou mais tarde irão passar por nossas vidas e a partir desse contato iremos construir nossos hábitos. É precisamente pelo “peso” que a escola imprime na socialização do indivíduo que estamos aqui.

A escola, estabelecimento (visto como) dedicado à educação dos mais novos, deve ser uma instituição alvo de nossos estudos sociais contínuos, não só dos pedagogos, mas de nós, cientistas sociais, que temos o dever de, através do conhecimento, colocar no terreno do “duvidar” aquilo que é visto no senso-comum como a verdade. A escola é um aparelho moderno que (re)forma as crianças. No Brasil, as pessoas devem passar cerca de 14 anos na escola, ela é um direito e um dever legal e cultural.

Mas o que é a verdade? A ciência por muito tempo (e ainda hoje o faz) se coloca como o método que vai em busca da legítima verdade. Mas a verdade está posta, em cima da mesa (ou no chão da calçada) da família brasileira diariamente. Então, humildemente, trataremos a ciência como mais uma das *verdades*. A escola tem sua verdade (sobre a ciência). E a ciência tem sua verdade (sobre a escola). Aqui, dedicaremos-nos a construir esta segunda, como um conhecimento emergente, que surge

e apresenta suas origens (epistemologia), suas lentes de observação (teoria) e seus instrumentos de análise (método).

Trataremos, basicamente, nesta pesquisa, de um padrão de organização e funcionamento escolar presente nas escolas que são vistas como as melhores pela opinião pública e para isso foi escolhida uma “boa escola” na cidade do Recife para ser pesquisada. Essa escolha, obviamente, baseou-se na minha avaliação particular enquanto participante da cultura que contém esta “opinião pública”. Iremos descrever, interpretar e analisar comportamentos e normas encontrados no campo, considerando-os como elementos operantes de um funcionamento de estruturas que é teoricamente construído neste trabalho. Nosso objetivo – e isto é muito importante ressaltar - é, principalmente, descrever o “como” (como se dão os comportamentos, as reações, as normas), mais do que descobrir o “o quê”. E toda essa análise será fundamentada a partir de aportes teóricos que serão expostos analiticamente.

Escolhemos a “boa escola” por considerar que esta reúne em si uma completude de um padrão que queremos analisar e que é buscado pelas demais. Esta análise partirá de referenciais teóricos de um campo de conhecimento que nasceu principalmente no terreno dos movimentos sociais, o pensamento libertário e, mais precisamente, a pedagogia libertária. Este é um termo relativamente fluido e pode até abarcar desde a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire ou a Pedagogia Institucional¹. Mas, precisamente, trataremos o termo libertário como originário do Anarquismo e construído principalmente a partir de experiências pedagógicas anarquistas, mesmo sabendo que muitos dos seus princípios equivalem aos das outras duas Pedagogias.

¹ Segundo Gallo (2007), as Pedagogias Institucionais advêm da Análise Institucional (termo proposto por Guattari, teórico deste campo), nasceram na França e foram impulsionadas pelos movimentos de maio de 68. A proposta se baseia na autogestão educacional e teve suas primeiras experiências no âmbito da psicoterapia.

O Anarquismo, que poderíamos considerar como uma sistematização de métodos de ação, de visões de mundo e de experiências enquanto movimentos sociais no mundo, foi escolhido como o referencial do pensamento libertário aqui exposto por, dentre outros motivos, sua ausência no mundo acadêmico. A Pedagogia de Freire é alvo de muitos trabalhos acadêmicos; a Pedagogia Institucional também está próxima à academia pela sua origem na Análise Institucional que é uma corrente nascida do campo da Psicanálise. Por isto a escolha de trazer um domínio de conhecimento distante das ciências sociais para enriquecimento do debate da educação. Utilizaremos também algumas chaves conceituais de Marcuse, Castoriadis, Lukács e Habermas, as quais aparecerão dando apoio às nossas análises sociológicas.

A educação, tema deste trabalho, é um assunto prioritário para o psicólogo chileno Humberto Maturana (2002), teórico da Complexidade, e sua obra “Emoções e Linguagem na Educação e na Política”, sem dúvida, foi um dos livros inspiradores para debruçar-me nesse assunto da escola, menos por suas considerações específicas sobre a educação, do que por suas considerações sobre a condição humana. Maturana faz uma defesa categórica no sentido de caracterizar a espécie humana como, sobretudo, humana porque dependente do amor para sobreviver. Segundo o autor,

O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem, para defender ou justificar nossas ações. Normalmente vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. Mas o fundamento emocional do racional é uma limitação? Não! Ao contrário, é sua condição de possibilidade. (Maturana, 2002, p. 18)

Portanto, a escolha de examinar o funcionamento pedagógico das escolas tem a ver com uma decisão em investigar os comportamentos das crianças, principalmente, que são indivíduos ainda um tanto desprendidos de regras, tratando-as como seres que,

grosso modo, não fundamentam ainda suas “ações racionais” em uma justificativa normativa. Agem emocionalmente, como todo ser humano, como nos diz Maturana, mas não classificaram seus domínios de ações, no âmbito do discurso (linguagem), como um dever. É como se para elas as ações racionais ainda conservassem uma aparente emotividade e a instituição, por sua vez, insistisse em tratá-las descartando essa dimensão emocional que é constitutiva da condição humana e que, nos adultos, é menos aparente. Sobre isso, Maturana (2002, p. 29) ainda nos diz que

Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que têm conseqüências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. São elas a infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável.

Desde antes de entrar na graduação em Ciências Sociais que as “questões sociais do mundo” me inquietavam. Ao entrar no curso, essa preocupação se tornou mais cotidiana, passou a ser objeto de estudo, de conversas diárias, passou a fazer parte das atividades que construía coletivamente com meus amigos. E desde então descobri, durante minha vida universitária, que queria ser uma educadora. A partir dessa descoberta, passei a pautar a minha condição de sujeito no mundo em um exercício de práxis e por isto dedico os meus estudos da pesquisa monográfica ao tema da educação. E não me abstenho em momento algum de declarar este encantamento como a força propulsora que me faz escrever as páginas que se seguem.

Uma das autoras da Pedagogia Libertária que utilizaremos, Ierecê Rego Beltrão (2000, p. 21), em sua época de docência no curso de Pedagogia, diz, a respeito do “ensino de Didática”:

Tenho, de um lado, os suportes do hábito: o mapa, o código e o regulamento. De outro, os suportes da história: a memória e o desejo. Aos suportes do hábito vou contrapondo os suportes da história como construção singular que dá inteligibilidade ao passado, significado ao presente e sentido ao futuro. Inovar é uma das produções possíveis do desejo. Ousar inovar, contra o hábito, é produção do desejo de resistir contra a dominação. A resistência evoca a memória para se constituir; mas se, por vezes, busca suporte na história, é para instrumentalizar-se melhor. Assim, a resistência re-cria o desejo e este reproduz artefatos, saberes, modos de ser. A produção, se marcada pela singularidade, faz diferença. E aí nada mais permanece o mesmo.

Por fim, no capítulo primeiro, utilizaremos de subsídios teóricos para explicar o papel que a escola ocupa na nossa cultura, resgatando aspectos históricos e construindo reflexões libertárias sobre os elementos materiais e simbólicos que a compõem. No segundo, será relatada a pesquisa de campo na “boa escola” e exposta a metodologia desta pesquisa. No último, faremos uma exposição dos fundamentos da proposta libertária de educação e uma análise comparativa entre algumas experiências. Boa leitura.

*“Uma outra vida ia começar para mim.
— Colégio amansa menino!
Em mim havia muita coisa precisando de freios e de chibata.
As negras diziam que eu tinha o mal dentro.
A tia Sinhazinha falava dos meus atrasos.
Os homens riam-se das intemperanças dos meus 12 anos.”*
[Menino de Engenho]
(REGO, 2003, p.146)

Capítulo 1: A escola como

instituição social

1. A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, faremos primeiramente um breve apanhado histórico sobre a evolução da escola ocidental dos fins da Idade Média até os dias de hoje, citando, particularmente, alguns aspectos da construção de uma linha pedagógica nacional. Analisaremos também os elementos pedagógicos do modelo de escola comumente vista como boa, a partir de autores que se utilizam do viés do pensamento libertário e através de conceituações sociológicas.

1.1. Resgate histórico-sociológico – A escola

Desde a Idade Média que a sociedade ocidental, mesmo passando por diferentes estágios de organização do processo produtivo, criou a escola como o estabelecimento oficial de educação para o exercício normativo da cultura. Podemos entender por educação, de forma rasteira, o ato de transmitir conhecimento através da ação. À medida que a escola foi se tornando um estabelecimento que possui, por excelência, a função de educar os mais jovens, determinado conceito de educação foi sendo instituído no nosso imaginário. A educação é vista como um processo formal, singular e racionalizado², ao qual se destina um tempo e um espaço, com a consciência de que se está exercendo-o. A escola hoje, portanto, serve para transmitir aos mais jovens os conhecimentos

² Racionalizar no sentido de fazer um cálculo pela eficácia, organizar.

culturalmente eleitos como importantes na sociedade, tais como ciências, línguas, artes, esportes e normas de conduta. Essa apreensão, a partir da Idade Moderna, é vista como um processo extremamente importante para a capacitação do indivíduo para a continuidade do sistema produtivo de subsistência, ou seja, educar para o trabalho. Utilizaremos, aqui, a definição de trabalho como “a ação inteligente do homem sobre a natureza com vistas à satisfação de suas necessidades e à realização pessoal” (PROUDHON *apud* KASSICK, 2000, p. 86).

Em termos gerais, na Idade Média, tínhamos as Escolas Funcionais nos conventos e mosteiros destinadas a uma parcela ínfima da população com o objetivo de tradução de textos bíblicos para o reforço dos dogmas católicos. No período de transição para a Idade Moderna, aparecem as Escolas Municipais (ou do Burgo ou do Município) articuladas pelo grupo que surgia, os burgueses, e atendendo às novas necessidades que apareciam com o novo arranjo social que se engendrava. Na Idade Moderna, essas novas escolas tinham um papel importantíssimo de se opor à escola do Estado Eclesiástico, difundindo o ideário da burguesia emergente. Aí, também encontramos as Escolas Gremiais de profissionalização para artesãos. Aos poucos, a escola vai-se direcionando para o chamado Realismo Pedagógico, ou seja, atentando às reais necessidades (materiais) da sociedade, às coisas (res), à vida cotidiana, e não somente para a formação do “espírito” ou o exercício religioso, evidentemente por conta da classe burguesa que nascia e, sobretudo, ganhava poder político em relação ao Estado eclesiástico e monárquico (KASSICK, 2000).

A sociedade mercantilista que se instalava ia modificando as relações de força e os paradigmas que norteavam a vida comum e é nesse momento que, segundo Kassick (2000), fundam-se duas instituições importantíssimas para o novo processo socioprodutivo: a escola e a fábrica. A escola Municipal, a burguesa, ganha uma solidez

fundamental para a manutenção da classe que crescia. A fábrica, por sua vez, era o estabelecimento fechado garantidor da regulação do processo de produção, sendo gerida hierarquicamente por patrões e empregados. A racionalização invade a produção, determinando o tempo, o material utilizado e o agente construtor, o artesão, que agora é expropriado de seu conhecimento. É nesse contexto que é instaurado o controle do tempo através do relógio nesta sociedade – na Idade Média não se dava tanta importância a isso. O artesão perde sua autonomia quanto ao que produzir, quando e onde. O trabalho fragmenta-se em estágios e tarefas preestabelecidas, gerando uma racionalização cada vez maior da divisão social do trabalho³ com o advento da manufatura e, depois, da indústria moderna. Aos poucos os patrões se tornarão os detentores do conhecimento gerencial e os empregados os executores do trabalho manual.

Temos aí o esboço de uma transformação cultural na qual, analisando-se os aspectos simbólicos da vida social, podemos encontrar o chamado processo de reificação (coisificação) - do latim res: coisa. Este conceito é elaborado por Lukács a partir das análises sobre o fetichismo em Marx. Segundo Crocco (2009), o fetiche da mercadoria, grosso modo, seria um fenômeno próprio da sociedade capitalista que imprime relações sociais entre mercadorias e relações mercadológicas entre seres humanos, ou seja, uma inversão. O mundo da mercadoria penetra a práxis (as relações inter-humanas e as relações dos seres humanos com a natureza). A reificação decorre da fetichização, é algo como uma “objetivação ilusória”, um distanciamento do indivíduo da realidade que ele cria, tornando-a reificada, autônoma em relação à vontade humana *verdadeiramente* consciente.

³ Com a divisão social do trabalho, na qual estão dadas todas estas contradições, e a qual por sua vez assenta na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em famílias individuais e opostas umas às outras, está ao mesmo tempo dada também a repartição, e precisamente a repartição desigual tanto quantitativa como qualitativa, do trabalho e dos seus produtos, e portanto a propriedade, a qual já tem o seu embrião, a sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são os escravos do homem (MARX; ENGELS, 2007).

O homem é submetido tanto materialmente quanto psicologicamente a uma realidade abstrata e fragmentada, e vai deixando de perceber as mediações entre ele e a totalidade. A divisão social do trabalho atrelada à mecanização progressiva dos meios de produção transforma

desde as formas mais elementares de produção até a indústria moderna em processos racionalmente operacionais, subdivididos e parciais. A racionalidade produtiva do capitalismo avançado promove a eliminação das propriedades qualitativas dos homens e destrói a mediação entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho. Promove a perda da totalidade presente no objeto produzido, reduzindo o trabalho a um exercício mecânico repetitivo (LUKÁCS *apud* CROCCO, 2009, p. 52).

Sabendo que a invenção da escola na modernidade se deu principalmente como uma necessidade de habilitar os indivíduos para o trabalho, o sistema de produção fabril e a organização da escola não podem ser dissociados. Como suporte, utilizaremos a ideia de educação do psico-biólogo Maturana (2002, p. 29):

o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem.

Partindo dessa concepção de educação, podemos afirmar que a escola se comporta como um aparelho moderno reificado, no qual a educação que, em termos gerais, deveria ser vista como um processo que acontece cotidianamente nas relações que o indivíduo estabelece com o meio, mas é posta como algo distante da vida interacional cotidiana e o sujeito ocupa uma posição solitária com o conhecimento. A educação é objetivada em tempo e espaço determinados e racionalizados com fins específicos previamente estabelecidos e quase sempre cristalizados. Sobre esse assunto, é interessante citar a terceira tese sobre Feuerbach em que Marx trata da educação:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados

são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen). A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionante* (MARX; ENGELS, 2007).

A partir do surgimento do Estado Racional Legal no Ocidente que, observa Maliska (2006), Weber trata como uma instituição que se consolidou segundo um processo geral de racionalização - o qual só foi possível com o apoio do direito racional, ou seja, com a legitimação de um conjunto de regras abstratas – as atividades da burguesia ganham chance de se desenvolver baseadas numa formalização legal. Segundo Maliska (2006, p. 20), Weber afirma

que na antiga China, um homem que vendesse sua casa e que algum tempo depois ficasse pobre, segundo o antigo mandamento chinês da ajuda mútua (Bruderhilfe), tinha o direito de retornar para a casa e nela permanecer como "Locatário forçado" (Zwangsmieter), sem pagar aluguel. Com um tal direito, observa Weber, o capitalismo não teria como funcionar economicamente.

É nesse contexto que a instituição escola, como aparelho próprio da burguesia, vai ganhando legitimidade estatal. Ao longo da modernidade, foi-se tornando um dispositivo fundamental para a apreensão das normas sociais que se instalavam na cultura, desde hábitos comportamentais a conhecimentos científicos, até que, nos dias de hoje, a escola é obrigatória legalmente e, no Brasil, qualquer iniciativa privada (escolas particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas), diz Corrêa (2000), precisa dar conta de uma série de requisitos formais institucionalizados no nosso país com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A LDB, apesar de pregar um pluralismo cultural e de concepções pedagógicas, prevê o cumprimento de normas

gerais de educação, adoção de um currículo específico e exige carga horária mínima anual de oitocentas horas.

1.2. A escola no Brasil: apontamentos necessários

O projeto de universalização da fé católica, que se definiu com a criação da Companhia de Jesus de 1534, aplicava-se à colônia portuguesa, como sabemos, e o trabalho dos jesuítas era seguir esse preceito, o que dava suporte a todo o ideário de exploração que fora imposto às populações indígenas aqui no Brasil. Corrêa (2000) faz um resgate descritivo sobre o disciplinamento que se executava nas terras brasileiras. O controle das aldeias dava-se muito pela programação de atividades que os portugueses impunham aos nativos, sobretudo pela proibição do nomadismo. O espaço era organizado sob as badaladas do sino, havia hora de plantar, de rezar, do convívio social, da família, hora de lazer e de festividades. O colégio jesuíta é fundado, mas o autor nos lembra que os 17 colégios que existiram durante mais de 200 anos (antes de serem expulsos pelo Marquês de Pombal) só conseguiram materializar sua ideologia sobre o povo através de uma ação paralela de extermínio nos aldeamentos, ou seja, a “terra arrasada”, a destruição da identidade cultural indígena, as coerções e castigos físicos que eram encargos dos “meirinhos”, funcionários da coroa. Percebe-se, aí, que existia um agente responsável pelos maus tratos físicos, a figura cruel não era dos padres, estes eram os mestres, os “formadores de almas”.

O professor é a figura central do colégio jesuíta. Ele rege as distribuições e as funções e age em perfeita consonância com os dispositivos arquitetônicos, com as ordenações de tempo, com as seleções de saberes, enfim, com a aplicação dos princípios morais necessários para a formação dos homens distintos que iriam atuar definitivamente na formação do cenário político, social e religioso do Brasil (CORRÊA, 2000, p. 55).

É esse processo civilizatório que impôs as normas sociais, os saberes, os cultos, os preceitos morais, as artes européias de forma extremamente violentadora. É preciso ter em mente que as características que regem a pedagogia das nossas escolas tem todos os traços morais e metodológicos que foram herdados dessa invasão.

Em 1759, os jesuítas são expulsos e as escolas desaparecem, como iniciativa do Marquês de Pombal que, agora, substitui a Companhia de Jesus pela Companhia Geral do Comércio do Brasil. Segundo Corrêa (2000), o Marquês instituiu as aulas régias (latim, grego e retórica) que eram isoladas umas das outras e aconteciam em casa, mas eram muito poucas diante da extensão do país. No século XIX

A 15 de novembro de 1827, o Imperador D. Pedro I promulgava a lei que mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Essa lei fazia referência, entre outras coisas, aos conteúdos a serem ensinados, fixava os ordenados dos professores e das professoras, criava os Conselhos Gerais – com poder de criar e extinguir escolas -, determinava que as escolas seriam de ensino mútuo e instituía exames para admissão de professores (CORRÊA, 2000, p. 61).

Porém, uma rede de escolas públicas, de fato, só foi materializada no século XX.

Uma das principais reformas educacionais se deu na época da ditadura militar, quando acordos foram firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), órgão governamental norte-americano, o que compunha a chamada “Aliança para o Progresso” entre Brasil e EUA. Santos (1994) descreve esses acordos: visavam ao aperfeiçoamento técnico-institucional dos agentes da educação brasileiros, incluindo treinamento de pessoal docente, administrativo e técnico, seminários, consultorias, controle dos conteúdos de ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos no modelo da *instrução programada*, inovações tecnológicas (como o teste de QI), reestruturação administrativa e concessão de empréstimos para as reformas. Tal “assistência” de perspectiva pedagógica tecnicista era baseada principalmente na Teoria Geral de Administração

(por sua vez baseada em Taylor e Fayol). A verdade que sustentava as políticas educacionais agora estava amparada no discurso científico.

Hoje, observamos no Brasil o predomínio de um padrão pedagógico geral nas escolas, determinado pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece como objetivo, do início da vida escolar do indivíduo até sua saída - o que deve levar em torno de 14 anos, seguindo os parâmetros das políticas educacionais oficiais -, o ensinamento de disciplinas de ciências humanas e exatas, bem como de línguas, de artes e de educação física, basicamente. Essas disciplinas vão diferindo em suas metodologias e no grau de aprofundamento de acordo com o nível em que se encontra o estudante. As atividades básicas cotidianas consistem majoritariamente em aulas expositivas e os alunos são obrigados a permanecer no espaço onde elas são ministradas, quase sempre a sala de aula. A passagem de uma série para outra exige que o estudante obtenha determinado rendimento nas avaliações obrigatórias - em sua maioria escritas - que acontecem sistematicamente durante o ano e são elaboradas e corrigidas pelos professores.

Segundo o que observamos ao longo de nossa vida escolar, as instituições escolares geralmente são organizadas, em resumo, por uma direção centralizada, coordenações das séries, corpo docente-pedagógico, auxiliares de administração e funcionários que cuidam de infra-estrutura (limpeza, segurança, alimentação). Esses cargos e suas respectivas funções são rígidos, não rotativos, burocraticamente e hierarquicamente distribuídos. O trabalho da equipe pedagógica - que trata de assuntos que vão desde problemas com alunos até elaboração de atividades - na maioria das instituições não é aberto aos estudantes, estes não participam minimamente da gestão do espaço, nem das decisões e dos planejamentos pedagógicos. Professores e coordenadores são as autoridades que ditam as normas do cotidiano escolar. Predomina

a exigência de disciplina comportamental em sala de aula, tanto para os professores, quanto para os alunos. É preciso atenção e concentração para a apreensão dos conteúdos - vistos como importantes - expostos pelo professor, tanto que este deve focar sua atuação quase que exclusivamente nessa atividade e as conversas entre alunos são, em tese, proibidas durante as aulas.

Os professores são obrigados profissionalmente a ministrar a aula dentro dos padrões formais de didática, os quais são baseados, principalmente, nas pedagogias Tradicional (herança das escolas fundadas pelos portugueses) e Tecnicista (influência norte-americana). Segundo Saviani (1983), a primeira é a pedagogia que há muito já é vista como ultrapassada, centrada no aluno como receptor de informações e absolutamente dependente do professor como agente “depositário” de conhecimentos. A disciplina é rígida, as aulas são expositivas, e o mestre deve ser respeitado acima de tudo. O auge da predominância dessa concepção pedagógica se baseia na ideia de que a escola serve para eliminar a ignorância e transformar o aluno em cidadão. O mestre é o artífice dessa grande obra. A Tecnicista se funda numa perspectiva de eficiência instrumental, a partir do pressuposto de neutralidade científica, tentando eliminar as interferências subjetivas na relação professor-aluno para uma organização da vida escolar por meio de técnicos, especializações de ensino e esquemas de planejamento. O objetivo é eficiência e produtividade.

As características gerais acima descritas se referem ao padrão de uma “boa escola”, podendo variar um pouco de estabelecimento para estabelecimento, principalmente entre as privadas e as públicas no que se refere a duas questões: o exercício do disciplinamento e uma organização interna bem-sucedida. Porém, em relação à primeira, sabe-se que o sistema de regras e funcionamento de ambas, pública e privada, são similares, baseiam-se nos mesmos paradigmas e as diferenças existentes

muito se dão por fatores outros que, se fôssemos adentrar, precisaríamos de um debate profundo sobre diferenciações de comportamento entre classes e subculturas. Em relação à organização, as diferenciações se dão por questões de ausência de investimento governamental na escola pública, dificultando o bom funcionamento esperado para uma boa escola. Afora tudo isto, dentro do grupo das escolas privadas, por exemplo, temos algumas que fogem do padrão (mas não por isso são vistas como escolas ruins) por se basearem em tendências pedagógicas do tipo “mais abertas” como a sócio-construtivista (Piaget e Vygotsky) ou Pedagogia Nova (influenciada por Dewey). Preocupam-se mais com o interesse do aluno em detrimento da disciplina compulsória, atentam para a chamada “formação humana”, dão maior enfoque às artes, etc. Porém o quantitativo dessas escolas é ínfimo no Brasil e estas são, geralmente, particulares e muito caras. Ademais, até que ponto elas são fiéis a estas pedagogias é outra questão.

1.3. Pedagogia, Didática e Disciplina

Analisaremos os três pilares da escolarização a partir de um quadro teórico baseado nas noções libertárias de educação. Como nos diz Beltrão (2000, p. 35),

a Pedagogia é o discurso científico que enuncia sobre a educação. Pretendendo-se discurso científico, a Pedagogia considera-se como o único discurso válido no que se refere ao seu objeto (educação). Fazem parte de seu discurso as teorias pedagógicas, bem como as prescrições de como, por que e para quê se deve organizar o trabalho pedagógico na escola e no sistema educacional. Parte da Pedagogia, a Didática, está referida a este último aspecto: organização do trabalho pedagógico em sala de aula. A Didática é, então, um discurso com pretensões de cientificidade, que enuncia sobre o modo como o trabalho de professores e alunos, no âmbito da sala de aula, deve se estruturar, se organizar.

Segundo Beltrão (2000), a didática tem data de “nascimento”. Em 1657, o pastor luterano Comênio (1592-1671) escreve a *Didactica Magna*, baseada no enunciado de “ensinar tudo a todos”. Corrêa (2000, p. 78) revela que o *tudo* correspondia a

um rol de conhecimentos universais de caráter científico, provenientes dos centros da cultura colonizadora e mercantilista do ocidente e *todos* correspondia ao contingente de indivíduos colonizáveis e possíveis de serem reduzidos ou tornados normais.

Esse era o contexto, como já dito, de ascensão da burguesia. Porém não se deve incorrer na superficial proposição de se atribuir a autoria da didática a esta classe ou colocá-la como sujeito histórico das transformações pedagógicas desta época. O discurso da Didática é efeito de uma série de conjuntos de forças e estratégias que, relacionando-se de pontos difusos, iam se constituindo, por atualização, integração e diferenciação, um mecanismo de dominação de classe (BELTRÃO, 2000).

A disciplina é uma espécie de tecnologia⁴ aplicada nos ambientes escolares a partir do julgamento de que é necessária uma focalização do corpo e da mente para se aprender os conteúdos ensinados em sala de aula. Os chamados “momentos de aprendizado” são dissociados dos momentos de entretenimento e de sociabilidade, tendo que haver uma castração do desejo para que o estudante seja capaz do exercício intelectual. Essa fragmentação é reflexo da ideia de que os espaços de autêntica produção de conhecimento não podem se dar fluidamente e de acordo com as necessidades humanas subjetivas⁵, mas, sim, através de um exercício extremamente racionalizador. É através do discurso pedagógico que as normas disciplinadoras vão sendo internalizadas pelos sujeitos e modelando suas subjetividades como saberes

⁴ Utilizaremos o termo “tecnologia” a partir do significado encontrado na obra de Beltrão (2000) que é bastante influenciada por Foucault, porém nos ateremos ao sentido esboçado pela autora, a qual define: “uma tecnologia política (“microfísica”) que, em função do novo diagrama de poder posto em funcionamento no corpo social, tem um nome – as disciplinas” (BELTRÃO, 2000, p. 37).

⁵ Consideramos, aqui, como “necessidades humanas subjetivas” todas aquelas que não têm relação direta com o as necessidades associadas à ideologia produtivista.

corretivos e “normalizadores”, de modo que eles correspondam ao padrão de indivíduo do qual a sociedade burguesa necessita. Este discurso está amparado na promessa do “ser alguém na vida”, e este “ser alguém” simboliza uma profissão.

Marcuse (1979), filósofo da Teoria Crítica, em “O homem unidimensional” trata com bastante pessimismo as possibilidades históricas de haver o que ele chama de transformação qualitativa na sociedade capitalista, ou seja, uma revolução social que destrua as estruturas opressoras que, segundo ele, o capital construiu sobre nossas vidas. O autor diz que as categorias burguesia e proletariado estão escassas de significados antagônicos. A tecnologia se encarregou de unir as duas classes através da ideologia da sociedade industrial, bem como da manutenção do *status quo*. É daí que Marcuse atribui um caráter totalitário à difusão universal da tecnologia, burgueses e proletários não são mais inimigos, pois partilham de uma unidimensionalidade: a intensidade com que o sistema é capaz de entregar mercadorias. Partindo desse pressuposto, é possível fazer uma analogia das categorias burguês-proletário com os atores sociais principais do ambiente escolar. O professor e aluno já não são mais inimigos, como na época colonial, ou como os tínhamos há algumas décadas quando se utilizava palmatória para conter o alunado.

Certamente, a pedagogia do sistema educacional brasileiro bebeu dos princípios do escolanovismo (Pedagogia Nova), por exemplo, que, segundo Saviani (1983), considera os comportamentos desviantes em sala de aula como normais e procura trabalhar com a singularidade de cada aluno, deslocando-se do eixo do esforço para a espontaneidade. A crueldade do professor-carrasco está desaparecendo. Mas o que, de todo modo, mantém os estudantes na obrigatoriedade do colégio (pelo Estado e, sobretudo, pelos pais que não os deixam faltar aulas) é o sistema racional-produtivista,

descrito por Marcuse (1979), o sistema de tecnologias impregnadas nas atividades humanas cotidianas.

A análise é focalizada na sociedade industrial desenvolvida, na qual o aparato técnico de produção e distribuição (com um crescente setor de automatização) não funciona como uma soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas, antes, com um sistema que determina, a priori, tanto o produto do aparato, como as operações de sua manutenção e aplicação. Nessa sociedade, o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidade e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. (MARCUSE, 1979, p. 18)

O filósofo, como um bom frankfurtiano, não via soluções no terreno social. Mas assegura que poderíamos dar um salto qualitativo no terreno da filosofia, pois a crítica necessita, portanto, de um salto de nível de abstração, dadas as condições sociais obsoletas a um processo revolucionário. Não é à toa que as teorizações e críticas que se faz ao sistema de educação formal se encontram bastante no campo da filosofia da educação.

A escola serve como um instrumento de uniformização da cultura. Segundo Oly Pey (2000, p. 10),

A escolarização pode ser analisada enquanto dispositivo de poder (...) repetindo até a exaustão rotinas de pensamento e de ação que atualizam normas e leis que só permitem pensar dentro do até então pensado e agir nos limites do até então realizado.

O sistema de normas dentro da escola sustenta e é sustentado por toda uma configuração espacial e arquitetônica, como, por exemplo, as salas de aula. Fechadas, com janelas que permitam apenas (ou nem isso) a entrada da luz solar (e não as imagens de fora), ou seja, uma clausura para que a interação com o externo seja mínima, cadeiras enfileiradas (e não em roda, para que todos se vejam e interajam) e marcação de lugares. Um lugar onde se espera uma relação solitária entre sujeito-conhecimento. O controle de tempo das atividades é imposto pelas autoridades da escola. Não é o teor do

conteúdo, aliado ao grau de interesse do aluno e ao seu desenvolvimento peculiar com aquela matéria que determina o tempo da atividade. Este controle serve também para manter os alunos dentro dos muros, sem que vivam a coletividade livre e autônoma⁶ lá fora (CORREA, 2000). Assim como a frequência obrigatória. Segundo a LDB, aqueles que não usufruem da escola enquanto direito, são obrigados a frequentá-la enquanto dever. Os trabalhos desenvolvidos em sala de aula não dão estímulo para que sejam desenvolvidas a criatividade e a autonomia do sujeito. Não há muito espaço para o questionamento da ordem e, caso esta seja quebrada, o discurso que se emprega é amparado na civilidade, na profissionalização e no respeito à hierarquia das autoridades especializadas.

Os estudantes são submetidos a avaliações periódicas que acabam classificando-o em algum grau de inteligência ou sabedoria. Quase sempre uma prova escrita e uma nota numerada. Segundo o paradigma da educação libertária, a avaliação das escolas formais, que deve ser um meio de teste, acaba virando um fim em si mesmo, o estudante se preocupa mais em “passar de ano” - pois as conseqüências de uma reprovação representam um fracasso intelectual e são moralmente condenadas – do que em aprender. No dia-a-dia são estabelecidas as horas de comer, de brincar, de conversar, de estudar, de falar, de ir ao banheiro, baseadas numa racionalização dos corpos e mentes.

Existe uma fragmentação absoluta no dia-a-dia escolar, além das atividades programadas e a seriação rígida, as provas (individuais) representam a divisão reforçada entre o aprender e o avaliar, como se essas coisas não pudessem dar-se a partir da construção coletiva do conhecimento e do interesse autônomo do sujeito em testar seus aprendizados. “A burocracia, relacionada com a totalidade reificada e o tratamento racionalmente formal dado aos objetos na produção capitalista moderna, promove o

⁶ O conceito de autonomia será utilizado como um dos princípios anarquistas que significa a não submissão do sujeito a quaisquer indivíduos e instituições, agindo/pensando de acordo com suas próprias convicções.

desprezo crescente da essência qualitativa das coisas” (LUKÁCS *apud* CROCCO, 2009, p. 54). Lukács alerta para o fenômeno da reificação como algo que penetra nas nossas psicologias e põe nossa estrutura subjetiva em estado reificado. É como se cada ação (processos parciais) tivesse sua dimensão racional, mas o todo fosse dotado de irracionalidade e, se esta racionalidade parcial invadissem a visão do todo, este (sistema) não seria bem sucedido (CROCCO, 2009).

1.4. Breve discussão sobre a técnica

O filósofo Castoriadis (1987), traz um conjunto de questionamentos sobre a noção ocidental de técnica. Ele afirma que trabalhamos com a premissa de que a técnica é algo neutro, uma utilização do saber que não considera os fins últimos da atividade de que se trata. Segundo o autor, herdamos de Aristóteles a concepção de que as dimensões da ética e da técnica estão separadas. Castoriadis resgata Marx em sua discussão, observando que as elaborações do teórico alemão sobre as forças produtivas, o trabalho e a indústria (técnica) são insistentemente trabalhadas por ele, tratando-a como um instrumento altamente capaz de determinar a organização social dos indivíduos: a ideia conhecida de Marx de que a relação do homem com a natureza determina a relação do homem com o homem. Porém, a crítica de Castoriadis se faz quando diz que Marx, posteriormente, não questiona mais o instrumento da técnica, mas apenas a propriedade. Obviamente, existem inúmeras interpretações sobre a vasta obra de Marx e esta que citaremos será apenas mais uma delas, escolhida pela analogia que nos permite fazer para enriquecer o debate presente.

Jovem, Marx insistia na importância que é necessário atribuir tanto a um novo modo de produção como a um objeto novo de produção, ao passo que mais tarde não questiona verdadeiramente os objetos nem os meios da produção capitalista, mas a apropriação de uns e de

outros, o desvio capitalista da eficácia, nela mesma irrepreensível, da técnica em benefício de uma classe particular. A técnica não se tornou só “neutra”, mas positiva em todos os seus aspectos, razão operante; é necessário e basta que os homens retomem o controle de suas operações. (CASTORIADIS, 1987, p. 243)

Castoriadis insiste que a técnica não pode ser dissociada de um conjunto de sentidos e significações que a cria. A eficácia produtiva é, segundo ele, apenas um momento.

Enfim esse objeto é ele próprio um produto; sua gênese contribui portanto à totalidade da existência social da coletividade que o originou: não só suas “aptidões mentais”, mas sua organização do mundo e o viés específico que a caracteriza. Não há só um “estilo” das invenções e dos artefatos próprios a cada cultura (ou a classes de culturas) correspondendo mais ou menos ao que Leroi-Gourhan chama “o grupo técnico”, mas no conjunto técnico exprime-se concretamente uma tomada no mundo. (CASTORIADIS, 1987, p. 251)

Assim como as metodologias que se empregam nas escolas podem ser vistas como uma técnica e são, sem dúvida, naturalizadas culturalmente como a forma mais eficaz de se conduzir a educação, é interessante perceber, a partir de uma preocupação mais profunda com a gênese da técnica reproduzida, que existiu um cenário de significados que deu subsídios para que determinados instrumentos utilizados na vida social escolar fossem instituídos. Costumeiramente, ouvimos do senso-comum que a escola é o lugar certo para as crianças: o problema, acredita-se, não é a técnica escolar, mas a falta de escola para todos (como a propriedade era um problema para Marx).

O essencial, de fato, situa-se além dessas considerações: se uma nova cultura humana é criada, após uma transformação radical da sociedade existente, ela não terá somente que se declarar contra a divisão do trabalho sob suas formas conhecidas, em particular a separação do trabalho manual e do trabalho intelectual; ela se fará junto com uma mudança das significações estabelecidas, dos quadros da racionalidade, da ciência dos últimos séculos e da tecnologia que lhes é homogênea. Mas devemos renunciar hoje a ouvir um pouco dessa música de um futuro longínquo, sob pena de confundi-la com as alucinações auditivas que nosso desejo poderia fazer nascer (CASTORIADIS, 1987, p. 263)

*“Neném do seu Lula, a sua filha,
educara-se nos colégios de Recife.
Falava diferente do meu povo.
Eu olhava para ela,
sentindo uma criatura que nunca tinha visto.
Sentava-se como se estivesse de castigo,
sem um movimento de vida, numa posição só,
desde que entrava até que saía.”*

[Menino de Engenho]

(REGO, 2003, p.105)

Capítulo 2: Metodologia,

Vivência e Campo

2. METODOLOGIA, VIVÊNCIA E CAMPO

Partiremos, agora, para a análise detalhada da experiência em campo e dos dados colhidos na pesquisa efetuada numa escola particular de classe média a alta, situada em um bairro nobre da cidade do Recife. Começaremos descrevendo a metodologia utilizada e as bases epistemológicas que a sustentam, bem como os métodos empregados.

2.1. Metodologia

A escola escolhida para a pesquisa será chamada de Colégio ABC, como pseudônimo, para preservar a identidade do estabelecimento. Quaisquer nomes de participantes do campo citados serão pseudônimos também. Foram realizadas visitas ao colégio nos dias 15, 16, 17 e 20 e 21 de junho de 2011. Foi escolhido o método de pesquisa qualitativa pela necessidade de conhecer de perto processos de interação, atividade e comportamento humanos, bem como de presenciar situações do dia-a-dia para identificar esses processos em sua execução real e interagir com participantes do campo. Acreditamos que dessa maneira temos dados expressos de forma mais íntegra.

Os métodos empreendidos consistem em observações diretas semi-estruturadas e entrevistas semi-estruturadas presenciais. A observação se deu no formato não-participante, porém, nos espaços de sala de aula, a minha condição de pesquisadora era quase sempre conhecida pelos participantes do meio e acreditamos que isto tenha influenciado levemente o campo.

Utilizaremos concepções metodológicas baseadas numa perspectiva de pesquisa qualitativa que considera o sujeito observador também como objeto de seu próprio campo, ou, para ser mais íntegra nessa colocação, poderíamos considerar como uma relação sujeito-sujeito. Esta escolha se deu por, além de questões de afiliação epistemológica obviamente, uma necessidade natural do processo investigativo, pois na minha biografia inclui-se uma relação estreita com o campo selecionado. Fui aluna do Colégio ABC dos dez anos de idade até os dezessete. Portanto, a relação que minha posição de cientista estabeleceu com o campo é impregnada pela minha experiência passada enquanto não-cientista e, nesse sentido, podemos até considerar que o campo exerceu em mim uma posição de sujeito também. Esta pesquisa, portanto, pretende-se um resultado de uma relação entre dois (ou múltiplos) sujeitos que interagiram e um deles optou por examinar a realidade circundante através de lentes específicas.

O pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem é ele na investigação e é sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou refletividade) tipifica a pesquisa qualitativa atualmente. O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador. Isso também representa honestidade e abertura para pesquisa, reconhecendo que toda investigação é carregada de valores (MERTENS *apud* CRESWELL, 2007, p. 187).

O que revelaremos aqui é muito mais do que um reconhecimento ético-científico de um inevitável viés pessoal integrado à análise. A escolha do Colégio ABC não se deu somente pela acessibilidade que poderia oferecer a uma ex-aluna, mas também pelo

reconhecimento de que a vivência pessoal pode ser uma fonte de dados, mesmo que exercida numa condição passada de não-cientista. E isto, sem dúvida, é um paradigma que norteia todo o quadro teórico que sustenta esta pesquisa, posto que os referenciais escolhidos consideram a habilidade humana de refletir intelectualmente como inseparável das questões subjetivas próprias do humano. Segundo Jaccound e Mayer (2008), “a principal preocupação concerne, assim, à subjetividade dos dados coletados por observação, pelo próprio fato de que o observador faz parte integrante da observação (o observador é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito)”.

Jaccound e Mayer (2008) apresentam tendências epistemológicas diferentes em que se baseiam modelos distintos de observação. No modelo da passividade, o pesquisador colhe os dados de natureza principalmente descritiva, intervindo quase que nulamente no campo, separando-se o sujeito e o objeto e fazendo-se necessária a neutralização do sistema conceitual do pesquisador para que surja a alteridade do nativo. No modelo da impregnação, o pesquisador se insere no meio estudado, submetendo-se a uma espécie de socialização no campo, a favor de uma integração máxima e compreensão da situação vivida (observação participante). Utilizaremos o modelo da interação, que se insere em um procedimento construtivista, no qual:

a pesquisa de campo possibilita dar conta de uma realidade, menos pelo fato de que o pesquisador chega a “sentir” o meio dos atores presentes, do que por ele interagir enquanto ator social. Nessa concepção não só o distanciamento objetivo é impossível, como a manutenção de uma posição de exterioridade pelo observador paralisa a atividade da pesquisa (CHAUCAUT, 1985: 92). No limite, não há mais sentido falar em observação, nesse modelo, uma vez que o termo sugere uma demarcação entre o objeto e o observador. A relação entre o observador e o objeto é despolarizada, e o observador é designado para um trabalho de explicitação das relações objetivas e subjetivas que o ligam ao objeto observado (BOURDIEU, 1978). A subjetividade não mais constitui um obstáculo, e sim uma contribuição. Trata-se, então, de favorecer a emergência de uma perspectiva de etnocentrismo crítico; isto é, uma perspectiva na qual o pesquisador toma consciência de seus próprios vieses culturais (DE MARTINO, *apud* DELLA BERNARDINA, 1989: 19). A equação

pessoal é não somente a unidade de medida, como o núcleo de todo o procedimento cognitivo. Os papéis são, assim, intercambiáveis: cada um é para si mesmo o observador e o observado para o outro. (JACCOUND; MAYER, 2008, p. 262-263)

A partir destas concepções, será explicitado como se pensou as observações do campo e as entrevistas. Antes disso, tentaremos expor através de um ousado olhar científico – construído a partir dos referenciais teóricos expostos no capítulo primeiro - para a primeira parte de nosso relato de campo: a minha experiência enquanto aluna.

2.2 Primeira experiência em campo

Aos dez anos de idade, meus pais me matricularam no Colégio ABC sob o argumento de que era uma boa escola, grande, organizada e moderna. A imagem que fora criada em minha cabeça, à época, era de um colégio mais sofisticado, uma multidão de alunos, mas perfeitamente controlados e inteligentes, mais do que as pessoas que faziam parte da escola onde eu estudava até então. Essa imagem corrobora o argumento de que as escolas mais afins com o modelo de escola modernizada e produtiva são os espaços de pessoas mais sábias, sendo, portanto, aquelas que terão mais sucesso na vida adulta. Ao me deparar com o tamanho da escola, senti-me intimidada a corresponder aos resultados que eu supunha serem os esperados pelos “adultos do colégio”. No decorrer dos primeiros anos, quanto às notas e ao comportamento, eu era uma aluna tida como exemplar: silenciosa, disciplinada, assídua, tirava boas notas, realizava as tarefas. Até então, não precisava estudar muito para conseguir bons resultados, fazia as tarefas de casa rapidamente e estudava pouco em vésperas de provas. O tempo e esforço reservados em casa para os estudos e as tarefas pareciam ser inferiores ao tempo que as

minhas colegas diziam utilizar em casa. Na minha avaliação, um dos motivos disso era o tratamento que os meus pais davam ao meu contexto escolar: não havia pressão para o exercício das tarefas, das leituras e, principalmente, não havia exigência para que se brincasse “só depois de fazer a tarefa”. Nessa época, lembro-me muito bem de uma condição relativamente autônoma para fazer meus deveres escolares e brincar na rua, como era de costume toda tarde.

A escola não era um fardo. Gostava de ir para o colégio não para estudar, até porque não achava os conteúdos muito importantes, mas porque lá interagia com outros alunos com quem travava relações de afetividade e diversão. Pode-se dizer que a escola funciona como um espaço de sociabilidade, por mais controlado que seja, em que os alunos ficam longe de seus pais e estabelecem relações com seres de mesma faixa etária, livres do controle da família e isso, sem dúvida, “sustenta” o dia-a-dia de obrigações. Essas relações se estabelecem nos momentos de recreação previstos (recreio e esportes), mas também nos momentos não previstos como as conversas em sala de aula que, em tese, não devem acontecer. Posteriormente, apresentaremos uma entrevista com um professor que se diz “aberto” e declara que deixa os alunos conversarem por cerca de 5 minutos antes de começar a aula para que fiquem mais tranquilos. Isto se configura enquanto uma medida fora do padrão estabelecido para fortalecer o nível de solidariedade social, para manter os alunos confortáveis. Quanto a isso, um dos autores da Pedagogia Institucional é bastante categórico:

Se há coisas que se adquirem, real e definitivamente, nesse sistema, é porque o sistema comporta falhas; (...) Se não houvesse as horas vagas em que as crianças podem fazer o que lhes interessa, se não houvesse um certo não-conformismo de parte dos professores, que procuram mais o contato humano do que respeitar o programa, se não houvesse certa preocupação em atrair e em interessar, provavelmente nada seria transmitido. Se alguma coisa é transmitida, é porque o modo de dominação pedagógica não é absoluto e inteiramente coerente consigo mesmo. De toda maneira, toda aquisição verdadeira faz-se contra o

modo de dominação pedagógica (LAPASSADE *apud* ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 54)

Foi assim, basicamente, até os quinze anos, 1º ano científico, quando, pela primeira vez, fui para recuperação em 2 matérias, física e matemática. Nos anos seguintes, 2º e 3º, fui para recuperação em quase todas as matérias. Nesse período, já me dava conta de que a demanda de estudo havia aumentado e eu não conseguia acompanhar mais, pois era acostumada a estudar pouco e não tinha a concentração/disposição suficientes para estudar as matérias por mais que julgasse importante conseguir. Isto nos mostra como a escola apresenta fissuras nos próprios objetivos que prega, devido à despreocupação com o ritmo de aprendizado, bem como peculiaridades de ordem cognitiva-comportamental dos alunos, pois até uma aluna precisamente preocupada com os bons resultados não era compreendida na sua condição de “desconcentração” e lembro-me de não visualizar nenhum psicólogo (que havia), professor ou supervisor que pudesse me ajudar.

Meu comportamento escolar não era preocupante para meus pais, pois, apesar de haver orientação para os bons resultados, não reclamavam das notas ruins, nem faziam exigências de bom rendimento, muito porque estavam acostumados com a maioria dos anos escolares nos quais eu obtivera um bom status. Observo esse dado como um ganho, pois dessa forma não sofria a dupla repressão que a escola promove: a subjetiva de sentir-se inferior aos alunos bem-sucedidos e a dos pais. Para professores, eu era apenas mais uma aluna que ficava em recuperação e precisava fazer os exames finais. O que mais me incomodava eram duas coisas: as provas, pois eram bastante desgastantes e havia sempre a preocupação em sentir-se inteligente com as boas notas; e a exigência de disciplina em sala de aula, pois a minha vontade maior era de conversar ou estar do lado de fora. O sentimento, nesses últimos anos de colégio, era de ir à escola como uma

obrigação necessária, mesmo sem dar valor aos conteúdos das aulas, mas, ao mesmo tempo, era também de um espaço de fazer amizades, de divertimento e dos chamados “namoricos”. O nível de sociabilidade e afetividade com os demais alunos já era muito maior e um dos meus maiores prazeres era conversar na escola. Minha indisciplina era visível e reconhecida por mim, mas ia até o ponto de não receber reclamações em sala de aula. Sentia medo e vergonha da reclamação. Poderia chamar essa posição ocupada por mim de “condição de anonimato”. Existem vários alunos nessa condição na escola. São aqueles que não tiram notas boas, nem intervêm nas aulas (dúvidas, comentários), por isso não são reconhecidos pelos professores. Também não bagunçam e, portanto, também não são conhecidos por professores e supervisão (alguns alunos bagunceiros, quando não são odiados, são tratados com maior atenção por conta do risco iminente de alterarem a ordem; ou até são conhecidos pelos colegas como divertidos e irreverentes). Os alunos que não se encaixam num extremo ou noutro, ocupam uma condição de quase invisibilidade.

Poderia dizer que os sete anos no Colégio ABC foram felizes, pois fiz bastantes amizades e travei relações prazerosas com muitos colegas de turma. Era um espaço de sociabilidade diário. Porém, alguns traumas podem ser identificados, como o sentimento recorrente de sentir-se indisciplinada e o medo do que os professores achariam de mim. Obviamente, é preciso considerar que a consciência destes sentimentos influencia nas ideias que elaboro sobre o sistema escolar nesta pesquisa, porém, é igualmente considerável que estes valores pessoais também me impulsionaram para me lançar nos estudos sobre a pedagogia convencional da “boa escola”. Assim como me reporto aos possíveis vieses que estão contidos nas análises aqui elaboradas, refiro-me também à experiência vivencial como um dos impulsos que motiva e desafia o cientista a lançar-se sobre ela com olhares mais criteriosos de um trabalho acadêmico. Poderíamos até

considerar, também, que não são os sentimentos que influenciam nas idéias, mas as ideias que criam os sentimentos. E, nesse sentido, seja qual for a relação que se estabeleça com o campo, ela estaria impregnada de sentimentos que fogem do nosso controle imediato. Afora tudo isto e não menos importante, é fundamental comentar que não perdi de vista um exercício constante de auto-reflexão para interpretar os fatos considerando a possibilidade de estar sendo direcionada por minhas emoções e, portanto, desse modo, tento “adormecê-las” no nível máximo da consciência, por mais abstratas que estas medidas pareçam ser. Por fim, este relato serve como fonte de dados, mas também como uma necessidade de familiarizar a/o leitor(a) com a minha história construída no campo e, assim, deixar que ele obtenha suas próprias conclusões, sem negar que as minhas estão sendo postas a todo momento.

2.3. Métodos e seleção do campo

Como já explicitado anteriormente, os métodos utilizados na segunda experiência em campo (que em breve será relatada), consistiram em observações diretas baseadas no modelo da interação. O tipo de descrição/narração do campo pode ser melhor conceituado:

as anotações de campo são de diversas ordens e as denominações variam segundo os autores. Schatzman e Strauss (1955) aí distinguem três espécies: metodológicas, teóricas e descritivas. As anotações metodológicas consistem na descrição do desenvolvimento das atividades da pesquisa e no relatório sobre a integração social do pesquisador no meio observado. As anotações teóricas visam à construção de uma interpretação teórica da situação pesquisada. Nas anotações descritivas, registra-se o trabalho de percepção do vivido e relata-se exhaustivamente a situação observada (LAPERRIÈRE *apud* JACCOUD; MAYER, 2008, p. 274).

Acreditamos que as anotações tenham sido feitas primordialmente com a intenção de obter interpretações teóricas dos fatos e comportamentos, apesar de conter elementos das outras duas formas (metodológica e descritiva). A escolha dos ambientes/situações principais a serem observados – as aulas - se deu de forma mista, aleatória e propositalmente: havia como objetivo observar aulas no ensino fundamental e médio, mas a escolha das séries e turmas se deu aleatoriamente em alguns momentos, deixando que a própria supervisora das séries me indicasse alguma aula. Em outras ocasiões, como uma aula de Sociologia, a escolha se deu por questão de acessibilidade e em uma aula de Matemática por causa do perfil do professor - isto será relatado posteriormente. A abordagem das ações sociais se deu a partir de uma concepção subjetivista em que se tenta descobrir o sentido subjetivo dos comportamentos e ligá-los a estruturas sociais que foram teorizadas no primeiro capítulo. As descrições não serão muito densas, visto que será dada mais ênfase a aspectos comportamentais específicos e obviamente por não caber neste trabalho uma legítima etnografia. As entrevistas utilizadas tinham um formato semi-estruturado porque se tinha estabelecido *a priori* os assuntos específicos aos quais se devia dar atenção, tais como o enfoque na concepção do que é o sistema escolar, a importância da disciplina, etc. Porém, sabia-se que outras perguntas poderiam surgir na hora de acordo com o andamento do discurso do entrevistado. Foram gravadas por mim em manuscrito enquanto eram realizadas, sendo inviável a escrita literal das falas, porém a maioria das frases conseguiram ser captadas (por conta da minha experiência com registro de respostas em uma pesquisa quantitativa através de questionários no passado). A escolha dos entrevistados se deu casualmente, a partir da relação que se foi estabelecendo com eles enquanto participantes do campo – isto será descrito com mais detalhes à medida que for sendo relatado. A conexão da escolha do Colégio ABC com o tema da pesquisa consiste na condição que esta ocupa

na cidade como uma “boa escola”, um estabelecimento educacional reconhecido publicamente como bom e eficiente e que se diz empregar o modelo pedagógico sócio-construtivista, comumente visto como atual e melhor do que a pedagogia tradicional.

2.4 Segunda experiência em campo

2.4.1 Observações:

O Colégio ABC é uma escola particular de pessoas de classe média a alta. Na visão pública é uma escola respeitada, com tradição de mais de 30 anos na cidade. Possui todas as séries, do maternal ao 3º ano científico. Funciona através de supervisões dos ensinos fundamental e médio, as quais coordenam o dia-a-dia escolar, dão ordens aos professores e estão hierarquicamente abaixo da direção pedagógica ocupada por um cargo. A gestão da infra-estrutura como limpeza, arrumação, encargos burocráticos são responsabilidade de trabalhadores assalariados. O cotidiano compreende aulas durante um turno (manhã ou tarde, sendo o primeiro bem mais “populoso”).

15 de junho, quarta-feira pela manhã, estou na recepção do Colégio ABC, esperando a autorização da supervisora da 5º série para subir ao andar das salas de aula e assistir a algumas delas. Observo o ambiente ao meu redor. Há vários troféus/prêmios expostos em prateleiras, tanto de campeonatos esportivos, como de “destaques educacionais”.. Em cima de uma mesinha no canto da sala, há uma imagem grande da Santa Nossa Senhora, o que parece representar a devoção cristã católica do proprietário do Colégio e, principalmente, a ausência de uma pretensão laica do estabelecimento.

A recepcionista recebe a ligação da supervisora, autorizando, e eu me encaminho para o segundo andar do ensino fundamental. Irei assistir a uma aula de História na 5ª série (faixa etária de 11 anos). Ao entrar na sala, cerca de 40 alunos, o professor já sabia do que se tratava minha presença e foi bastante simpático com a minha entrada, apresentando-me aos alunos e pedindo para que eu me identificasse. Em voz alta, digo o meu nome, explico que estou finalizando a graduação em Ciências Sociais e que estou ali para fazer uma pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso, uma monografia, algo que provavelmente todos irão fazer ao fim de suas faculdades. Explico que vou apenas observar a aula e que eles não precisam se importar com minha presença. Algumas crianças, muito simpaticamente, logo me indicam uma banca vazia para sentar, pois eu não encontrava um lugar disponível.

Antes de entrar nesta sala, passei por corredores onde havia outras salas de aula, era o intervalo entre uma aula e outra (e aí se dá a troca de professores) e as portas estavam abertas, alguns alunos do lado de fora. Fiz questão de observar a arquitetura desses ambientes. As salas de aula são “blocos fechados”, frios, geralmente com luz artificial em plenas dez horas da manhã, uma janela pintada (não transparente) ao fundo que não abre por causa do ar condicionado e com bancas quadradas enfileiradas. A sala em que entrei para ver a aula não tinha sequer janela. Fiquei a me perguntar se, na construção do colégio deve ser mais custoso posicionar as salas de uma maneira que todas tivessem janela e recebessem a luz solar e o vento natural. Nesse caso, seria preciso que as salas não fossem “coladas” umas nas outras para terem janelas, isso ocuparia mais espaço no terreno, e cada metro quadrado a mais custa dinheiro. Porém, as luzes acesas diariamente pela manhã também gastam energia que tem custo. O que me leva a crer que a disposição arquitetônica das salas desse modo tem muito mais a ver

com uma tradição de ambientes fechados do “mundo externo” para que os jovens não se dispersem do que acontece dentro da sala.

Voltando à descrição da aula que presenciei: o assunto abordado pelo professor era sobre a Renascença. Este faz uma pergunta à turma sobre em que se basearam os saberes do movimento renascentista e alguns poucos alunos responderam “greco-romana”. O professor pedia para repetirem, outros respondiam novamente em voz alta e o professor pediu mais uma vez para que todos da sala respondessem e gravassem a expressão “greco-romana”. Esta atitude parecia uma maneira de “colocar na cabeça” dos alunos um saber que talvez nem se dessem conta do que significava, mas que deveriam decorar. Em poucos minutos de explicação sobre a Renascença, o professor chamou a atenção de um aluno, dizendo “olha pra frente, psiu”. Este “psiu” me chamou bastante atenção, pois era algo que o professor repetiu numa frequência absurdamente alta. A cada 2 ou 3 minutos de fala, o professor repetia o “psiu”, como se não conseguisse dar aula sem aquilo, pois funcionava como um instrumento de apaziguamento dos ânimos da turma que aproveitava quaisquer “brechas” para conversar com colegas, ou tirar uma brincadeira em público.

Em determinado momento da exposição do assunto pelo professor, este olha para um menino e diz “já terminou de conversar com Pedro?”, o garoto responde com um sorriso encabulado como se dissesse “sim” e o professor diz “tá certo, olhe só pra mim agora”. É incrível como os professores chegam a verbalizar palavras autoritárias, mesmo que de uma forma mansa e até em tom de brincadeira. Mandar uma pessoa olhar só para ela é algo extremamente castrador. Se o aluno estivesse realmente interessado no que está sendo exposto (uma vez que os adultos costumam atribuir bastante importância aos conteúdos dados em aula), não precisaria ser ordenado para que olhe apenas ao professor. Em outro momento da aula, o professor menciona o Papa Leão da

época renascentista. Ele mesmo tira uma brincadeira em cima disso, fazendo alusão ao símbolo do time pernambucano de futebol (Sport) que é um leão e, imediatamente os alunos saem do silêncio e ficam agitados, sorrindo e falando alto no mesmo tom de brincadeira (mais os meninos do que as meninas), porém, rapidamente, o professor decide retomar o assunto e interromper a “bagunça” que se fizera. Percebi que o professor gosta de brincar com os alunos e de vê-los sorrindo, mas tem que dar prosseguimento a um plano de ensino que parece não ter a ver com as vontades latentes dos alunos. O que nos mostra um “engessamento” do exercício docente. Seria possível aprender com prazer e entusiasmo?

Ainda nesta aula, que durou 50 minutos, o professor faz uma pergunta à turma sobre o assunto dado, um dos alunos responde e todos fazem um levante, gritam, sorriem, “tiram onda” com o fato de o menino ter acertado. Um deles ensaia um batuque na banca, mas o professor impede os ânimos e diz a uma das crianças “controle seu riso” - mais um ordenamento autoritário. Ao fim da aula, que, ao que me parece, era a última do semestre antes das férias do meio do ano, os alunos se levantam e alguns chegam perto do professor para cumprimentá-lo com palavras e abraços. O professor parece ter uma relação de carinho com os alunos. Como já analisado, a tendência atual da relação entre professores e alunos de uma boa escola não é de inimizade, pelo contrário. Mas o professor ainda controla a expressão dos alunos e estes terminam por cumprir as regras básicas de convivência escolar.

Continuo na mesma turma para assistir à próxima aula que seria de Geografia. O próprio professor de História, muito simpaticamente se oferece para me apresentar ao próximo que estava chegando. Permaneço na mesma banca. O professor de Geografia (chamaremos de Bruno) entra na sala e, com um ar sério, fica em pé na frente esperando a turma se acalmar (muitos estavam circulando e/ou conversando) até que menciona que

precisa conversar sobre comportamento e diz “a sala de aula é lugar de aprendizagem, não de bagunça”. Temos aí uma categoria, a chamada *bagunça*. Reflito sobre o significado que permeia essa palavra. Apostaria que quase sempre o que se chama de bagunça é a mera expressão das vontades dos alunos em se relacionarem uns com os outros, vontade esta que é tão reprimida durante todo o tempo que às vezes se expressa através de gritos, ou porque os alunos são obrigados a ficarem nos seus lugares marcados e não podem circular para falar em tom “normal” uns com os outros. É como se fosse um “grito solitário que quer alcançar a multidão”. A bagunça, que parece ser tratada pelos professores como o auge do descontrole talvez seja uma simples “comunhão de emoções reprimidas”. O Professor anuncia que irá fazer a correção coletiva de um exercício avaliativo que já foi feito e a nota ainda vai ser entregue. Diz “queria que todos copiassem porque vai cair na próxima prova”. Através desse discurso, é possível identificar claramente a defesa de uma tarefa a partir da justificativa de que a cópia vai servir para um bom rendimento na próxima avaliação. Não se fala “é importante que copiem o conteúdo para que aprendam” ou simplesmente “é importante que aprendam”. Em vez de “para vida”, se utiliza “para prova” e em vez de aprender, se utiliza “copiar”.

O professor Bruno copia as questões da prova no quadro e vai dando as respostas corretas, o que faz os alunos exaltarem-se a cada vez que percebem que acertaram ou erraram segundo a lembrança da prova que fizeram há algumas semanas. No decorrer da correção (que durou os 50 minutos de aula), os alunos iam tirando dúvidas a todo tempo, expondo a resposta que lembravam ter dado na prova e perguntando ao professor se ele iria “considerar”. O professor dizia que determinadas respostas não necessitavam ser tão exatas, que os alunos não precisavam se preocupar, pois mesmo que não tivessem acertado a questão em sua totalidade, alguma

aproximação seria validada. Por muitos momentos o professor teve de repetir este discurso porque os alunos insistiam em perguntar várias vezes sobre outras questões que não tinham respondido com a exatidão da resposta correta. Isto me parecia uma preocupação quase obsessiva, pois a resposta do professor era sempre a mesma. Não sei se talvez por minha condição de já ter passado por esse tipo de situação e, portanto, ter uma confiança maior no bom-senso de um professor que considera a criatividade do aluno e valida suas respostas “inexatas”. Porém, a minha sensação era de uma preocupação absurda das crianças em não terem correspondido ao esperado, mesmo o professor garantindo flexibilidade. O sistema de medição quantitativa constrói uma espécie de aparato ideológico que perpassa a sala de aula e torna as crianças obcecadas por um padrão que até mesmo o professor insiste em desconstruir.

Durante a aula, um dos meninos brinca com o professor, referindo-se a ele como ex-namorado de uma mulher (que, pelo que parecia, era alguém conhecido da turma, provavelmente uma professora também - chamaremos de Ana Maria). Neste momento, um diálogo me surpreende, este mesmo aluno diz em voz alta, enquanto o professor escreve: “professor, Ana Maria beija bem?”. O professor vira-se calmamente e responde “você está querendo saber muito sobre Ana Maria...” e desconversa. Este episódio não deixou de me provocar um riso no canto da boca que imediatamente procurei conter para não estimular comportamentos entre os alunos. Confesso que foi um momento quase catártico, pois me parecia que, enquanto os alunos querem saber da vida do professor, conhecê-lo de perto, falar sobre afetividades, fazer brincadeiras, estes têm que cumprir um programa previamente estabelecido do qual não podem fugir. É certo que, presumo ousadamente, quaisquer centros educacionais necessitariam de momentos de concentração para a apreensão de determinados conteúdos que não têm a ver diretamente com uma história afetiva, por exemplo. Mas este diálogo representou-me

uma ausência grande de espaços e momentos dedicados à construção de afetividades entre os participantes de um ambiente escolar, tanto que o aluno fez a pergunta em tom provocativo, obviamente, mas esboçando um mínimo interesse pela vida pessoal do professor, o qual parecia ser carismático pelo que percebi ao fim da aula e em uma entrevista que realizei com ele (será em breve relatada). Enquanto a turma copiava o quadro em meio a um ruído de conversas paralelas, o mesmo aluno fez outra pergunta, desta vez baixinho, levantando-se e pondo-se ao lado do professor com um braço estirado sobre as costas dele (um semi-abraço), dizendo “professor, o senhor tem quantos anos de Colégio ABC?” E o professor responde com calma: “eu espero que você não se levante mais”.

Em outro momento, o professor se aproxima de mim e diz “hoje eles estão agitados, sempre foram, mas hoje estão mais”, no meu entender, como se quisesse apresentar uma justificativa para não ter conseguido controlar a dispersão. Existe uma ideia prevalecente no meio escolar que mede a eficiência de um professor através de seu poder de controle dos alunos. Outra reflexão me surgiu neste momento. Ao que me parece, professores de escola foram bons alunos, comportados, estudiosos, disciplinados, pois, presumo, para se dedicar a uma faculdade científica é preciso mais concentração e dedicação do que graduações de caráter mais técnico, como administração, jornalismo, etc. Neste sentido, os jovens que enveredam para o lado da docência escolar, geralmente eram disciplinados (por questões de personalidade ou quaisquer outras que não vêm ao caso) e, ao tornarem-se professores não entendem muito bem o porquê dos comportamentos “indisciplinados” e/ou não sabem lidar com isso, pois eram crianças comportadas que correspondiam ao padrão exigido por seus mestres. A partir deste raciocínio, podemos identificar um nicho no ambiente escolar: um grupo (minoria) de atores sociais que se entendem e correspondem aos padrões de

normas exigidos nesta interação por terem perfis comportamentais parecidos, os professores (que foram alunos comportados) e seus alunos comportados. De certo modo, a “energia disciplinada” circula nesse nicho sem muitos obstáculos e é aí que se reforça e se perpetua, pois, são estes alunos comportados que serão professores um dia e carregarão consigo esta “energia”. Enquanto que a maioria dos alunos está à margem desse padrão e se desvia dele a todo instante, como uma massa desviante que não se encaixa no sistema. Mas isto é apenas uma elucubração que necessitaria de um estudo à parte para que se afirmasse enquanto uma hipótese confirmada.

Ainda nesta mesma aula, observo o professor Bruno deslocando-se da frente da sala para verificar se um dos alunos estava copiando, aproximando-se de sua banca - controle. A avaliação que estava sendo corrigida tratava de assuntos relativos a dados do IBGE sobre as regiões brasileiras. No decorrer das explicações que o professor dava sobre os dados, percebi que as aulas se preocupam mais com “qual é o dado” em detrimento de “o que achamos do dado”. Os questionamentos sobre a realidade social me parecem bastante rasos, nada que traga reflexões empenhadas em compreender a situação social de divisão de classes no Brasil, por exemplo. Não se aprofunda nos *porquês*, apenas se diz *o que é*. Em meio à correção da prova, um aluno que sentava perto de mim diz a si mesmo “tô lascado e eu preciso de nota...”, com semblante de lamentação. A preocupação maior, como já dito, é com a nota e não com o aprendizado, mesmo este último sendo pregado oficialmente como objetivo maior de uma escola. Em um dado momento, um aluno levanta-se, olhando para uma pequena janelinha de vidro escuro que tem na porta, sorrindo e correndo em direção à porta e sai. O professor olha para a porta que acabara de ser fechada com perplexidade. Ao final da aula, os alunos levantam-se, circulam, alguns saem da sala, o professor aproxima-se de mim e diz, com olhar ligeiramente desesperado “vocês têm que ajudar a gente... Porque é difícil. Muito

agitados. Na sua época era diferente, hoje em dia é mais difícil”. Eu esbocei um sorriso de compreensão que não fiz questão de conter.

No mesmo dia, dirijo-me ao outro prédio, o do ensino médio, para conversar com a coordenadora do ensino médio e poder assistir a alguma aula no dia seguinte. Caminho pelo pátio, que é grande, tem uns bancos, umas árvores pequenas, 1 campo de futebol grande e aberto, 2 cantinas, outras 2 quadras fechadas para futebol, basquete e vôlei, uma biblioteca na qual entrei para rever meu diário de campo e me surpreendi com a mesma estética que encontrei há quase sete anos atrás. Os mesmos quadros pregados na parede, um com o desenho de indígenas, um quadro com artefatos indígenas, algumas fotos antigas da cidade do Recife e um desenho de Gilberto Freyre. Parece que nada mudou em sete anos. Ao subir no prédio do ensino médio, presenciei um diálogo entre a supervisora e 2 alunos (uma menina e um menino do 1º ano científico) na escada. Eles questionam uma prova de biologia que fora aplicada em sua turma, mas que tinha sido mais exigente do que a prova de mesma matéria da turma vizinha que tinha outro professor. A supervisora justifica, dizendo que o professor havia dado “mais assunto” do que o professor da outra turma e por isso fazia sentido uma prova mais difícil. Os alunos continuam questionando, dizendo que era injusto e que estavam estudando mais do que deveriam. A supervisora compreende, mas pondera, repete o argumento. Os alunos insistem, o diálogo se estende, a supervisora reclama do tom da fala da aluna e diz “vocês vêm querendo mandar e definir, mas a escola já tem definições”. Logicamente, abrir para uma intervenção “popular” nas diretrizes e normas do colégio, neste momento, causaria um “rebuliço”, uma subversão talvez até irrefletida, pois com a ânsia reprimida dos alunos, eles tenderiam a remodelar as normas segundo suas vontades imediatas. Porém, é importante citar a cultura de não participação dos alunos na construção da pedagogia do colégio, como se as autoridades

especializadas fossem as únicas que sabem sobre os anseios e as necessidades dos jovens. A prática libertária de educação vai de encontro absolutamente a este tipo de concepção. Segundo a pedagogia libertária, os alunos são sujeitos ativos na construção do conhecimento e das práticas cotidianas. Devem ser estimulados a criar, a ter autonomia e intervir crítico e cooperativamente no grupo.

No dia seguinte, 16 de junho, quinta-feira, assisti a uma aula de biologia no 1º ano científico (faixa etária de 15 anos), cerca de 40 alunos em sala. Ao me apresentar ao professor no início da aula, dizendo que iria fazer uma observação, enquanto os alunos circulavam ainda, uma menina chegou junto e interrompeu, falando alguma coisa com ele. Ele respondeu-lhe, ela saiu e ele falou pra mim, em tom de brincadeira e cansaço “pode começar observando isso”. Sentei-me ao fim da sala e não fui apresentada à turma. Em um dado momento, uma menina que sentava à minha frente virou-se e me perguntou, enquanto o professor copiava no quadro e a turma mantinha um ruído de conversas: “teu nome é Carla?”, eu respondi “sim” (surpreendi-me com a informação de meu nome que já havia circulado). Perguntou o que eu estava fazendo ali, expliquei, e ela disse “logo essa aula?”. “É ruim? Por causa do professor ou da turma?” questionei. Ela responde: “é que ele explica como se a gente fosse 5º série. Por exemplo, toda vez que coloca PC no quadro, fica dizendo que é ‘parede celular’. Todo mundo sabe que PC é parede celular, sabe? E daqui a pouco ele se vira e coloca alguém pra fora, tu vai ver.”

A sala permanece com alunos em silêncio, o professor explica o assunto no quadro (bioquímica). Percebo que os alunos não estão barulhentos, mas não por isso prestam atenção à explicação. Na coordenação há um aviso de que é proibido utilizar qualquer aparelho do tipo celular ou MP3, mas alguns mexem no celular. Em um dado momento, percebi, somente nas bancas ao meu redor, 2 meninas mexendo no celular, uma delas segurava 2 aparelhos, um tanto disfarçadamente para não ficar nítido ao

professor. Um aluno é retirado de sala por causa do comportamento. 2 meninas se arrumam, penteiam os cabelos e se olham no espelho. A turma, em sua maioria, está copiando o que está no quadro e muitos conversando com colegas nas costas do professor. Esse padrão não mudou muito nos 50 minutos e, ao fim, era hora do recreio. Aproveitei a relação que se estabelecera entre mim e a menina (chamaremos de Mariana) da banca da frente para perguntar se ela poderia me conceder uma entrevista curta. Ela, simpaticamente, aceitou (será relatada em breve). O que me chamou atenção nesta aula foi a reclamação de Mariana em relação à forma de o professor dar aula. O que poderia ser um grande cuidado por parte do professor com o entendimento dos alunos (explicar o que é PC), era interpretado com impaciência para a aluna. Essa ausência de diálogo na comunidade escolar provoca “falhas de didática” extremamente primárias. A outra coisa que chamou atenção foi o descumprimento de regras como as alunas mexendo no celular. Os professores fazem “vista grossa”. A regra existe, mas todos sabem que é obsoleta.

Ao término da entrevista, agradei e me encaminhei para a supervisão onde presenciei um diálogo de um aluno com a supervisora. Assim que cheguei, ele dizia “e fica fedendo é?!” Ele havia acabado de voltar da aula de Educação Física e, como é de costume os meninos jogarem bola, ele estava suado e pedia para tomar um banho no vestiário do colégio para entrar na aula seguinte. A supervisora dizia exatamente “a escola não conta com isso de banho” e o aluno retrucava, dizendo que precisava. Ela continuou justificando o impedimento a partir da programação de aula que não incluía isso. O aluno demonstrou irritação e saiu. Mais uma vez, percebi o caráter cristalizado do sistema de programação da escola. A regra não se abre nem mesmo a uma necessidade fisiológica de um aluno que reivindica um banho após exercício físico. Provavelmente, os alunos suados, vestem de volta a farda limpa e entram na sala com

ar-condicionado fechada - assim acontecia na época em que eu era aluna do Colégio ABC -, o que não parece agradável ao convívio, muito menos saudável ao corpo.

Após esse momento, pedi a uma professora (desta, especificamente, eu recordava nitidamente, havia sido minha professora) para que assistisse à aula de Sociologia que ela ia dar no 2º ano científico (na minha época não havia esta matéria e esta professora só dava aulas de História, a sua formação acadêmica). Escolhi esta aula por conhecer a professora e achar que a acessibilidade seria mais fácil. Ela não se lembrava de mim, mas foi bastante simpática e me explicou que aquele era um dia atípico, pois os alunos já haviam feito prova naquele dia e era praticamente a última aula do semestre, não cabia “dar assunto novo”, então me disse “deixo eles brincarem, fico conversando, vou tentar fazer um bate-papo...” Entrei na sala e o “clima” permaneceu despojado do começo ao final, a professora conversava com uns e com outros, sorria, havia grupinhos conversando. Em algum momento a ela introduziu um assunto de Sociologia, mas tratou-o de forma bastante leve, logo as conversas livres voltaram. Pareceu-me uma atmosfera mais agradável aos alunos do que as aulas em que precisam ficar em silêncio. Aquele era um espaço de sociabilidade e entretenimento “indisciplinados”.

Sexta-feira, 17 de junho, encontrei com o professor de Matemática (chamaremos de Julio) para assistir sua aula no 1º ano científico. No primeiro momento, ele próprio me reconheceu, sorriu e me abraçou, perguntando o que eu fazia ali. Expliquei que se tratava de uma pesquisa para a monografia e perguntei se poderia assistir sua aula. Ele aceitou com muita simpatia. Escolhi sua aula porque sabia que se tratava de um dos professores mais adorados daquelas séries por ser “brincalhão” e carismático e queria investigar como se dava o controle nessas condições. Ele me disse que aquela turma era muito difícil e quando perguntei por que, ele disse: “os alunos não têm educação

doméstica, os pais jogam e não querem mais saber!” Não fui apresentada aos alunos, apesar de ter sido percebida a minha presença. A aula permaneceu tranqüila, o professor expunha o assunto novo sobre “função modular” e vez ou outra soltava uma piada. Poucas vezes precisou chamar a atenção de alguém e atribuo isso ao fato de ser um professor que diverte os alunos. Em um momento, o professor se aproximou de mim e disse “você veja... aquele aluno ali (apontando sutilmente a um aluno falante), o moreno, ele quer... (fez um gesto com o corpo)”, eu indaguei “... se destacar?” e ele respondeu: “é... Você vê que ele tem ‘tendência’, ele é meio delicado, sabe...” e saiu. Esta declaração me deixou perplexa diante da visão sobre homossexualidade claramente demonstrada na fala do professor. De fato, não é surpreendente se deparar com uma concepção discriminatória num colégio totalmente voltado aos “bons costumes” e ao mercado, um espaço absolutamente despreocupado com a alteridade e a diversidade, muito menos com as relações de opressão que marcam a nossa sociedade heteronormativa.

2.4.2 Entrevistas:

Ao perguntar se Mariana gosta de estudar no Colégio ABC, ela disse que sim. Completou, explicando que às vezes se sente muito cansada, pois algumas vezes na semana tem “treino” e chega em casa “morta”, sem vontade de estudar. Nas segundas-feiras, por exemplo, tem 12 aulas, manhã e tarde. Perguntei o que ela achava desse ritmo, se considerava importante, mas pedi que fosse bastante sincera e não pensasse no que eu poderia “gostar de ouvir” (falei isso porque ela poderia pensar que eu estava avaliando seu comportamento e sentir-se tentada a demonstrar compromisso). Ela

pareceu bastante sincera e disse “é ruim, mas no fundo eu sei que é importante”. Pedi para ela citar as disciplinas que havia na sua série e comentar sobre elas. Ela citou algumas como “desnecessárias”, ICN e ICH (a primeira trata de ciências naturais e a outra de ciências humanas), pois seus conteúdos já eram tratados em outras matérias. Disse que Física é dividida em 4 tipos, Química em 3 e português em 2 (interpretação e gramática). Matemática tem 3 professores, História tem 2. Percebi uma séria e crescente fragmentação das disciplinas, como uma tendência atual, fruto dos processos de especialização cada vez maiores na produção de conhecimento em nossa sociedade. O que nos lembra o conceito de reificação, tratado no capítulo primeiro. Há um isolamento das partes e estas não se relacionam com o todo. Cada parte possui sua racionalidade, mas uma irracionalidade perpassa o todo e desta não se tem uma visão clara e totalizante⁷. Sobre sua relação com os professores, ela diz que é boa, mas deu o exemplo de um deles que parecia ser “uma coisa dentro de sala e outra fora”. Falou que gostava quando os professores faziam amizade com ela e, até, quando comentavam sobre seu comportamento individualmente, pois assim ela percebia no que precisava melhorar. Mais uma vez, uma aluna que sente falta de relações mais próximas e humanas com seus professores.

Na segunda-feira, 20 de junho, havia combinado com os professores de Matemática (Julio) e o professor Bruno de Geografia para entrevistá-los individualmente. A escolha se deu porque já havia travado relações com eles e imaginei que ficariam mais à vontade para me responder, em detrimento de professores totalmente desconhecidos. Primeiramente, relatarei a entrevista que durou cerca de 20 minutos com o professor Julio, que dá aula no ensino médio, 1º e 2º ano. O Professor Julio diz que o ensino do Colégio ABC é excelente e que não mudaria nada no seu

⁷ Sobre isto, trataremos no capítulo seguinte o problema da especialização e isolamento das disciplinas através de conceitos de Habermas.

sistema. Primeiramente, pedi para que definisse a pedagogia do Colégio ABC e depois fiz outras perguntas:

[Prof. Julio] - o professor ensina dentro de critérios de teoria e exercícios e o aluno, por sua vez, exercita em casa. Disciplina é o comportamento de aluno na sala de aula. Vai muito de encontro à educação doméstica. Tem que respeitar. Se é rebelde em casa, vai

levar pra escola. Cabe ao professor educar, dar um jeito.

[Pesquisadora] - Qual a importância da disciplina?

[Prof. Julio] - O aprendizado só vem com disciplina.

[Pesquisadora] - A liberdade que os alunos têm é na medida certa, ou o controle deveria ser maior ou menor?

[Prof. Julio] - Medida certa. Eles atuam muito, auxiliares, supervisão...

[Pesquisadora] - Pra você, para que serve o colégio na vida da criança/adolescente?

[Prof. Julio] - Para a formação como pessoa, como homem, professor é tudo.

[Pesquisadora] - Qual o grau de dedicação que o colégio deve empreender para a inserção do jovem no mercado de trabalho?

[Prof. Julio] - Grau máximo. Sempre divulgando, fazendo palestras... Pro aluno ir pro vestibular sabendo o que quer.

[Pesquisadora] - Em termos de formação humana, como o colégio se comporta?

[Prof. Julio] - Muito bem. Eles têm uma disciplina de evangelização. Acho que é na 6ª série, crisma, eucaristia...

[Pesquisadora] - Como a equipe docente deve lidar com os problemas pessoais dos alunos?

[Prof. Julio] - Da melhor maneira possível, ajudando a solucioná-los junto com a família.

[Pesquisadora] - Você teria algum exemplo, professor?

[Prof. Julio] - Nunca teve, não...

[Pesquisadora] - Não?

[Prof. Julio] - Não...

[Pesquisadora] - Quais as principais reflexões em relação ao mundo e ao conhecimento que o colégio deve promover na vida do aluno?

[Prof. Julio] - Orientar através de seminários pedagógicos, trazendo profissionais da área para falar sobre ela...

[Pesquisadora] - Qual a importância da ciência?

[Prof. Julio] - É fundamental para o crescimento do ser humano. Sem ciência não se progride, é como se fosse uma lâmpada apagada.

[Pesquisadora] - Você teria reflexões críticas sobre a produção de conhecimento científico na nossa sociedade?

[Prof. Julio] - Que ela seja desenvolvida com discernimento para que não choque com os princípios básicos da vida, por exemplo, o clone. Não pode chocar com os princípios religiosos.

Interpretando o diálogo com o professor Julio, identificamos sua concepção de disciplinamento como um pilar fundamental para a educação humana, partindo de sua própria premissa de que a escola serve para a vida. Se ligarmos este discurso à sua clara defesa de um empenho máximo por parte da escola em inserir seus alunos no mercado de trabalho, é visível a “rede” de valores e mecanismos de poder que, através do disciplinamento, torna o ser humano apto à obediência e destrói suas capacidades de criar o novo, de reinventar as normas e possuir uma condição de sujeito (crítico).

As disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade (...) as disciplinas se tornaram, no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (...) O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce a arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (...) dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, (...) a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo (...) entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT *apud* BELTRÃO, 2000, p. 38)

A educação é pautada num cerceamento da liberdade, claramente exposto pelo professor, quando nos diz que o controle se dá na medida certa. O Colégio ABC corresponde ao que se espera de uma boa escola. Os alunos não devem sair das salas (a não ser para ir ao banheiro ou beber água e, em alguns casos, pedindo permissão ao professor), muito menos do colégio, usam fardas padronizadas, devem obedecer ao professor em sala, não realizam atividades autonomamente, tudo é controlado pela regra. Quando questionado sobre as principais reflexões sobre o mundo e produção de

conhecimento, o professor Julio refere-se apenas às áreas “profissionais”, provavelmente referindo-se ao setores mais rentáveis e de maior status. Não entra minimamente em seu discurso uma preocupação com uma sociedade de classes, com grupos minoritários, ou o debate sobre outras áreas de conhecimento (vistas como “menos profissionais”) como a cultura popular, as artes, a filosofia. A formação humana a que se refere o professor resume-se a ensinamentos religiosos de origem católica e as reflexões críticas sobre a ciência esbarraram novamente na questão cristã, o que não nos deixa dúvida em relação ao poder que a Igreja ainda exerce na socialização das crianças/adolescentes e como isto elimina por completo uma série de reflexões que vão de encontro ao poder da Igreja. A resposta do professor à pergunta sobre problemas com alunos pareceu bastante evasiva. Ao que me parece, é muito improvável que não tenha havido “problemas pessoais” com alunos ou que o professor não se lembre deles. Suponho que tenha respondido assim com receio de expor alguma história particular ou para proteger o nome do colégio.

Partiremos, agora, para o diálogo com o professor Bruno, de Geografia, que dá aulas no ensino fundamental e médio. A entrevista tem as mesmas perguntas que a entrevista com o Prof. Julio e outras que surgiram após. Esta durou cerca de 40 minutos. Relatarei as suas respostas e indicarei o assunto das perguntas.

[Prof Bruno] - Já ensino aqui há 10 anos, me identifico muito com esse colégio, meus filhos estudam aqui. Tenho mais experiência com o fundamental, já ensinei em vários colégios, mas o fundamental daqui é o melhor. A equipe técnica é muito boa, há preocupação com a pedagogia. Houve mudanças, mas sempre há seminários, tudo o que há de mais moderno. No ensino médio tenho menos participação, houve mudanças do ano passado pra cá, ainda precisa de tempo pra saber.

[Prof. Bruno - Sobre disciplina] - Até o ano passado estava perfeito, este ano não sei mais como agir. O que tenho feito é o que eu sei, agora falta esclarecimento... Não sei até que ponto posso repreender um aluno. A gente não tem liberdade total em relação a como agir em sala de aula. Duas colegas nossas foram demitidas por causa de disciplina, o aluno não quis sair de sala, aí já viu... Isso deixou a

gente constrangido. Antigamente eu sentia respaldo da instituição quando colocava o aluno pra fora, hoje não tem mais autonomia. A presença dos pais interfere muito, eles querem ensinar o professor a ensinar. A sociedade cria limites. Eu não vou a um teatro e vou gritar. Existem regras comportamentais que o espaço exige. Num estádio de futebol pode falar palavrão, mas a sala de aula parece um espaço onde se pode fazer tudo, liberdade total. A disciplina é inerente ao processo de ensino/aprendizagem. Silêncio, respeito. Eu sou professor aberto, gosto do engajamento dos alunos, aluno participativo. Mas tem que ter regras básicas de educação doméstica. Temos mudanças boas hoje, mais liberdade de expressão, eu concordo, mas não dá pra esquecer que na sociedade existe uma ética, existem conceitos ou preconceitos. Um aluno chamar palavrão não é certo. A questão não é modernização, é educação. Às vezes eu deixo 5 minutos conversando pra depois começar a aula...

[Prof. Bruno - Sobre mudanças no colégio] - Deveria haver uma maior participação da direção pedagógica observando o dia-a-dia, procurando saber a realidade do professor. Sempre tem uma decisão de cima pra baixo. Queria que os pais se limitassem às reuniões pedagógicas. Outra coisa, infra-estrutura carece de mudanças. O colégio tá fazendo uma pesquisa com os pais sobre infra-estrutura.

[Prof. Bruno - Sobre a função do colégio] - O colégio é uma preparação para a vida profissional e também seria uma extensão das relações familiares, saber respeitar limites, saber conviver. Mas infelizmente o que a gente observa é um espaço vicioso: algumas crianças que não têm limite em casa e isso se estende aqui e a escola se omite. A criança fica sem regra na escola, desrespeita servente, aluno, professor. A lei não permite que se desvincule o aluno e a direção não toma decisão.

[Prof. Bruno - Sobre a preparação do colégio para o mercado de trabalho] - Acho que o colégio faz isso. Orientação profissional, palestras todo ano, isso estimula o aluno a ter um universo maior de escolhas. Mas quanto a isso eu sou muito crítico, dentro do sistema que temos no Brasil, eu acho que a escola não sabe onde quer chegar, ela não prepara para faculdade e esta também não prepara pra vida profissional.

[Prof. Bruno - Sobre o que é um 'bom aluno'] - Todos os alunos são bons. Quem está estragando o aluno bom é a escola. Ela deveria ser um local de mudança, de orientação, reestruturação, educação essencialmente, mas não cumpre seu objetivo. O aluno vem com vícios normais e a escola se vicia também.

[Prof. Bruno - Sobre o controle/liberdade] - Acho que o controle deveria ser maior.

[Prof. Bruno - Sobre as reflexões que o colégio deve empreender sobre o mundo/conhecimento]- Ética, meio ambiente, trabalho e sexo.

[Prof. Bruno - Sobre a importância da ciência e possíveis reflexões críticas sobre a produção de conhecimento científico] - Acho que deveria ter a preocupação com o homem. Ciência deve estar intrinsecamente ligada à ética. É como se a gente estivesse perdido. Nós, como cidadãos, o que somos, o que seremos, depende da ciência. Gosto sempre de enfatizar para o aluno a reflexão sobre o tipo de ciência que vai desenvolver, por exemplo, a construção de um parque... Se preocupa muito pouco com o homem. É muito materialista, direcionada ao desenvolvimento econômico, não tá preocupada com o bem-estar social.

[Pesquisadora] - Você acha que o colégio deve se empenhar na formação de uma criticidade no aluno a ponto de ele ser capaz de criticar o próprio sistema do colégio?

[Prof. Bruno] - Sim, desde que haja... O aluno é muito importante, mas tem que saber como falar. É quando a gente diz que uma criança tá certa, mas não falou da forma adequada, cumprindo regras sociais. A modernização pode vir... A minha impressão é que as teorias pedagógicas estão distantes da sala de aula. Quem escreve não vive a sala de aula.

O professor Bruno parece ter um discurso mais humanizado em relação ao professor Julio, apesar de resumir sua crítica do sistema escolar ao fato de este, segundo ele, “não saber aonde quer chegar” (discurso de produtividade). Preocupa-se com as questões do meio ambiente, com o bem-estar social para além do desenvolvimento econômico, comenta sobre a importância de alunos participativos. Observando sua postura e algumas conversas que tivemos após sua aula, parece ter uma fala um tanto lamentosa e ligeiramente desesperada por não saber o que fazer com o comportamento dos alunos, sente-se perdido e, por isso, defende que deveria haver maior controle sobre os jovens. A partir disso é possível perceber a impregnação da necessidade das “normas de civilidade” no imaginário dos educadores, mesmo aqueles que se dizem mais “abertos”, como o professor Bruno que considera, por exemplo, a liberdade de expressão como um avanço. Sob o ponto de vista da Pedagogia Libertária, essas normas funcionam como mecanismos de uniformização do comportamento geral para que se obtenha sujeitos “iguais”, fáceis de domar e assim aptos para as atividades a serem realizadas na escola. É uma forma de inibir a singularidade que cada ser humano carrega consigo, eliminando o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia. Então esses “vícios” de que fala o professor podem ser apenas as idiossincrasias de cada criança ou adolescente que não são bem trabalhadas em seu potencial e terminam por ser interpretadas como um obstáculo à convivência e ao aprendizado. O professor se refere à disciplina como inerente ao aprendizado, mas não menciona - e isso é de se esperar - a livre expressão como um requisito fundamental para o exercício do

conhecimento. Fromm (1980, p. 20) prefacia um livro de título *Summerhill* (o qual será citado no próximo capítulo) em que se conta a história de uma escola libertária inglesa de mesmo nome. Ele nos diz que

a educação deve ser entrosada com as necessidades psíquicas da criança. A criança não é altruísta. Ainda não ama, no sentido do amor amadurecido do adulto. É um erro esperar de uma criança algo que ela só pode exibir de maneira hipócrita. O altruísmo se desenvolve depois da infância.

Outro ponto interessante é a indignação do professor com as decisões “de cima pra baixo” que vêm da direção pedagógica, revelando-nos o a fragmentação do exercício pedagógico, posto que temos os que dão aula e os que decidem. Os educadores que estão em contato com a turma, que sentem seus anseios, as dificuldades, os avanços, mas a direção geralmente tem maior poder de decisão sem a propriedade de quem vive o dia-a-dia com os alunos. Citando Beltrão (2000, p. 10),

O que a escola regular faz, entre outras instituições modernas, é atualizar esta hierarquia nos mínimos detalhes, ou seja, proceder à naturalização da lógica da Lei, do cumprimento das regras do jogo social, da ordem hierárquica. Dizendo de outra maneira, a escola regular participa da institucionalização da cabeça dos escolares, enquanto faz educandos pensarem e agirem por padrões e normas hierárquicos, que podem ser modificados dentro da mesma lógica, mas jamais suspensos.

Em algumas experiências de pedagogia libertária, vemos o hábito de se desenvolverem assembleias periódicas nas quais se discute e se toma as decisões coletiva e democraticamente sobre o cotidiano escolar. Em *Summerhill*, por exemplo, as assembleias eram semanais, com crianças e adultos, e as crianças pequenas tinham poder de voto. Neill (1980), autor do livro e fundador da escola, nos diz que ao esperar que as crianças votem igual aos adultos, elas nos surpreendem com opiniões legitimamente individuais.

Esta foi a última interação em campo. Ao fim da entrevista, era horário de almoço, agradei ao professor e me encaminhei para a saída do colégio. Neste meio-tempo, observei as crianças sendo buscadas por seus pais, alguns meninos jogando bola no pátio e professores largando. O expediente se encerrava como mais um dia normal de aula, o mesmo cenário, outros personagens, mas um *script* previsível.

É esperado, ao fim deste relato, que as análises aqui elaboradas a partir das observações, entrevistas e demais diálogos tenham dado subsídios para fundamentar as teorizações construídas ao longo deste trabalho e, principalmente, para trazer para a/o leitor(a) uma descrição mais ilustrada de como se dão os processos comportamentais e interacionais que representam fenomenologicamente uma visão de mundo. Terminamos este capítulo de análises advindas de um quadro teórico, partindo para o próximo que tornará mais exposto este quadro teórico, fundamentado-o e expondo experiências pedagógicas libertárias em algumas partes do mundo e do Brasil.

*“Ia para a cama sem um pelo-sinal
e acordava sem uma ave-maria.
O meu são Luís Gonzaga devia olhar com nojo
para o seu irmão afundado na lama.
Agora o colégio iria consertar o dismantelo desta alma
descida demais para a terra.
Iriam podar os galhos de uma árvore,
para que os seus brotos crescessem para cima.
— Quando voltar do colégio, vem outro, nem parece o mesmo.
Todo mundo acreditava nisto.
Este outro, de que tanto falavam, seria o sonho da minha mãe.
O Carlinhos que ela desejava ter como filho.
Esta lembrança me animava para a vida nova”*

[Menino de Engenho]
(REGO, 2003, p.147)

A Pedagogia Libertária: fundamentação, análises e experiências

3. A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: FUNDAMENTAÇÃO, ANÁLISES E EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, iniciaremos destrinchando alguns princípios que regem o paradigma libertário de educação e seguiremos traçando análises sobre estes princípios. Por último, serão descritas algumas experiências de educação libertária.

3.1. Filosofia pedagógica libertária

A perspectiva pedagógica libertária normalmente suscita um estranhamento, pois na nossa cultura é difícil conceber um espaço escolar no qual, em primeiro lugar, os alunos possuam a *mesma* autoridade que os educadores. O Anarquismo tem como princípio a horizontalidade das relações, ausência de hierarquias e, desse modo, no ambiente educacional isto é seguido, mesmo considerando que o educador detém conhecimentos importantes que os alunos não possuem. É aí que está a questão principal, pois a Pedagogia Libertária considera a criança/adolescente como um ser

dotado do conhecimento de si próprio, capaz identificar e valorizar as próprias necessidades e desejos e orientar suas ações segundo seus interesses, conhecimento este que nenhum professor pode obter melhor do que o próprio educando. Numa perspectiva sócio-psicológica infantil, a criança não é considerada uma “tábula rasa”, ela apreende e também interfere na realidade em volta. É respeitando essa condição ontológica do ser humano que se permite o desenvolvimento de sua autonomia. E um ser autônomo é capaz de ser livre, considerando que a liberdade de um depende da liberdade coletiva. Segundo Josefa Luengo (2007, p. 16-17), uma das fundadoras da escola libertária Paidéia, na Espanha,

a anarquia é uma ética que regula nossa conduta, orientando-a para o bem maior em nossa própria vida e na vida dos demais. É primordialmente, uma busca de fórmulas de convivência, que compatibilizam toda classe de interesses próprios, com os interesses das pessoas que configuram um grupo humano específico, e, por conseguinte, o grupo humano universal. Assim, a Escola da Anarquia trata e deve tratar de encontrar uma harmonização entre a satisfação dos interesses pessoais, dos instintos básicos de conservação da vida, com os que nos impulsionam ou devem impulsionar para a cooperação, a fim de conseguir a existência e satisfação dos interesses e instintos dos demais.

A autonomia se estende ao grupo e assim se configura a autogestão, outro princípio anarquista, o qual poderíamos considerar como a *técnica* pedagógica libertária por excelência. Numa definição breve, a autogestão coletiva é o gerenciamento autônomo de um grupo em regime de democracia direta pelos seus participantes. Segundo Silvio Gallo, pedagogo e filósofo anarquista brasileiro,

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo 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, autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral, menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

A tradição das escolas anarquistas se deu muito mais em coletivos educativos de autoformação (como nos centros de cultura) do que pela formação escolar organizada, por lei, em agrupamentos compulsórios dedicados à formação para o trabalho. Os atributos comuns como a frequência obrigatória, programas fixos repetidos nas mesmas doses para todos os alunos, certificação e níveis de adiantamento para alguns não são encontrados nesses espaços. O objetivo é fomentar os valores de solidariedade, liberdade e apoio-mútuo e desvencilhar-se da dependência de quaisquer autoridades (até do próprio educador), sobretudo do Estado. Isso implica desnaturalizar a lei, seja ela científica, moral, jurídica, religiosa, descobrindo por que determinados saberes ganharam o estatuto de norma (BELTRÃO, 2000).

As atividades da pedagogia libertária devem prezar por uma dimensão praxiológica na construção dos saberes, uma vez que os aprendizados cotidianos devem estabelecer uma relação próxima com a realidade prática circundante. Dessa forma os conteúdos não ocupam uma posição reificada, ou seja, isolada e autônoma em relação aos interesses *verdadeiros* do educando. Não haveria, portanto, uma relação estranhada entre o que se aprende em sala de aula e a vida ordinária, pois esta é que deve orientar a busca pelo conhecimento. Porém, quase sempre as escolas libertárias precisam dar conta também dos conteúdos programáticos estabelecidos pelo Estado para não comprometer a subsistência do educando que, como todos nós, precisa preencher requisitos profissionais e acadêmicos dentro do sistema capitalista. Mas até mesmo estes devem ser trabalhados sob metodologias diferenciadas da pedagogia convencional.

3.2. *Autogestão e Autoridade*

Estendendo o termo “libertária” para além do Anarquismo, a chamada Pedagogia Institucional (PI) é identificada por alguns acadêmicos como libertária, pois se baseia na autogestão pedagógica como forma de eliminar as hierarquias e fundar novas relações. A Pedagogia Institucional nasceu da abordagem da Análise Institucional (AI) que, segundo Gallo (2007), é o resultado da união da psicanálise com uma visão política socialista. A AI começou na França pós-guerra, num movimento de intensa crítica e renovação dos hospitais psiquiátricos, congregando pesquisadores e militantes de várias tendências de esquerda. Daí se derivou o termo Psicoterapia Institucional que queria analisar como se dá a relação das variáveis institucionais intervenientes na relação doente-médico e no grupo (GUIGOU *apud* GALLO, 2007). Transportando seus princípios para as instituições educacionais, foi nomeada a Pedagogia Institucional. A PI critica a educação formal sob o argumento de que esta se erige na pedagogia burocrática⁸. A ideia é reconhecer a relação dialética que se estabelece entre o indivíduo e a instituição e, nesse sentido, é a burocracia que origina a dominação (ARDOINO; LOURAU, 2003).

Em sua forma positiva (mas não positivista) instituinte, em busca de institucionalização, ela [PI] tem por horizonte político explícito a ideologia autogestionária. Mas enquanto M. Lobrot, sobretudo pedagogo e psicólogo, esperará da autogestão pedagógica, nas situações de formação, uma propedêutica mais subjetiva do que coletiva à autogestão política, a partir de uma trajetória rogeriana, G. Lapassade e R. Lourau se interessarão muito mais pela transformação das instituições do que pela modificação das pessoas (esta amplamente tributária daquela) para reestabelecer, na práxis educativa, o jogo de uma dialética do instituído e do instituinte – interdita pelo fechamento dos sistemas tradicionais –, é preciso analisar o funcionamento das instituições externas e das instituições internas, a fim de progredir na realização do projeto autogestionário e de instituir tudo o que possa ir nesse sentido. A PI parte, portanto, de posição estratégica entrista e microsocial (o velho sonho fourierista). Para trazer à luz o não-dito institucional que atua como inconsciente político, para restituir a palavra confiscada (efeito Lukács, efeito

⁸ O burocrata professor deve poder dizer: eu “cumpri” a totalidade do meu programa, eu obtive tantos êxitos nos exames. Pouco lhe importam, no fundo, os efeitos psicológicos reais de seu ensino. O que lhe é sobretudo necessário é “provar” que preenche bem a função que lhe foi confiada, sobre a qual repousa sua segurança e sua vida, assim como repousa a vida de sua família (LAPASSADE *apud* ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 55).

Weber), é necessário provocar desarranjar (P. Ville). Será este o objeto de análise coletiva que, diferentemente da psicanálise (em que o psicanalista permanece o único mestre depois de Deus), se apoiará sobre o dispositivo analisador (histórico-natural ou construído) cuja função é provocar a análise e mobilizar todos os atores como analistas (ARDOINO; LOURAU, 2003, p. 11-12).

Porém, o entendimento e a prática da autogestão suscitam bastante polêmica em relação a como a figura do educador deve conduzir sua atuação no grupo. A premissa do anti-autoritarismo pode trazer concepções variadas de conduta. Para os institucionalistas, a autogestão se baseia na *não-diretividade*, ou seja, a ausência de poder e a possibilidade de o grupo encontrar para si suas “próprias instituições”. Porém, segundo Gallo (2007), os pensadores institucionalistas tinham contradições entre si em relação a isso, alguns criticando a não-diretividade (como Lobrot), mas sem defender o estabelecimento do poder e, sim, admitindo o educador com uma posição mais ativa e menos consultiva, nesse caso, considerando que do contrário o educador acaba ocupando uma posição submissa ao grupo. Para Gallo (2007), Lobrot afirma que o educador não pode fazer o que quiser, deve fazer apenas o que o grupo quiser - mas também não precisa fazer o que não quiser. O pedagogo anarquista diz que este é um impasse, pois ao recusar fazer o que o grupo quer, causaria tensão e esta tensão só poderia ser resolvida com a instauração do poder, o que nega a autogestão. A questão, em Gallo (2007), é a concepção de liberdade construída aí, a qual se baseia no *laissez-faire* (liberdades isoladas – a liberdade de um termina onde começa a do outro) e não na liberdade coletiva.

Outro equívoco de Lobrot, segundo o anarquista, é uma aposta na revolução individual como suporte para a emancipação e, para Lapassade, psicopedagogo institucionalista, a ação social abrangente da autogestão é que pode promover a transformação. Gallo (2007) diz que é preciso reconhecer que apenas a união desses dois aspectos, paradoxalmente, é capaz de transformar a sociedade, atentando para a

política interna do grupo e sua relação com as instituições maiores. O pedagogo afirma que, no geral, o movimento da PI não saiu das salas de aula, nem mesmo interferindo nas questões gerais da escola. Portanto, seria impossível para a pedagogia burocrática comportar a autogestão, pois esta seria encarada como uma “parasita”. “Assim como o limite intransponível da Pedagogia Institucional foi a burocracia escolar, a burocracia da sociedade capitalista parece ser o limite da Pedagogia Libertária” (GALLO, 1995, p. 209)

Em relação à não-diretividade, esta se baseia nas bases educacionais rousseauianas que admitem o ser humano como “bom por natureza e corrompido pela sociedade”. Deste modo, seria necessário deixar as crianças livres, distante do mundo dos adultos, para que desfrutem da liberdade. Sobre isso, Gallo (2007) cita a filósofa Hannah Arendt que nos anos cinquenta levantou uma crítica dura à chamada pedagogia moderna que era o movimento do escolanovismo, o qual estava sendo empreendido no sistema público de ensino norte-americano.

A isso, Hannah Arendt responde que, em lugar de estarmos libertando as crianças da tirania de uma autoridade adulta superior a elas, as estamos condenando a uma tirania muito maior, que é a tirania de um só – o professor (ARENDR *apud* GALLO, 1995, p.48). Mas a consequência mais perniciosa deste ato é que, na verdade, estamos banindo as crianças do mundo dos adultos, pois se elas são entregues à própria sorte na produção do conhecimento, jamais tomarão contato com esse mundo que, em todos os sentidos, é sempre mais velho que elas; neste contexto, para sermos coerentes, devemos concluir que não existe verdadeiramente educação (GALLO, 1995, p. 48).

A questão da autoridade do educador, portanto, concebe (para os pensadores anarquistas clássicos da Pedagogia Libertária) que é a partir dela que é possível alcançar a liberdade. Os conhecimentos que naturalmente os mais velhos possuem a mais do que as crianças devem ser utilizados com sabedoria para incentivá-las ao exercício da autogestão. Um dos grandes pensadores no Anarquismo, Proudhon, faz uma crítica a

Rousseau⁹ no aspecto antropológico de suas teorias. Argumenta que não é a sociedade que corrompe os homens, mas estes que corrompem a sociedade, dada a condição ontológica do humano que é um ser social, contrapondo-se à ideia de Rousseau de um contrato afirmado entre indivíduos solitários. A escola não deve ser isolada da sociedade, pelo contrário, teve ter relação direta com ela (GALLO, 1995).

3.3 *Analisando a Pedagogia Libertária*

Podemos fazer uma análise dos elementos da pedagogia formal através do teórico da Escola de Frankfurt Habermas. O autor faz um resgate da dimensão comunicativa na razão, diferenciando-se dos pensadores anteriores da Teoria Crítica como se esta tivesse desprezado a filosofia da comunicação e este, por sua vez, deu atenção à filosofia da consciência. Segundo Freitag (1993) a teoria da modernidade em Habermas é parte integrante da vasta *teoria da ação comunicativa* e apresenta a gênese da moderna sociedade ocidental. Para o teórico, temos uma diferenciação própria da modernidade, a separação do sistema – universo da reprodução material (trabalho) – do mundo vivido, o universo da reprodução simbólica, tradições, linguagem, experiência comum. Cumpre dizer que este último é dividido em 2 faces: aquilo que sempre foi; e a mudança (através da ação comunicativa). O que o autor chama de modernização societária abrange o que pode-se considerar como o “câncer” da modernidade: a colonização do mundo vivido pelo mundo do sistema (FREITAG, 1993).

Habermas conceitua a razão comunicativa como possuidora de um potencial emancipatório, em oposição ao papel da razão instrumental. O uso comunicativo da racionalidade (agir comunicativo) é diferente do uso da razão para fins (agir estratégico)

⁹ Rousseau em sua célebre frase: “o homem é bom por natureza, a sociedade que o corrompe”.

e, desse modo, ele se orienta para a cooperação, ou seja, para a construção de uma situação ideal de fala, o consenso.

A partir desse consenso, estabelecido através da ação comunicativa, Habermas pressupõe que ocorra a universalização dos interesses que guiam o conhecimento. No entanto, para que o conhecimento possa ser encarado como emancipatório, torna-se necessário que se garantam as condições de estabelecimento da verdade consensual, que, entretanto, só pode ser alcançada se se acreditar na possibilidade de um processo de discussão no qual os participantes atuem livres de coerções (MACEDO, 1993, p. 39).

Essa tal situação ideal de fala, afirma Macedo (1993), não é possível nas escolas convencionais porque, primeiramente, o professor atua operando a partir de consensos previamente construídos e que não são questionáveis na situação professor/aluno. A autora ressalta que estes consensos têm maior possibilidade de serem estáveis e alcançáveis quando se trata da tematização de fatos triviais, enxergáveis no mundo empírico. Portanto, se a lógica positivista impera nos conteúdos escolares e esta, por sua vez, é baseada no mundo físico primordialmente, este consenso alcança um grau de estabilidade incapaz de ser ferido pelo público educando. Afora isto, para a prática discursiva do conhecimento científico, é preciso um domínio de uma linguagem restrita a uma elite, o que dificulta o entendimento mútuo. “O consenso será supostamente verdadeiro a partir do julgamento de determinadas pessoas que se constituem, em um dado momento histórico, como juízes privilegiados da verdade científica” (MACEDO, 1993, p. 41).

A grande questão é a colonização do mundo vivido pela racionalidade técnica. Segundo a autora Macedo (1993), o mundo vivido deixa de ocupar uma condição de refutabilidade na construção do saber no ambiente da sala de aula porque não é incluso na vida escolar. A respeito disso, poderíamos dizer que a proposta de pedagogia libertária parece ir de encontro a este tipo de situação, pois, além de igualar a autoridade de educadores e educandos – não por acaso, mas por considerar neste último sua

natureza autônoma e capaz de interferir no meio – a concepção libertária tenta incluir as motivações que o educando traz de sua vida cotidiana e a realidade prática dos conteúdos, ou seja, sua associação com o mundo vivido. Este, por sua vez, é a esfera em que a razão comunicativa opera em busca do consenso. O mundo do sistema, o oposto, é a esfera dominada pela política e pelo capital (agir estratégico). Ainda nesse raciocínio, Macedo (1993) afirma que para um currículo emancipatório na escola é preciso reconstruir a criticidade (razão polêmica) da gênese dos conteúdos, ou seja, apropriar-se de seus consensos prévios, problematizando-os e construindo novos consensos - o que nos lembra a proposta libertária de desnaturalização dos conhecimentos instituídos. Para isso, a interdisciplinaridade é primordial para que se derrube as “fronteiras científicas”.

3.4. Experiências de educação libertária

Summerhill é uma escola libertária, fundada em 1921, na aldeia de Leiston em Suffolk, Inglaterra. Os alunos podem entrar em qualquer idade a partir dos 5 anos. Segundo Neill, fundador, as crianças dormem na escola e são instaladas por grupos etários.

Não sofrem inspeção dos quartos e ninguém vai apanhar o que eles deixarem fora do lugar. Ficam em liberdade. Ninguém lhes diz o que devem vestir. Usam a roupa que querem, a qualquer momento (NEILL, 1980, p. 03).

A escola renuncia inteiramente à disciplina. O autor diz que, às vezes, alunos chegam de outra escola tradicional e ao se deparar com outro estilo de funcionamento, tendem a passar meses sem querer participar de quaisquer aulas ou oficinas, ou seja, brincam, participam de jogos e “bagunçam”, depois se interessam pelas chamadas lições. Curiosamente, o autor ressalta que o tempo de “recuperação” é proporcional ao

tempo que a criança passou na outra escola e o recorde foi uma garota egressa de um convento que passou três anos “vadiando”. As aulas existem, mas as crianças podem passar anos sem participar, se não quiserem. Há horários, mas apenas para professores. Neill diz que provavelmente seus alunos não poderiam competir com outros de outra escola convencional nas questões de caligrafia, ortografia e frações, por exemplo. Mas assegura que em um exame que exigisse originalidade, *Summerhill* estaria consideravelmente à frente. As aulas compreendem desde carpintaria e pintura até conhecimentos convencionais como línguas.

As crianças têm aulas, habitualmente, de acordo com a sua idade, mas, às vezes, de acordo com os seus interesses. Não temos novos métodos de ensino, porque não achamos que o ensino, em si mesmo, tenha grande importância. Que uma escola tenha ou não algum método especial para ensinar a dividir, é coisa de somenos, pois a divisão não é importante senão para aqueles que querem aprendê-la. E a criança que quer aprender a dividir, aprenderá, seja qual for o ensino que receba (NEILL, 1980, p. 05)

A partir deste fragmento, podemos inferir a não preocupação da pedagogia de *Summerhill* com a técnica propriamente dita de metodologia das aulas. Isso nos lembra a discussão empreendida no primeiro capítulo sobre a técnica segundo o filósofo Castoriadis (1987). Ele nos diz que a técnica não deve ser desprovida do conjunto de significações que as cria. Nesse caso, a metodologia de *Summerhill* pode conter os mesmos aspectos das metodologias das escolas convencionais orientadas para o disciplinamento e para o mercado – porém, fazer esta análise mais detalhada exigiria um aprofundamento maior no assunto da técnica. Além disso, em *Summerhill*, segundo Neill (1980), o aluno entra e, durante sua vida escolar, pode escolher ser um acadêmico erudito ou um varredor de ruas na fase adulta, sem julgamentos morais sobre essas escolhas. Aí, podemos fazer uma observação relevante: a escola parece não questionar a função de varredor de ruas, por exemplo, como um emprego que só existe por causa de uma sociedade baseada na heterogestão e na divisão social do trabalho. Nesse caso, a

escola se orienta para os preceitos libertários de organização interna, mas sem questionar o adulto lá fora e sua relação com outras instituições.

Na escola espanhola Paidéia, fundada em 1978 por três mulheres, e existente até hoje, a proposta educacional se dá de forma bem distinta a *Summerhill*. A autora Luengo (2007), uma das fundadoras da escola, nomeada como “espaço de convivência”, defende a chamada *contramanipulação*, uma espécie de fomentação direta dos valores anarquistas, pois, afirma, se a escola não o fizer, os meios de comunicação, o Estado, a polícia, a igreja, ou seja, todas essas instituições autoritárias e capitalistas o farão. A Paidéia subsiste como uma cooperativa e, em 1998, compreendia pouco mais de cem alunos. Este número cresceu nos anos seguintes.

Nossa escola, como mostra social, submetida a uma ética de defesa, a priori, dos direitos humanos, nos tem demonstrado que não serve para o fim para o qual se criou, porque as personalidades que gera, embora sendo diferentes das geradas pelas escolas autoritárias, não levam dentro de si a responsabilidade social de lutar por uma sociedade diferente, e sim por uma sociedade menos discriminativa, menos injusta, menos desumanizada, mas que aceita a divisão das classes sociais, a propriedade privada, o individualismo e as estruturas sociais estabelecidas (LUENGO, 2007, p. 10).

Este fragmento poderia suscitar bastante polêmica em relação aos princípios anarquistas de liberdade e autonomia, uma vez que a escola defende abertamente a necessidade de inserir na subjetividade dos alunos valores ideológicos.

Também na Espanha, tivemos talvez a mais conhecida escola libertária entre o movimento anarquista, a Escola Moderna, fundada em 1901, em Barcelona, por Francisco Ferrer y Guardia. Serviu de inspiração para que outras fossem criadas e no Canadá ela sobreviveu até 1970. A *Escuela Moderna* se fundamentava, segundo Safón (2003) em um ensino *racionalista* preocupado em revelar às crianças (e aos adultos) as injustiças sociais e os abusos de poder (principalmente o da Igreja) de modo que não tolerassem nenhuma forma de opressão. A sua eclosão mais promissora foi em 1936, na época da revolução espanhola. Em 1908 havia dez Escolas Modernas em Barcelona e

mais de cem na província, a Catalunha. Safón (2003) afirma que não se violavam os desejos das crianças e elas só buscavam a instrução quando sentiam esse desejo. A escola era mista, meninos e meninas, e isto representa um avanço significativo em termos de igualdade de gênero, para a sociedade da época. Não havia exames, “prêmios”, nem punições. Os pais pagavam a escola de acordo com suas condições, podendo chegar até a gratuidade.

Será o ensino racional, “um método de defesa contra o erro e a ignorância”; (...) substituindo o estudo dogmático pelo estudo das ciências naturais. Entendemos por ciências naturais, “o estudo das noções positivas e verdadeiras” a transmitir por meio da experiência e demonstração racionais. A criança adquirirá desse modo um espírito observador e dedutivo que a prepare para receber todos os tipos de estudos, estudos que abraçarão o conjunto dos conhecimentos, fundando-se, para isso, não sobre uma instrução teórica, mas prática: pôr a criança em contato com a natureza e em condição de adquirir e utilizar os ensinamentos que o trabalho manual revela. “Em vez de racionalizar sobre o inconcebível”, escreverá Reclus [anarquista professor de Geografia] a Ferrer, “começemos por ver, observar e estudar o que está ao alcance de nossa vista, em contato com nossos sentidos e nossa experimentação” (SAFÓN, 2003, p. 39-41).

Entendemos, aí, a importância que a realidade circundante tinha para o ensino dos conteúdos na Escola Moderna. Os ensinamentos não eram passados a partir de uma abstração como normalmente se encontra nas escolas tradicionais, abstração esta que pode chegar a uma posição reificada em relação aos sentidos próprios do educando. Percebemos também a ênfase na importância das ciências naturais e ao chamado racionalismo de Ferrer, passando-nos a ideia de uma concepção positivista. Porém, Gallo (1995) diz que é necessário considerar como era importante a valorização das ciências para combater os mitos que a Igreja, por exemplo, difundia, numa época em que inevitavelmente contávamos com uma forte impregnação da filosofia positivista nas ciências.

Apesar da importância dada à ciência, em Ferrer o racionalismo e o positivismo clássico aparecem de certo modo invertidos: a ciência só tem sentido se estiver a serviço do homem e não ao contrário; e a razão embora seja o centro do conhecimento, é encarada apenas como uma das facetas do homem, formando um conjunto com as emoções,

os desejos etc. – um verdadeiro “sacrilégio” para o racionalista clássico, que vê na razão a mestra única (GALLO *apud* KASSICK, 2004, p. 27-28)

Safón (2003) também fala do funcionamento da escola através de “autoridades funcionais”. As funções burocráticas podiam ser intercambiadas entre pessoas ao sabor das demandas. Ferrer y Guardia foi preso e legalmente executado pelo governo em 1909.

No Brasil, começo do século XX, tínhamos muitas escolas libertárias inspiradas na Escola Moderna por conta dos imigrantes europeus que chegavam no país. Eram vinculadas ao movimento operário brasileiro da época, especificamente o anarco-sindicalismo.

Foram criadas, neste período, segundo Rodrigues (1992), mais de 50 escolas, bibliotecas e centros de cultura nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Ceará, Sergipe e Pará, cuja importância foi bastante significativa para a classe operária face ao descomprometimento do governo para com a educação do trabalhador e de seus filhos (KASSICK, 2004, p. 21).

Kassick (2004) nos diz que, na época, o sistema de educação brasileiro era extremamente exclusivo. Havia um ensino dual: para a burguesia, o ensino das artes, das ciências; aos filhos do povo, o ensino profissional, habilitando-os para a mão-de-obra fabril e propriamente para a submissão. A remuneração da escola se dava nos moldes de uma cooperativa, com a contribuição dos pais conforme suas condições e através da promoção de rifas, festas, quermesses, etc. As escolas tinham uma relação estreita com a imprensa sindicalista e muitas das publicações eram utilizadas em sala de aula, fomentando a aproximação do educando com as questões sociais do seu tempo, principalmente as trabalhistas. As Escolas Modernas não passaram muitas décadas sobrevivendo e foram fechadas no começo do século principalmente por causa da pressão da Igreja Católica.

*O amor não é um sentimento. É um domínio de ações
nas quais o outro é constituído como um legítimo outro na convivência.*

(Humberto Maturana)

Considerações

Finais

Considerações Finais

A educação formal e oficial é uma instituição criada sob o argumento de que serve à instrução dos mais novos para o exercício da civilidade. Em resumo, o comportamento “civilizado” é a apreensão correta de línguas e de ciências, que são os ensinamentos principais de uma escola competente socialmente e, sobretudo, o comportamento disciplinado. Porém, o que observamos são elementos que vão além do que é comumente visível. As escolas servem para o condicionamento dos indivíduos para serem elementos produtivos para o sistema capitalista, distribuindo-os em classes sociais. O discurso da disciplina, na didática predominante no sistema escolar brasileiro, por exemplo, aquieta os alunos para que utilizem sua energia para as atividades escolares, estas, por sua vez, impregnadas de uma *técnica* (Castoriadis) construída por

paradigmas provenientes de uma ciência marcada pelo positivismo e por uma exploração de povos sobre outros, desde a escravidão até divisão social do trabalho.

O sentimento que marca as atividades de uma “boa escola” não é a busca pelo conhecimento para engrandecer o espírito à serviço do bem estar comum. Mas, sim, para galgar posições na sociedade que proporcionem o bem-estar individual, sem a preocupação com a psicologia dos alunos e sem investigar o conjunto de *consensos* que compõem as estruturas sociais. Do mesmo jeito que nas salas de aula o objetivo é passar de ano, a vida no colégio é para ser um bom profissional e servir ao sistema de produção capitalista. Podemos dizer que o espaço de convivência entre crianças que estão ali para sua educação é uma instituição absolutamente “colonizada” pelo *mundo do sistema*. A respeito disso, Freitag (1993, p. 26) explica:

Assim como o sistema se diferencia (na modernidade) em dois subsistemas (economia e Estado), também ocorrem diferenciações no interior do "mundo vivido". Habermas distingue aqui três diferentes "estruturas" ou subsistemas: o cultural, o social e o subsistema de personalidade, por sua vez regulados pelos mecanismos de "integração social" (controle social, socialização e aprendizado). Esses mecanismos são, segundo Habermas, regulados pela ação comunicativa, dependendo da linguagem. A continuidade ou mudança das normas e valores que regem a Lebenswelt como um todo depende da aceitação ou não, por parte dos atores (envolvidos e atingidos) dessas normas e valores. O questionamento de sua validade exigiria a suspensão da comunicação cotidiana e a instauração de um "discurso prático" que permitiria, como vimos, criticar, renegociar e finalmente reinstaurar a validade de novas normas e valores.

A vivência dos subsistemas do mundo da vida, dependendo do grau de atuação da razão comunicativa, pode ser um meio de absoluta criatividade, como diz a autora, uma sociabilidade que permita a re-invenção de normas e valores – lembremos da desnaturalização das leis na filosofia libertária. Um dos subsistemas citados é a personalidade. Recorremos, com isso, à preocupação da Pedagogia Libertária com a psicologia infantil, respeitando seus desejos e anseios e dessa forma evitando traumas que comprometem o desenvolvimento sadio da personalidade do indivíduo.

Sobre a discussão de *técnica*, percebemos um aparato de elementos sociais que criaram a pedagogia convencional das escolas, elementos estes que, segundo o paradigma libertário, é carregado de autoritarismo, heteronomia, opressão e desprazer. A pedagogia libertária pode ser uma proposta de sociabilidade que descolonize o *mundo da vida* dos mecanismos de poder e do capital. A razão comunicativa, nesse contexto, estaria operando numa situação aproximada ao que Habermas chama de situação ideal de fala, ou seja, interlocutores livres de coerções. O trabalho desenvolvido em sala de aula teria como objetivo tornar os sujeitos livres para que possam construir um conhecimento não condicionado às necessidades do sistema capitalista (des-reificar os saberes), que, como bem descreve Marcuse, uniformiza os desejos e necessidades humanas, tornando-nos incapazes de agir criativamente no mundo (práxis) e de operar segundo o nosso *eros*.

As experiências de Pedagogia Libertária obviamente não foram absolutamente fiéis à filosofia libertária por diversos fatores e, além disso, ainda são muito escassas e distantes de nós. Portanto, nossas especulações sobre os seus efeitos de transformação no mundo ainda estão numa plano um tanto abstrato. Porém, a filosofia da educação pode nos trazer subsídios para realizar reflexões e empreender ações na prática. Resta-nos saber se uma pesquisa como esta é suficiente para se recorrer a uma busca por outro sistema de educação. Eu, particularmente, prefiro acreditar que esta realização científica seja apenas uma produção erigida sobre exigências de estruturas sociais que (a favor de Habermas) devem ser investigadas em seu conjunto de pretensões de validade (consensos).

Referências

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. *As pedagogias institucionais*. São Carlos: Rima, 2003.

BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios: Didática: o discurso científico do disciplinamento*. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 de maio. 2011.

CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CRESWELL, John. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 186-210.

CORRÊA, Guilherme Carlos. O que é a Escola? In. PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 51-84.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social. *Kínesis*, Vol. I, nº 02, Outubro-50 2009, p. 49-63.

ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAG, Bárbara. *Habermas e a filosofia da modernidade*. Disponível em: <http://see.r.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/769/630>. Acesso em: 20 de julho. 2011

GALLO, Sílvio. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep, 1995.

_____. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007. p. 117-145

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean. et. al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 254-294.

JAPPE, Anselm. *As aventuras da mercadoria: para uma nova crítica do valor*. Lisboa: Antígona, 2006.

KASSICK, Clóvis Nicanor; KASSICK, Neiva Beron. *A pedagogia libertária na história da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KASSICK, Clóvis Nicanor. Raízes da organização escolar. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000, p. 51-84.

LIMA, Licínio; *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LUENGO, Josefa Martín. *A escola da anarquia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas*. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/855/767>. Acesso em: 21 de julho. 2011.

MALISKA, Marcos Augusto. *Max Weber e o estado racional moderno*. Disponível em: <http://www.cejur.ufpr.br/revista/artigos/001-2sem-2006/artigo-02.pdf>. Acesso em 18 de junho. 2011

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 1979.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*: Summerhill. São Paulo: IBRASA, 1980.

PEY, Maria Oly (Org.). *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia*. São Paulo: Imaginário, 2003.

SANTOS, Marcos Ferreira. *Você sabe com quem está falando? O contexto da lei n.º 5692/71*. Disponível em: <http://www.marculus.net/textos/voce%20sabe%20com%20quem%20esta%20falando.pdf>. Acesso em: 15 de maio. 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 3-34.

Ilustração da capa: Fonte: Franseco Tonucci (1975) *La maquina de la escuela* (Adaptada).

Disponível em: http://atinachile.bligoo.com/content/view/207555/Recordando_a_Francessco_Tonucci.html

ANEXOS

Libelo publicado no jornal *A Gazeta do Povo* em 19/2/1910, em que a Igreja exorta o povo brasileiro e o próprio governo a banir a escola anarquista da sociedade:

“...todo mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho no anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou. Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos nós, os católicos, que ficaremos expostos à sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância. (...) A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discórdia... Depois, será a dinamite da ação.”

(RODRIGUES *apud* KASSICK, 2004, p. 39-40)



Extraído de: <http://laiconoclasta-revista.blogspot.com>



Extraído de: <http://laiconoclasta-revista.blogspot.com>



[ESCUELA MODERNA]

Extraído
de

[:http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Ferrer+i+Guardia+y+la+escuela+moderna](http://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/Ferrer+i+Guardia+y+la+escuela+moderna)



[FRANCISCO FERRER Y GUARDIA]

Extraído de: http://madrid.cnt.es/pedagogia_libertaria/articulo.php?id=24