

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Estadual Paulista
Campus de Presidente Prudente – SP

**Pedagogia anarquista e ensino de geografia:
conquistando cotas de liberdade**



Antonio Elísio Garcia Sobreira

**Setembro
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Universidade Estadual Paulista
Campus de Presidente Prudente – SP
BOLSA PROEX/CAPES – Ministério da Educação

Antonio Elísio Garcia Sobreira

**Pedagogia anarquista e ensino de Geografia:
conquistando cotas de liberdade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, para a obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientador: Dr. Eliseu Savério Sposito

Presidente Prudente
Setembro 2009

Sobreira, Antônio Elísio Garcia.
S661p Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia : conquistando cotas de liberdade / Antônio Elísio Garcia Sobreira. - Presidente Prudente: [s.n], 2009
358 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Orientador: Eliseu Savério Sposito

Banca: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Antonio Carlos Vitte,

Divino José da Silva, Clovis Nicanor Kassick

Inclui bibliografia

1. Geografia. 2. Pedagogia. 3. Anarquismo. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD (18.ed.)910.7

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

Resumo

Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade

Este trabalho visa analisar a possibilidade de ensinar geografia por meio do paradigma educacional anarquista. O trabalho foi dividido em duas partes contendo a primeira o construto teórico geral da tese nos seguintes eixos interrelacionados: pesquisa educacional em geografia, conceituação de ideologia, Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Geografia Crítica e apreciação histórica e teórica das experiências das pedagogias socialistas da Liberdade, Radical e Libertária Anarquista. Dentro do texto está situada a filiação ideológica entre o anarquismo social e a Crítica da Razão Cínica. A aproximação da educação libertária com a geografia é feita através dos postulados educacionais dos geógrafos anarquistas Elisée Reclus e Piotr Kropotkin. Na segunda parte do trabalho são incluídos os aspectos teóricos e práticos atuais que delimitam a pedagogia anarquista e o que deve considerar um projeto de escola libertária. Com a reunião dessas informações se avalia como a geografia pode ser incluída na educação libertária se não existe uma epistemologia anarquista de geografia contemporânea. Diante disso, apresentam-se alguns teóricos que oferecem elementos para constituir uma proposta de anarcogeografia ou geografia anarquista, que embora seja viável deixou de ser um problema essencial. O estudo empírico se restringe à visita e entrevista com a escola democrática Summerhill (Inglaterra), da vivência na escola anarquista Paideia (Espanha) e do relato de cinco professores de geografia no Brasil. O conjunto referencial teórico, prático e empírico reunido permite dizer que a geografia realizada em escola convencional é incapaz de produzir os efeitos éticos, racionais e políticos comprometidos com a sociedade porque essa instituição é antagônica a esses propósitos. O princípio basilar da educação antiautoritária é que ninguém tem o direito de definir o que outro deve aprender, mas sim para a autodeterminação em aprender compromissado com a coletividade e consigo, por isso não há sentido para currículo ou disciplinas isoladas ou fragmentadas.

Palavras-chave: ensino de geografia – pedagogia anarquista - educação libertária-cinismo-quinismo

Abstract

The anarchist pedagogy and geography teaching: for freedom quotas

The proposal of this study is to evaluate anarchist education paradigm using in geography teaching. The first part have are historical and theoretical explanations and in the second part have practical aspects of anarchist education and a design project to anarchist education community and geography place in it. The education research teaching geography and ideology concept and Critical Theory (Frankfurt school) and Radical Geography are the basis to discuss socialist pedagogies like radical, democratic and anarchist education experiences. The research project includes to study Piotr Kropotkin and Elisée Reclus statement about learning geography and to analyse why anarchism have not advanced in geography thought nowadays. The information collected is using to evaluate how anarchist education can be learning if there are not anarchist geography to base in it. The reports from five teachers, Summerhill Schools (UK) and Escuela Paideia (Spain) point out empirical references about free education and its possibilities to be applied in state education. The perspective arising from this account is used to offer a trenchant critique of some ways to teaching geography in the anti-authoritarian education with self-government based in democratic meetings. And have no-sense to teaching to imposing fragments of science by curriculum of school. The result is that is impossible to use anarchist paradigm in conventional education but teacher can be able to resist against fascism at school and improving freedom quotas committed with own individuality and collective and mutual practices.

Key-words: teaching geography– anarchist pedagogy – cynicism reason

Em memória a Pepa “Josefa Martín Luengo”
(1945-2009)

Aos amigos e pessoas importantes nesta caminhada...

Este trabalho dependeu do apoio dos meus professores, secretários e colegas da Pós-Graduação e graduação que me ouviram para além do que a paciência permite.

A amigologia foi o método que permitiu adulterar os relatos de Luizão, Ana, Raio, Giba e Fernanda que me presentearam com suas transgressões e amizade.

Cido e Henriët, Fernando, Ana, Marina e Orlando por nossos encontros gastronômicos-musicais alimentados com boas risadas.

Sem Quimet e Isaac para apoiar Cínthia e eu na Catalunha estaríamos desamparados em terras distantes.

A Pere Solà que me recebeu para falarmos das escolas racionalistas numa manhã rica e calorosa que muito me animou.

Saudades dos educadores e dos colegas todos participantes do curso em Paideia que tiveram que ouvir meu castelhano ruim igual meus pobres amigos do Brasil em português acelerado.

Ao passeio pelas ruas de East End em Londres com Judith Suissa pela aprazível tarde que me cedeu ouvindo atentamente meu pior inglês.

A Fernando e Camila, Thiago e Ana, Madureira, Beterraba e Lívia, Bia e Ângela, Neto e Nizete, Deva, Tati e Fabrizio, Zen, China e a todos os membros do bloco de carnaval “Eta Nós!” que insistem em se banhar no chafariz do Parque do Povo, há três anos, como únicos manifestantes da sexta-feira de Carnaval em Prudente.

Devo ainda a tantas pessoas que somente a retribuição poderia compensar a ausência de seus nomes aqui.

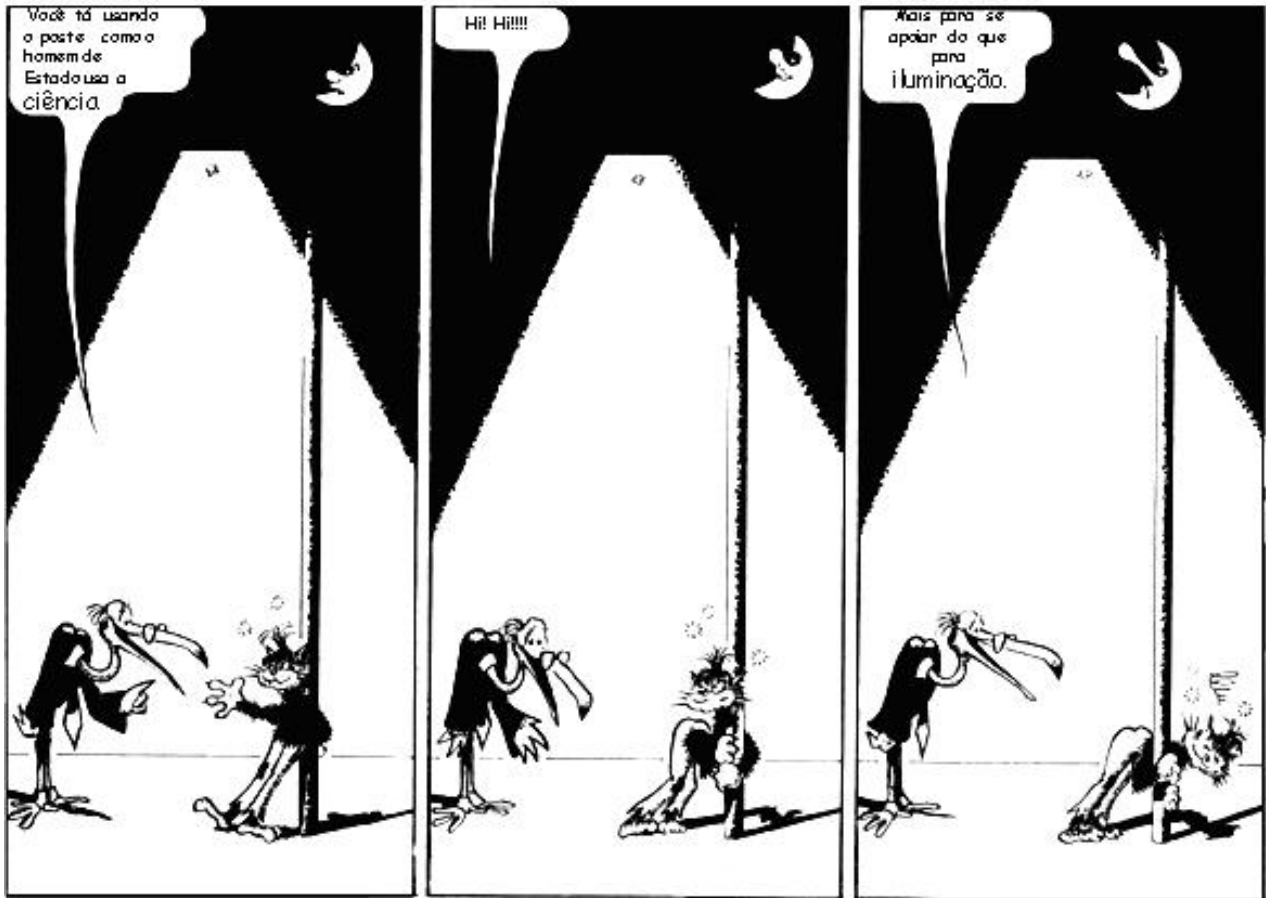
Sem a Cínthia do meu lado, espezinhada com minhas ideias no Brasil e em Barcelona, seria muito doloroso percorrer esse trajeto de minha vida.

Sumário

Introdução	5
PARTE - I	13
Capítulo I – Composição teórica: Pesquisa educacional, Ideologia, Teoria Crítica e Pedagogias Socialistas	15
1- A pesquisa educacional e os professores de geografia	15
2 - Ideologia: uma conceituação necessária	19
3 - A Teoria Crítica: razão instrumental e razão comunicativa	33
4 - Pedagogias Socialistas da Liberdade Radical, Libertária Anarquista: antagonismos e suas complementaridades.....	39
Capítulo II - Pedagogia da Liberdade ou democracias infanto-juvenis	45
1- Summerhill: educando para a felicidade.....	47
2 - Apreciações sobre Summerhill	51
3 - Outras Escolas de Liberdade	56
a) Dartington Hall School (Inglaterra, 1926-1987).....	62
b) Tamariki School (Nova Zelândia, 1966).....	64
c) Sudbury Valley School (EUA, 1968).....	65
d) Bramblewood School (EUA, 1969).....	66
e) Counteshorpe Community College (Inglaterra, 1970).....	68
f) Neel Bagh (1972-1987) e Sumavanam (Índia, 1982).....	69
g) Escuela Pestalozzi (Equador, 1979).....	71
h) Kleingruppe Lufingen (Suíça, 1977)	72
i) Mirambika (Índia, 1981).....	73
j) The Barbara Taylor School (EUA, 1985-1996).....	75
l) Tokyo Shure, Nonami Children’s Village, the Global School e Kinokuni (Japão, 1987).....	76
m) The Democratic School Hadera (Israel, 1987)	80
n) Sands School (Inglaterra, 1987).....	81
Capítulo III - Pedagogia radical: resistência, autonomia e emancipação.....	85
1 - Geografia Crítica e o ensino de Geografia	101
2 - Perguntas Clássicas: O quê? Como? Qual? Por quê? Quanto? Quando? Para quê? E até quando ensinar Geografia?.....	112
Capítulo IV – Raízes do anarquismo e a educação.....	119
1 - Escola Moderna, La Ruche, Orfanto Cempuis, Escola Yasnaia Polyana.....	144
2 - Escolas Racionalistas surgidas após a morte de Ferrer y Guardia.....	149
3 - Elisée Reclus.....	157
4 - Piotr Kropotkin	167

PARTE - II	175
Capítulo V - A Escuela Libertária Paideia	177
1 - História da Escuela Paideia.....	178
2 - Dinâmica educativa da Escuela Paideia.....	183
3 - Relato do VI Curso de Educação Libertária.....	186
4 - Outras iniciativas de escolas anarquistas.....	193
Capítulo VI - Teoria da Pedagogia Libertária: as bases epistemológicas da antipedagogia	199
1 - Desescolarização, Bakunin e o anti-professor.....	200
2 - Propósitos atuais da pedagogia libertária e utopismo.....	211
3 - Crítica a docilidade.....	214
4 - Pedagogia profana para o riso e humor.....	215
5 - Afeto e emoção na educação libertária.....	218
6 - Ideologia e educação libertária: educação em valores.....	219
Capítulo VII - Práticas e metodologia da Educação libertária	229
1 - Linguagem sexista e educação espacial das mulheres.....	229
2 - Diretividade e não-diretividade ou pedagogia negativa.....	235
3 - Assembleísmo e ação direta.....	240
4 - Autonomia e autogestão.....	246
5 - Educação para liberdade e auto-aprendizagem.....	248
6 - Construtivismo: Piaget, Vigotski e Bronfenbrenner.....	252
7 - A co-educação coletiva: educação solidária, cooperativa ou mutualista.....	257
8 - Educando em liberdade para o amadurecimento.....	258
9 - Os jogos pedagógicos.....	263
10 - Atitudes e aptidões d@s educador@s de uma escola libertária.....	265
11 - O projeto de educação anarquista.....	268
Capítulo VIII - Geografia e anarquismo, esquecimentos, apagamentos e retomadas	275
1 - Geógrafos dissidentes e parentes.....	284
2 - As experiências transgressivas e o ensino de geografia: Para quem deseja receita de bolo.....	299
3 - A proposta educacional libertária e aprendizado de geografia.....	307
Conclusões	315
Bibliografia	323

AVANT PROPOS



Fonte: Donald Room, *Wildcat strike again*, Freedom Press, 1998. p.22. (Adaptado pelo autor).

Donald Room é cartunista anarquista que criou a revista “Wildcat” publicada pela Freedom Press em East End, bairro de Londres notabilizado por históricos confrontos entre trabalhadores e governo e também pelos crimes de Jack Estripador. Freedom Press é uma antiga editora que foi local de visita de Kropotkin e outros anarquistas famosos e, ainda hoje, continua realizando o mesmo trabalho de divulgação do anarquismo e do socialismo.

Room caracteriza os dois personagens do quadrinho acima por “Free-Range-Egghead” ou “Intelectual libertário acadêmico” que ao pé da letra seria “Libertário Franguinho Sabe-tudo” que tenta mostrar o anarquismo como algo intelectualmente respeitável, embora peque pela covardia e esnobismo intelectual. “Wildcat” ou “Gata Brava” é apaixonada, combativa, calorosa e enérgica, mas é abusada, intempestiva, tomada por ímpetos e argumentos simplórios.

Os personagens da história acima funcionam como dois arquétipos deste trabalho, só que no lugar do homem de Estado encontro-me utilizando, por vezes extensamente, por vezes roubando descaradamente, por vezes adulterando ideias que sustentem os propósitos a que tento desenvolver pelo calor que me provocam. Sinto utilizar a ciência, ou penso usá-la, mais para apoiar meus sentimentos embriagados da educação anarquista do que desenvolver um pensamento sóbrio e rigoroso a partir dela.

Introdução¹

O conhecimento vulgar científico afirma que um besouro, perante as leis da física e da aerodinâmica, não deveria ser capaz de voar. Teoricamente ele não deveria voar, mas ela voa. Voa sem graciosidade e, inextricavelmente à sua existência, voa. O fato de a teoria não explicar a realidade pode apenas significar que ela está incompleta, mas voa. A teoria em si é sempre uma possibilidade de explicar algo que se manifesta na realidade. Se por um lado a teoria pode ser incompleta, por outro, o besouro incompleto não voaria.

Nos assuntos humanos, muitos besouros voam enquanto, sob outros aspectos, são incapazes de rastejar. É assustadora e alentadora a impossibilidade de encontrar uma teoria definitiva sobre os seres humanos. Nas ciências “duras”, as verdades são comprovadas por sua utilidade, ainda que temporárias e discutíveis, como por exemplo, a energia atômica e a engenharia genética, que assustam alguns e alentam poucos.

Nas ciências “moles”, ao contrário, a improbabilidade é a constante, por isso é comum, na história da ciência, incluir leis imutáveis na interpretação dos fenômenos humanos ainda que nada seja comprovado através de resultados úteis, o que cria desconforto e mal-estar.

A educação é um desses besouros que não deveria voar, mas voa, esgueirando-se pelo ar e zumbindo com seu bater de asas em imprecisa rota. O besouro, como a educação, sempre chegará a algum lugar. A questão se esse “chegar” e esse “lugar” são compatíveis com os interesses essenciais e necessários do homem estabelece como indagação permanente se a educação é meio ou fim.

A educação estatal e formal é um besouro sem asas e patas que voa e rasteja, ao menos para aqueles que desejam acreditar nessa improbabilidade ou para aqueles que acreditam que chegar a qualquer lugar, de qualquer modo, é o bastante para a humanidade.

As metáforas que utilizam a natureza e as teorias são imperfeitas para explicar os fatos humanos, por isso, a educação, ainda que completa, pode não levar a lugar nenhum, da mesma forma que a falta de uma asa não a impede de chegar a algum objetivo, inclusive aos não planejados ou sequer esperados. Tal perspectiva pode ser denominada relativista.

Em certas situações, a imprecisão e a desnecessidade da educação são uma sorte e, em outras, são divisor concreto que separa prejudicialmente a sociedade. O fascismo ou a possibilidade de que ele se desenvolva em algumas propostas educativas, no seio de algumas comunidades ou grupo de jovens, é o resultado pior que se pode obter delas. Todavia, a apatia e a docilidade que resultam de

¹ Uma sugestão alternativa de leitura é após passar por essa introdução ir direto para a conclusão, depois percorrer as charges, piadas e letras de música. Seria isso que eu faria.

algumas experiências não são menos perigosas que o autoritarismo e o fascismo porque se nutrem dessas duas.

O pensamento inicial desta pesquisa em educação estava direcionado para a epistemologia da educação em Geografia, conteúdo e método, formação de professores, história da Geografia escolar e prática docente e educativa, currículos e programas. De alguma forma isso permanece nas linhas que desenrolarão os debates aqui contidos².

É preocupante o fato de haver um número reduzido de dissertações, teses, livros e artigos que trabalham com o ensino de geografia no Brasil. A utilidade ou não da pesquisa em ensino é ainda mais grave. O desenvolvimento de uma geografia palatável e útil nas escolas, até certo ponto, não deixa de ser verdadeiro e necessário, porém, a obsequiosidade como isso é processado anula alguns de seus efeitos fundamentais.

Trabalhar com os recortes e especificidades que há em cada uma dessas linhas de investigação, embora muito relacionadas, seria uma tarefa inviável ou resultaria muito genérica. Ainda assim, a colaboração deste trabalho irá tocar nesses vários aspectos, mas será guiada para responder em que a pedagogia libertária ou anarquista poderia servir ao debate do ensino de geografia.

No sentido de manter a ligação das linhas temáticas de pesquisa acima citadas, acredito estar este trabalho próximo à filosofia da educação como eixo de partida e de chegada, com concentração de esforços primordialmente identificados com o professor e seus desafios no ensino-aprendizagem de geografia e com a conquista de cotas de liberdade pessoal e coletiva.

A perspectiva histórica do ensino de geografia e a história geral da didática da geografia aos poucos perderam sentido e foram substituídas por outro tipo de provocação. A proposta de partida deste estudo visava entender o que mudou e o que permaneceu desde a introdução da Geografia Crítica nas escolas brasileiras no período entre 1964 e 2004. As reflexões foram alteradas na medida em que se aprofundou nos sentidos mesmo da educação e que foi posta em dúvida a influência concreta dessa corrente e da disciplina na sociedade.

A Geografia Crítica, que se acredita estar presente nas escolas, é censurada indevida e injustamente por alguns autores, com respeito a ocorrências que nunca pleiteou e nem são de responsabilidade de seus defensores.

A relevância do recorte temporal também perdeu poder explicativo, quando o interesse não era mais entender por quais razões referenciadas na história se encontrava o ensino de geografia tão

² Daqui em diante, a palavra geografia não receberá mais a letra maiúscula, para lembrar que, na escola, ela não merece o mesmo patamar que atingiu do ponto de vista racional, teórico e de poder explicativo que conquista dentro das ciências naturais e humanas. Será mantida maiúscula apenas quando se tratar da corrente de pensamento denominada Geografia Crítica para não ser confundida com a geografia que se critica.

esvaziado de sentido na educação. Ainda que, seguramente, haja importantes referências na história da didática mundial para explicar algumas das dificuldades concretas para a docência dessa disciplina, nesta proposta não se usa a história como justificadora, nem como legitimadora e menos ainda para explicar o que encerra hoje ensinar geografia. A história, portanto, será utilizada para localizar fios condutores, mas sem pretensões historiográficas.

A ideia presente foi construída gradualmente na mesma medida em que foi sendo destruída. Da pedagogia como ponto de partida, passou para a antipedagogia. Da formação de professores, para encontrar o antiprofessor, e da geografia, para a antigeografia. Em alguns trechos, nem a escola resta como aparato ideológico da esquerda do pensamento educativo. No lugar desses passos iniciais, uma concepção de liberdade conquistada e vivida pelo professor assumiu posto insubstituível nessas novas orientações e, com isso, suscitou novos problemas.

Toda essa tensão surgiu com perguntas sobre a geografia na escola, formuladas por Pontuschka (2000, p.2): “Para que ensinar geografia? O que ensinar em geografia? Como ensinar geografia? Que recursos didáticos selecionar e como utilizá-los? Como nos relacionar com as demais disciplinas do currículo, considerando que todas elas têm papel significativo na formação de um cidadão? Como fazer com que o trabalho pedagógico com a geografia contribua para a vida do estudante em suas múltiplas dimensões?” A essas perguntas podem ser somadas as que são feitas por Kaercher (2003, p.99): Como o aluno aprende geografia? Por que ensinar geografia? A verdade e a realidade são alcançadas pelo ensino de geografia?

Entre as perguntas acima estão as mais clássicas e as mais novas preocupações, contudo, as reflexões desenvolvidas no decorrer deste trabalho me obrigaram a construir outras: - Por que não deixá-la(o)s aprender a geografia que/como/quando/onde queiram? - Por que insistir em ensinar geografia ou qualquer outra coisa? Talvez se perca, no futuro, o sentido que tantos defendem da geografia na escola. Por enquanto é possível construir cooperações efetivas desde que se rompa com a visão ingênua, messiânica, heroica e salvacionista, sobre a escolaridade sitiada pelo Estado capitalista.

No interior dessas perguntas havia outra antiga, localizada em Marx, Kropotkin, e mais recentemente em Morin, sobre quem educará os educadores para um projeto social mais abrangente. Sem abandonar essa preocupação, a inserção horizontal da figura do estudante cria desafios mais sinceros.

Ter liberdade pedagógica é praticar a antipedagogia e a antiandragogia e, conseqüentemente, também realizar uma antigeografia, ou encontrar uma compreensão espacial que não seja remetida ao poder dominante em qualquer de suas circunscrições, seja ela epistemológica, da teoria da geografia ou das ideologias.

A liberdade anarquista e todo seu ideário panfletário me arrastaram para um intento tão ousado quanto vago que exigiram criar alguns neologismos. Assim foi necessário criar termos como mutuório, anarcogeografia e antigeografia, que são inspiradores, que possuem mais efeitos em diálogos soltos e despreziosos do que para a academia. Por isso, os termos todos que forem utilizados fora do senso comum científico deverão ser contextualizados.

O leitor que buscar nesse trabalho um conteúdo da didática e da própria epistemologia da geografia será decepcionado, pois o conteúdo geográfico está empalidecido pela importância dada ao conhecimento científico. Há muitas pistas para realizar uma pedagogia anarquista da geografia, mas não é suficiente, propositadamente, que se extrai uma resposta definitiva de como ensinar geografia por caminhos anarquistas de tal forma blindar essa contribuição para os interessados em seguir modelos.

Dessa forma é possível dizer que é um trabalho que pende para a adesão ideológica do anarquismo e se afasta do debate epistemológico, encorpado pelo cinismo (quinismo) teórico que utiliza de forma parcial e sem acuro alguns eixos de discussão inseridos. Estou falando do debate sobre anarquismo e marxismo ou sobre a teoria crítica que mereceriam um aprofundamento e dedicação que não está presente nesta oportunidade e o leitor sentirá essa parcialidade como foram tratados esses assuntos.

É possível afirmar que são várias teses lançadas nas linhas seguintes, fruto da imaturidade intelectual e da angústia por entender os potenciais traços teóricos se imbricam na provocação assumida. São nessas lacunas que o leitor irá identificar o despojo teórico e da desserventia que este trabalho pretende para qualquer formalização da proposta da pedagogia anarquista a serviço do ensino de geografia ou de qualquer outra disciplina escolar.

Alain Wisner (1923-2004) funda a escola francesa da ergonomia que afirma a necessidade de o pesquisador de linhas produtivas saber a diferença entre trabalho prescrito, real e declarado, incluindo a cognição na análise do trabalho. O trabalho prescrito é aquilo que se recomenda tecnicamente para reduzir perdas, acidentes, preservar a saúde do trabalhador e melhorar e aumentar a produção. O trabalho real resulta da observação direta das operações realizadas pelo trabalhador. A proposta metodológica de Wisner sugere que se ouça o que o trabalhador diz que realiza para confrontar com o trabalho prescrito e com o trabalho real que foi observado em suas operações. Entre o que um trabalhador ou grupo deles fala que pratica e o que realiza concretamente há discrepâncias com efeitos positivos ou negativos para os aspectos globais da linha de produção e para eles.

A mesma metodologia de análise pode ser utilizada para a educação e, de certo modo, isso é feito por alguns pesquisadores, isto é, quando reúnem o trabalho prescrito para a educação em seus

aspectos legais, normativos, pedagógicos e epistemológicos, compará-los com aquilo que os professores afirmam realizar e, finalmente, confrontá-los com o que o pesquisador observou de suas atividades docentes efetivadas em sala de aula. O resultado dessa triangulação de informações não tem agradado aos educadores, por isso se evitou essa conduta de pesquisa.

Esse tipo de metodologia poderia verificar contradições entre a prática e o discurso dos professores. Um fator, porém, que anula a análise do trabalho docente e precede qualquer outra apreciação, é a contradição da educação estatal, que educa para deseducar.

Do ponto de vista metodológico não há aqui nenhuma contribuição inovadora. Tudo aqui apresentado tem como base leituras e posicionamentos no limiar da reflexão pejorativa dos enunciados utilizados. Talvez alguns prefiram classificar como dialético. Outros não ousariam mais que dizer tratar-se de um trabalho descritivo analítico, pretensiosamente crítico.

O método que alcanço explicitar é quase como um reflexo da minha vida profissional, do meu desconforto de início de carreira, da rebeldia contra as ordens e dogmas de meus patrões, e de alguns alunos e alunas, colegas de trabalho e estudos que se autotirinizavam. Por outro lado, é espelho de lembranças de professores de todas as partes que dialogaram sinceramente e me abraçaram de todas as formas.

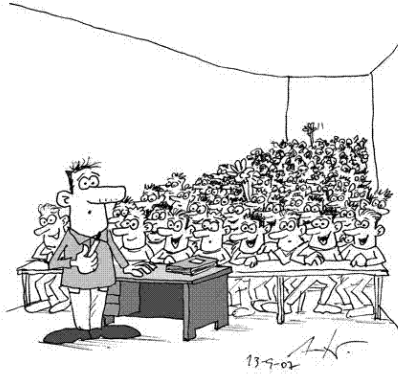
A investigação com base empírica foi adquirida progressivamente como um valor, em razão disso houve a inclusão das experiências de outros professores de geografia e de outras práticas pedagógicas, como as do Colectivo Paideia e de Summerhill, coletadas de forma assistemática.

Imporei aos leitores mais acadêmicos charges, histórias, contos místicos, anedotas e trechos de músicas com o objetivo de sugerir diálogos com pessoas que detenham interesses distintos, e também, por constituírem outros modos de comunicação, mais eficazes que uma estrutura literária acadêmica formal.

A inclusão de citações de obras não traduzidas e não encontradas em bibliotecas brasileiras foi necessária por ser este um assunto desprestigiado na literatura em educação no país.

Os leitores a quem se destina este trabalho são professores desestimulados pela excessiva tensão e carga de trabalho, pelos baixos salários e precárias condições de trabalho a que estão submetidos. São profissionais sem tempo para estudar, mas que não desejam compor um bloco de professores autoindulgentes e condescendentes com essa realidade.

IMAGEM DE EFICIÊNCIA Menos professores mais alunos



Fonte: <http://antero.files.wordpress.com/>

Ivan Illich, um dos teóricos mais conhecidos da desescolarização, poderia inspirar esses questionamentos sobre o ensino de geografia ou a escola em geral, porém, o que está no cerne dessas inquietações é a fundação de lugares de liberdade e de cooperação radical. Não é aceitável manter um ambiente de produção de agentes dóceis e perversos como se mostra bem sucedida a escola convencional.

A realidade da prática de ensino de geografia é o retrabalho pedagógico como uma “Colcha de Penélope”³, tecida ao longo do dia e desfiada durante a noite. Cada ano é uma recordação do anterior, numa busca incessante pela integração de uma totalidade, do cosmo platônico e humboldtiano, mais recentemente marxiano e, atualmente, holístico yuppie⁴.

O arranjo coerente do texto e a relação entre os assuntos abordados não foram feitos sem algumas dificuldades e persistem dúvidas se a ordem escolhida é satisfatória para comunicar os propósitos desta investigação. A opção mais geral é relacionar o ensino de geografia e pedagogia libertária ao conceito de ideologia, pedagogias socialistas, radicais, anarquistas e cínicas, partindo desse mosaico teórico para sustentar o plano prático dessas reflexões.

* * * * *

³ Penélope é esposa de Ulisses, “o Odisseu”, da obra de Homero, que retrata as dificuldades impostas pelos deuses a seu retorno a Ítaca, onde sua amada estava prometida a um novo casamento quando terminasse de tecer uma colcha, o que levou muitos anos até superar sua maldição.

⁴ Yuppie ou Young Urban Professional ou jovem profissional urbano que vive na cidade e gasta muito dinheiro com coisas caras da moda. No final da década de 1980 e parte da década de 1990 foi símbolo de um jovem niilista, frívolo satisfeito com sua rotina de viver em cafés luxuosos e em suas atividades profissionais levar adiante as reformas administrativas baseadas no uso da alta eficiência tecnológica, na reengenharia administrativa e na eliminação de posto de trabalho.

O corpo geral desta tese se divide em duas partes, concentrando-se a primeira no levantamento teórico e histórico que situa e auxilia a compreensão da educação libertária. Na segunda parte, mantém-se o debate teórico, somando-se os fatores práticos da proposta da educação libertária e o lugar da geografia nesse projeto, onde se localiza o desenho central da tese.

Os capítulos iniciais da primeira parte tratam do papel da pesquisa educacional, do conceito de ideologia, da Teoria Crítica, das pedagogias socialistas e da libertação e do cinismo (quinismo) e anarquismo, os eixos que entrecortam o corpo geral do trabalho. Nesse primeiro bloco, estão inseridos um relato e um extenso debate sobre a experiência das escolas democráticas que corrobora o propósito educacional libertário ou as afasta dele.

Os capítulos da segunda parte detalham a proposta prática da educação libertária, contendo experiências de cinco professores de geografia, que envolvem elementos anarquistas. A descrição e o funcionamento da Escuela Paideia, visitada durante este trabalho, servirá à confrontação com fatores práticos da educação e de como ensinar uma geografia anarquista, se não há geógrafos que trabalhem com ela em educação e epistemologicamente.

As partes e alguns capítulos do trabalho podem ser lidos separadamente ou sem pré-requisitos. Nas conclusões, apresenta-se o texto propósito final a que poderia ser creditado algum valor científico do que eu compreendo como tese, e que minha indumentária reflexiva tecida até aqui permitiu alcançar.

* * * * *

Notas de leitura: Todas as palavras em língua estrangeira foram prioritariamente grafadas em letra normal entre aspas duplas. Todas as aspas simples são referentes a algum destaque do texto original. O nome do autor é grafado da maneira mais enfática possível para que não haja dúvida da autoria da afirmação. Na referência bibliográfica há apenas os autores e obras que foram citados. O texto segue a atual norma de acentuação, mantendo a norma antiga nas citações anteriores ao ano de 2008. As palavras grafadas com “@” são justificadas no item 1 do capítulo VII. O tamanho do texto é menor que o número de páginas em decorrência dos espaços em branco não ocupados que somados aos da charges chega a 60 páginas.

PARTE - I

O pensamento e a pesquisa sobre a pedagogia libertária: ideologia, liberdade, autonomia e educação



Fonte: <<http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=humor>>

Capítulo I – Composição teórica: Pesquisa educacional, Ideologia, Teoria Crítica e Pedagogias Socialistas

1- A pesquisa educacional e os professores de geografia

Pinheiro (2003 e 2005) reuniu dissertações e teses, apresentando importantes informações sobre a pesquisa educacional em geografia que a situam como uma das menos atendidas em relação às demais especialidades da disciplina. Em alguns casos repetem-se temas já abordados, e há trabalhos que foram perdidos ou estão com suas folhas arrancadas. Pinheiro também registra que algumas teses e dissertações não foram depositadas por seus autores e outras, tomadas em empréstimo, nunca foram devolvidas. Evidencia que o acervo pequeno é, de toda maneira, valioso e merece ser conhecido.

Diniz (1998) verificou que os educadores formadores de professores em geografia não se dedicam à pesquisa pedagógica e didática e observou que, para os futuros docentes, privilegia-se uma formação de especialista, deixando de lado a licenciatura: “[...] professores pesquisadores acabam distorcendo a graduação porque tentam ensinar aos alunos apenas resultados de suas pesquisas e se esquecem de que eles precisam de uma formação global” (NOVAES, 1990 apud DINIZ 1998, p.103).

Kaercher considera que a especialização se chocará com a realidade do mercado de trabalho, afinal, há pouco emprego para o especialista, e um enorme demanda para a docência:

Isso trará reflexos fortes na prática do futuro professor. Porque a universidade pode especializar em excesso e precocemente um aluno. É comum um aluno de graduação ser bolsista de iniciação científica de um mesmo professor por anos, restringindo suas áreas de interesse. Corolário disso é que este aluno desejará seguir esta especialização no curso de pós-graduação, pois seu objetivo, não raro, é ser um professor-pesquisador universitário. Ou seja, não há uma formação mais generalista visando o EFM [Ensino Fundamental e Médio], que, no fim, será o destino (até por falta de opção do mercado de trabalho) da maioria dos egressos do curso de Geografia. A prioridade, o maior ‘status’ da pesquisa sobre o ensino, tem conseqüências que ultrapassam uma concepção epistemológica de ensinar-pesquisar-aprender. Tem conseqüências, psicológicas e práticas, que podem acelerar o desencanto com a profissão de professor. (KAERCHER, 2004, p.215).

Autores como Gallo (2005), Gatti (2001) e Kincheloe (1997) oferecem elementos que explicam o desinteresse e a rejeição dos professores em relação a pesquisas ligadas ao ensino.

Gatti (2001, p.70), por exemplo, eleger como fatores que provocam descrédito dos trabalhos empíricos sobre ensino, aqui sintetizados:

- Convergência histórica das pesquisas de modelos propostos pelo EUA, Inglaterra e França;

- Impactos retardados ou apropriação simplificada no Brasil pela falta de produção acadêmica e disputas internas nas universidades;
- Agravamento do desejo de aplicabilidade imediata das conclusões. Pragmatismo e imediatismo;
- Enfoque simplista da pesquisa-ação-mudança;
- Desvio das questões fundamentais;
- Empobrecimento teórico, abandono de hipóteses relevantes e consistentes;
- Incompreensão dos resultados de pesquisa;
- Incapacidade de indicar tendências e realidades futuras – relação constância e continuidade são fundamentais para o uso mais adequado e responsável da pesquisa.

O afastamento teórico e o pragmatismo são marcas do atropelo dos professores em suas experiências e do desmerecimento delas, substituídas por pesquisas descontínuas e submetidas ao interesse esporádico de um ou outro pesquisador que, de tempos em tempos, designa parte de seu trabalho de investigação à escola. Gatti (2001, p.71) também especifica os aspectos ligados à instituição que colaboram para essa situação:

- Falta de condições institucionais para a pesquisa;
- Domínio das iniciativas individuais;
- Descontinuidade das pesquisas;
- Falta de efetivação pelas universidades da relação entre pesquisa e ensino;
- Prevalência do ensino para diplomação;
- Falta de incorporação da produção de conhecimento realizada por elas;
- Reprodução de conhecimentos que não produziram;
- Reducionismo ao espírito de “horas aulas”;
- Exigências para qualificação (pós-graduação) criam um novo envolvimento institucional;

O trabalho de Gatti, pelo que ela afirma, demonstra que, mesmo estando a pesquisa voltada para superar problemas na educação, os estudos estão distantes da realidade.

Gallo (2005) elenca outro fator importante para essa análise, ao afirmar que:

As políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar. A educação maior procura construir-se como imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série. [...] Mas o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que o ensino corresponda a uma aprendizagem. (GALLO, 2005, p.79).

A objetividade da administração e controle industrial, em todos os campos, transformam a escola em fábricas, professores em proletários, pesquisadores em gerentes de qualidade total e a educação, um protótipo de uma linha de produção.

As pesquisas não chegam aos professores e, quando chegam, uma parte expressiva deles as refuta, acusando-as de serem inaplicáveis. Muitos resistem e expressam sua insatisfação ou desdém, com o questionamento - “ E daí?” – como exemplifica Kincheloe (1997):

Este é o problema com a ciência modernista social educacional: qual é o benefício do conhecimento que ela produz? Pelas várias técnicas que emprega, a verdadeira

questão é limitada por uma pergunta legítima [...], pesquisa educacional cria informações triviais. A resposta dos praticantes é freqüentemente: 'e daí'? (KINCHELOE, 1997, p.28).

É possível elaborar três explicações para isso: uma é que os professores sentem-se traídos e criticados por essas pesquisas; outra, é que superestimam a prática, e a terceira, é o caráter de controle contido em algumas delas.

A pesquisa acadêmica pode representar um nível da violência simbólica que, segundo Bourdieu (1974), é aquela que por meio de comportamentos, normas e atitudes, voluntários ou não, produz opressão de forma dissimulada.

A pesquisa universitária representa uma violência simbólica, já que está protegida da dinâmica rigorosa a que estão submetidos os professores.



Fonte: <http://elenyalea.wordpress.com/>

- Tenho que te avaliar para comprovar se com o pouco que pago, sem boa estrutura, não diminuirás a qualidade de ensino que merecem os nossos alunos!

Kincheloe (1997) coloca em dúvida as contribuições da pesquisa educacional no sentido de fortalecer o professor e o faz nos seguintes termos:

Considerem-se as relações de poder nos mecanismos existentes para produzir e distribuir o conhecimento científico sobre ensino: neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo da descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimento de produtos pré-digeridos das ciências [...] Este conhecimento científico pré-digerido é baseado numa visão simplista de entrada e saída de experiência educacional. [...] Os professores aprendem então da pesquisa que o ensino é uma tecnologia com um resultado identificável levando a objetivos de curto prazo. Naturalmente, este resultado identificável é o aperfeiçoamento dos escores dos testes padronizados. [...] O objetivo da maioria da pesquisa empírica produzida é gerar uma generalização sobre o ensino. Novamente, a dinâmica da análise do discurso ajuda nossa tentativa para discernir as conseqüências de tal investigação. (KINCHELOE, 1997, p.28).

A origem do desinteresse do professor pela pesquisa decorre do receio de ser controlado e dos exageros e generalizações feitas por pesquisadores. Entretanto, essa aversão pode também estar na formação inicial, onde o discurso do “E daí?” é nutrido pelo pragmatismo que acomete as práticas educacionais advindas da autoridade presunçosa da docência.

Kaercher, citando Cacete (2002), afirma que existe uma secundarização da pesquisa em ensino, que não está restrita aos cursos de licenciatura, mas que existe também nos cursos de pós-graduação em geografia, e desenvolve sua posição nos seguintes termos:

Tal secundarização da temática do ensino e do ensinar-aprender não é refletida somente nas graduações, que priorizam a formação técnica do bacharel (tendo a Geografia Física como parâmetro de cientificidade) em detrimento, não necessariamente intencional, das licenciaturas. Se olharmos também para as pós-graduações em Geografia, veremos que a escassez de preocupação com a área do ensino persiste. Mesmo sem um levantamento exaustivo das linhas de pós-graduação – e mesmo das dissertações e teses que podem ocultar trabalhos acerca do ensino de Geografia, ou da formação de seus professores, abrigados por linhas aparentemente sem ligação com o ensino, como é o caso, aliás, desta tese, abrigada oficialmente na linha de Geografia Física – não há dificuldade em perceber a relativa escassez de linhas das pós-graduações destinadas ao “ensino”. Pouca atenção se dedica a esses temas (ensino e formação de professores do Ensino Fundamental e Médio) mesmo que a imensa maioria de geógrafos, sejam licenciados ou bacharéis, ganhem a vida como professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio. (KAERCHER, 2004, p.87).

Entre as explicações possíveis, pode-se recorrer a Rivera cuja afirmação indica que: “o docente de geografia se esquivava reiteradamente das novidades teóricas e metodológicas e, contrariamente, fortalece e pereniza os argumentos de sua mera experiência escolar” (2007, p.24), e que o comportamento dos estudantes segue a mesma tendência.

O resumo dessa análise é que os docentes aprendem a lecionar lembrando-se de seus professores, ainda que tenham passado por uma licenciatura, o que explica, em parte, a persistência do ensino tradicional e de uma geografia envelhecida na sala de aula.

Paganelli conduz a outra reflexão: “Os professores, em sala de aula, nem sempre acompanham as discussões epistemológicas sobre as noções e conceitos geográficos; em geral, preocupam-se mais com a formação e a aquisição dos conceitos científicos, associados aos novos conteúdos e temas de ensino” (PAGANELLI, 2002, p.151). A maioria dos professores faz isso, valendo-se do que está presente no livro didático, que é o principal recurso à sua disposição, muitas vezes, o único.

Não é o afastamento da universidade e da pesquisa acadêmica que faz com que os professores não mudem suas práticas e suas pedagogias. A resistência, amealhada de aborrecimento e cultivada desde a formação inicial, fará perdurar essa rejeição à pesquisa. Tamanha resistência pode ser entendida partindo da seguinte afirmação de Suertegaray: “Para todos nós é conhecido o percurso

da educação de professores, desde o nível médio ao superior. Nessa educação, a prática de pesquisa não está presente, o conhecimento não é processo, ou algo em construção, está pronto para ser transmitido” (SUERTEGARAY, 2002, p.109).

A autora argumenta sobre a necessidade de formar o professor-pesquisador, o que tem sido uma proposta presente entre muitos teóricos, mas a falta de compromisso com a formação do educador em pesquisa, em geral, agrava essa ojeriza por estudos científicos.

Algumas hipóteses servem como guias para que se explicitem os primeiros pontos de partida deste trabalho, assim delineadas:

— O formador de geógrafos educadores dedica pouco tempo de suas disciplinas à pedagogia de suas noções e especialidades.

— Conhecer a epistemologia da geografia permite realizar um aprendizado mais adequado no ensino básico e na universidade.

— O ensino de geografia está imbricado a quatro fatores: problemas da pedagogia, da epistemologia da geografia, da escola como aparelho ideológico, dos desejos sociais dos professores e dos estudantes.

— Existe uma fé monolítica na importância da geografia na escola (totalitária). Tudo que se pretende como ciência e prática geográfica é aprendido exclusivamente na escola.

Há mais geógrafos trabalhando com crianças, jovens e adultos do que em qualquer outra situação social no Brasil, mas isso é pouco para alçar importância. O desprestígio da pesquisa educacional em geografia é incompatível com o discurso que defende a importância social da disciplina e sua obrigatoriedade na escola.

A pergunta que animou estes escritos é se haveria razão em pesquisar o ensino de geografia. A resposta é afirmativa, mas pessimista, por compreender que seus efeitos são muito limitados.

2 - Ideologia: uma conceituação necessária

Uma reflexão sobre ideologia exige suporte teórico para evitar que o termo seja utilizado de forma banal e perca assim sua eficiência para interpretar o papel da geografia, da escola e do anarquismo.

Em uma discussão mais ampla e sem oportunidade de aprofundamento, Milton Santos denuncia que a ideologia é sempre hegemônica. Essa interpretação parece derivada da obra “Ideologia Alemã”, de Marx, e com referências em Gramsci. Althusser, em um comentário

semelhante e importante para a história, afirma: “[...] a ideologia é o sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social” (ZIZEK, 1994, p.123).

Essa interpretação deve ser mais explorada, pois é indevido afirmar que só há uma ideologia, e sempre hegemônica, como cita Santos. Eagleton (1997) identifica que há ideologias concorrentes e subordinadas atuando concomitantemente em todas as instâncias sociais.

Mesmo em Althusser, é possível verificar que essa hegemonia é um intento parcial, ou como ele afirma: “[...] os Aparelhos Ideológicos do Estado podem ser não o ‘alvo’, mas também o ‘lugar’ da luta de classes, e, freqüentemente, de formas encarniçadas de luta de classes” (ALTHUSSER, 1994, p.117). Não parece haver, para Althusser, um domínio total dos Aparelhos Ideológicos do Estado, já que aceita serem eles também ambientes para exercer a resistência.

A filiação teórica que se apresenta atualmente delineada por Eagleton (1997), e também com Habermas (GEUSS, 1988), é a existência de ideologias que disputam legitimidade. Os juízos de valor conotativos de serem “boas ou más”, “verdadeiras ou falsas” não são explicativos dessa insaciável busca de legitimação.

Há, porém, ideologias que se estabilizam com legitimidade e domínio mais duradouros que outras, a depender de sua capacidade de construir sutilezas e negociações com as ideologias subordinadas; assim sendo, não existem práticas ideológicas puras ou derivadas absolutamente dos interesses unilaterais dos dominantes.

Se as ideologias não são tão ‘puras’ e unitárias quanto elas próprias gostariam de acreditar, isso ocorre porque, em parte, existem somente em relação a outras ideologias. Uma ideologia dominante tem continuamente de negociar com ideologias de seus subordinados, e essa abertura essencial a impedirá de alcançar qualquer espécie de auto-identidade pura. Na verdade, aquilo que confere poder a uma ideologia dominante – sua capacidade de intervir nas consciências daqueles que ela subjuga, apropriando-se da experiência deles e reinspectando-a – é também o que tende a fazê-la internamente heterogênea e inconsistente. (EAGLETON, 1997, p.51).

O autor afirma ainda que a ideologia governante bem-sucedida compromete-se com vontades, necessidades e desejos genuínos, o que para ele é seu tendão-de-aquiles, pois que a obriga a reconhecer o ‘outro’ e estabelecer um tipo de alteridade. Para atingir esse efeito, deverá dialogar e comunicar com o outro. Não é monológica. No sentido dos bakhtinianos, é dialógica, mesmo que desvantajosa para uma das partes.

A impureza e heterogeneidade da ideologia são elementos que impedem dizer que ela é uma ilusão ou falsa consciência, como em algumas abordagens marxistas; afinal, uma parte da verdade está ali. Assim, a ideologia hegemônica é fruto de algum tipo de negociação que a leva a dominar as consideradas ideologias subordinadas. A ideologia dominante não é uma totalidade no sentido

gramsciano, é fruto de uma dialética, e sua totalidade só pode ser compreendida nas contradições entre as partes.

Um outro aspecto desse debate está na expressão da ideologia como um enunciado e como uma prática. Althusser afirma que se uma pessoa se identifica com um discurso, mas nas suas práticas o contradiz, essa identificação não corresponde à ideologia que pronunciou praticar, mas a outra:

Em todo esse esquema, observamos que a própria representação ideológica da ideologia é forçada a reconhecer que todo ‘sujeito’ dotado de uma ‘consciência’, e confiando nas ‘idéias’ que sua ‘consciência’ lhe inspira e livremente aceita, deve, ‘agir de acordo com suas idéias’ – portanto, deve inscrever suas idéias, como sujeito livre, nos atos de sua prática material. Se não o fizer, está errado. Na verdade, se ele não faz o que deveria fazer em função daquilo em que acredita, é porque faz alguma outra coisa, o que, ainda em função do mesmo esquema idealista, sugere que ele tem outras idéias na cabeça além daquelas que proclama, e age de acordo com outras idéias, como um homem ‘inconseqüente’ (‘ninguém é voluntariamente mau’), ou cínico, ou perverso. Em qualquer dos casos, a ideologia da ideologia reconhece, portanto, apesar de sua deformação imaginária, que ‘idéias’ de um sujeito humano existem ou devem existir em seus atos, e que, quando isso acontece, ela lhe atribui outras idéias correspondentes aos atos (mesmo perversos) que ele de fato pratica. (ALTHUSSER, 1994, p.130).

O conceito de ideologia tem sido aprofundado em várias correntes, mas hoje não se pode mais afirmar que existe um ponto consensual entre elas. Eagleton afirma que a palavra “ideologia” tem toda uma série de significados convenientes, mas nem todos compatíveis, e explicita:

A palavra ‘ideologia’ é, por assim dizer, um ‘texto’, tecido com trama inteira de diferentes fios conceituais, é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linguagens a reunir-se em uma só em alguma grande teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser destacado. (EAGLETON, 1997, p.15).

Se se concordar que ideologia é uma trama de muitos fios que produzem um texto, existe em cada entroncamento humano uma presença múltipla de sentidos. Mas haverá fios mais fortes e resistentes que outros ou ideologias que permaneçam subjacentes a qualquer outra? Eagleton reúne, a partir desse pressuposto, um resumo do que é definido como ideologia, sendo que algumas dessas definições lhe parecem incompatíveis:

- a) o processo de produção de significados, signos e valores na vida;
- b) um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social;
- c) idéias que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- d) idéias falsas que ajudam a legitimar um poder político dominante;
- e) comunicação sistematicamente distorcida;
- f) aquilo que confere certa posição a um sujeito;
- g) formas de pensamento motivadas por interesses sociais;
- h) pensamento de identidade;
- i) ilusão socialmente necessária;

- j) a conjuntura de discurso e poder;
 - k) o veículo pelo qual atores sociais conscientes entendem o seu mundo;
 - l) conjunto de crenças orientadas para a ação; a confusão entre realidade lingüística e realidade fenomenal;
 - m) oclusão semiótica;
 - n) o meio pelo qual os indivíduos vivenciam suas relações com uma estrutura social;
 - o) o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural;
- (EAGLETON, 1997, p.15).

O autor observa que a definição (c) é incompatível com (l), pois se é ‘dominante’ não pode conviver com ‘qualquer’ tipo de crença. Os sentidos de ideologia como ‘ilusão’ (i) e ‘veículo’ (k) também demonstram outra ordem de incompatibilidade. Há definições que são pejorativas ou ambigualmente pejorativas e outras, nada pejorativas, mas neutras.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

Eagleton especifica cada um dos problemas dessas definições e limitações, mas jocosamente inclui a seguinte afirmação: “A ideologia, como o mau hálito, é, nesse sentido, algo que a outra pessoa tem” (1997, p.16). Portanto, tentar desqualificar um discurso afirmando que ele é ideológico é qualificar ideologicamente o próprio discurso, principalmente quando se acredita que usando dados científicos fica-se livre de ser ideológico.

A concepção de ideologia como “um corpo de ideias’ (b) é neutra e não tem poder explicativo de grande alcance, dando margem a entender que as nossas próprias opiniões podem ser descritas como ideológicas.

Chama atenção de Eagleton o aspecto epistemológico contido em algumas das formulações que tratam de nosso conhecimento sobre o mundo e outras que não citam essa compreensão, como se vê no exemplo a seguir, citado por ele:

O que significaria, portanto, se alguém comentasse, no meio de uma conversa de bar: ‘Bem, mas isso não passa de ideologia!’. Não presumivelmente, que aquilo que foi dito era falso, embora isto pudesse estar implicado; se assim fosse, por que não dizê-lo simplesmente? É improvável também que as pessoas no bar quisessem dizer algo como ‘este é um excelente exemplo de oclusão semiótica!’, ou que se

acusassem veementemente de confundir realidade lingüística com realidade fenomenal. (EAGLETON, 1997, p.16).

Então, dizer que um discurso é ideológico não explica nada sobre uma opinião ou juízo. Se for falso, o que impede que seja isso evidenciado, por que razão chamá-lo de ideológico é mais eficiente discursivamente? Afinal, o que no discurso do outro é ideológico, necessariamente, não quer dizer que seja falso e descabido. Eagleton avalia que:

Afirmar, em uma conversa corriqueira, que alguém está falando ideologicamente é, com certeza, considerar que se está avaliando uma determinada questão segundo uma estrutura rígida de idéias preconcebidas que distorce a compreensão. Vejo as coisas como elas realmente são; você as vê de maneira tendenciosa, através de um filtro imposto por algum sistema doutrinário externo. Há em geral, uma sugestão de que isso envolve uma visão extremamente simplista do mundo – que falar ou avaliar ‘ideologicamente’ é fazê-lo de maneira esquemática, estereotipada, e talvez com um toque de fanatismo. (EAGLETON, 1997, p.17).

As ideias pré-concebidas ou os pré-entendimentos permeiam nossas opiniões ou, como Eagleton adverte: “Não existe tal coisa como pensamento livre de pressupostos, e então qualquer idéia nossa poderia ser tida como ideológica” (1997, p.17). A questão posta se dirige ao pensamento racionalista, e o que pode ser concebido como pensamento rígido de uma pessoa pode ser aberto para outra.

Os que apostam para o sentido rígido e fixo da ideologia são conhecidos como os teóricos do ‘fim da ideologia’. Eagleton apresenta dois problemas nessa corrente de pensamento: “[...] é sua tendência considerar a ideologia de duas maneiras bastante contraditórias, ou seja, como se ela fosse ao mesmo tempo cegamente irracional e excessivamente racionalista” (EAGLETON, 1997, p.18). A exemplificação dessa afirmação remete à polarização da Guerra Fria:

Por um lado, as ideologias são apaixonadas, retóricas, impelidas por alguma obscura fé pseudo-religiosa que o sóbrio mundo tecnocrático do capitalismo moderno felizmente superou; por outro, são áridos sistemas conceituais que buscam reconstruir a sociedade de cima para baixo, de acordo com algum projeto inexorável. (EAGLETON, 1997, p.18).

Esse tipo de posicionamento é comum e não há como ver algo pouco ideológico nessas formulações. Desse ponto fica claro que não existe um “outro ideológico” e “eu não ideológico”. Há, nas duas frases, ambiguidade suficiente para perceber as opções ideológicas de ambas. O mesmo acontece com o discurso presente na academia, em todo momento às voltas com essa denúncia:

É uma grande ironia o fato de que, ao tentar substituir um arrebatado fanatismo por abordagem rigorosamente tecnocrática dos problemas sociais, os teóricos do ‘fim da ideologia’ repitam, involuntariamente, o gesto daqueles que inventaram o termo ‘ideologia’, os ideólogos do Iluminismo francês. (EAGLETON, 1997, p.18).

Com isso, o autor quer distinguir ideologia de crença ou de filosofia. Um conjunto de crenças não é suficiente para delinear uma ideologia, nem uma aceitação filosófica é puramente ideológica. Todavia, se há uma concatenação de um conjunto de crenças com o poder, já é elemento importante para definir uma ideologia. Eagleton toma a seguinte definição de ideologia que lhe parece completa:

Talvez a resposta mais comum seja afirmar que ideologia tem a ver com ‘legitimar’ o poder de uma classe ou grupo social dominante. ‘Estudar ideologia’, escreve John B. Thompson, ‘é estudar os modos pelos quais o significado (ou significação) contribui para manter as relações de dominação’. (EAGLETON, 1997, p.19).

Destacando o trecho “contribui para manter”, está implícito que ele não determina a relação de dominação, mas é a busca de um tipo específico de legitimação que está em foco e, segundo Eagleton, ela se impõe através de seis estratégias: 1) promovendo crenças, convicções e valores que poderão potencializar uma determinada ideologia; 2) naturalizando e 3) universalizando essas crenças. Deste modo, o que ou quem não se encaixar nesse modelo poderá ser 4) denegrido, 5) excluído e, finalmente, 6) obscurecida a realidade social para beneficiar o poder que se legitima sobre outros, através da mistificação:

Tal ‘mistificação’, como é comumente conhecida, com freqüência assume a forma de camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como resolução imaginária de contradições reais. Em qualquer formação ideológica genuína, todas as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas. (EAGLETON, 1997, p.19).

Eagleton afirma que há limites nessa definição das estratégias. Se essas estratégias são eficazes, não são as únicas que explicam uma ideologia genuína. Então ele expõe um problema dessa definição ‘persuasiva’: “[...] nem todo corpo de crenças normalmente denominado ideológico está associado a um poder político ‘dominante’” (EAGLETON, 1997, p.19).

Argumenta, então, que a esquerda tende a concentrar suas avaliações quase ‘instintivamente’ em relação ao poder, mas esquece que movimentos como os “levellers, diggers, narodniks” e sufragistas, que não apoiavam os valores governantes, não eram menos ideológicos. Isso leva a indicar que nem todas as ideologias são opressivas e espúrias. O autor exemplifica esse processo de aparente mão única:

De fato, o teórico político Kenneth Minogue, da ala direita, sustenta, de maneira surpreendente, que todas as ideologias são esquemas estéreis e totalizantes, politicamente oposicionistas, uma vez que se contrapõem à sabedoria prática dominante: ‘As ideologias podem ser descritas em termos de uma hostilidade comum à modernidade: ao liberalismo na política, ao individualismo na prática moral e ao mercado na economia’. Segundo essa visão, os partidários do socialismo são ideológicos, mas os defensores do capitalismo, não. Um indicador confiável da natureza da ideologia política de alguém é o quanto ele está disposto a

aplicar o termo ideologia a suas próprias opiniões políticas. De modo geral, conservadores como Minogue temem o conceito, já que classificar as próprias crenças como ideológicas implicaria o risco de convertê-las em objeto de contestação. (EAGLETON, 1997, p.19).

Eagleton cita também o pensamento do filósofo Martin Selinger, para quem ideologia é um “conjunto de idéias pelas quais os homens [sic] postulam, explicam e justificam os fins e os meios da ação social organizada, e especialmente da ação política, qualquer que seja o objetivo dessa ação, se preservar, corrigir, extirpar ou reconstruir uma certa ordem social” (1977 apud EAGLETON, 1997, p.20).

Com essa definição, Eagleton sugere que seja possível haver uma ‘ideologia socialista’ e não faria sentido denominá-la ilusão e mistificação, ou falsa consciência. Para esse autor, tanto uma definição mais ampla como uma mais restrita têm utilidade, porém, são incompatíveis entre si. O risco que se tem com a mais ampla é deixar o conceito “politicamente desdentado” (1997, p.20), pois se todas as posições políticas são ideológicas, extrai-se o sentido de ideologia como legitimação, o que não é possível.

Nesse impasse, Eagleton recorre a Foucault, quando este diz que poder não é “algo confinado aos exércitos e parlamentos: é, na verdade uma rede de força penetrante e intangível que se tece em nossos menores gestos e declarações mais íntimas” (1977 apud EAGLETON, 1997, p.20). A preocupação, para o autor, é que essa definição pode conduzir o sentido de ideologia ao desaparecimento:

Qualquer palavra que abranja tudo perde o seu valor e degenera e um som vazio. Para que o termo tenha significado, é preciso que se possa especificar o que, em determinadas circunstâncias, seria considerado o outro dele – o que significa, necessariamente, especificar algo que seja ‘sempre e em qualquer parte’ o outro dele. Se o poder, como o próprio Todo-Poderoso, é onipresente, então a palavra ideologia deixa de particularizar algo e perde totalmente sua capacidade de informar – da mesma forma que se cada amostra do comportamento humano, seja ela qual for, inclusive as torturas, fosse considerada um exemplo de compaixão, a palavra compaixão se reduziria a um significante vazio. (EAGLETON, 1997, p.21).

Segundo Eagleton, os seguidores de Foucault abandonaram a palavra ideologia e adotaram o termo ‘discurso’ como mais expressivo. Eagleton provoca:

Os mais radicais, para quem ‘tudo é ideológico’ ou ‘tudo é político’, parecem não perceber que correm o risco de derrubar os seus próprios argumentos. [...] É perfeitamente possível concordar com Nietzsche e Foucault a respeito de que o poder está em toda parte, ao mesmo tempo em que se busca distinguir, para certos propósitos práticos, entre exemplos de poder mais e menos centrais. (EAGLETON, 1997, p.21).

Essa relativização de que o poder está em toda parte não é capaz de evidenciar onde, como e por quais estratégias atua para espalhar suas práticas. Se ideologia é discurso, isso traz o problema de saber se todo discurso é ideológico ou se é a linguagem que carrega o caráter ideológico.

Eagleton analisa que: “A ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento” (1997, p.22). Ele não nega que exista uma linguagem, por exemplo, fascista. Defende, por outro lado, que os produtores do discurso e seu contexto são capazes de criar uma amálgama no discurso que o torna ideológico.

O autor critica a conceituação de ideologia que a define como um conjunto de ideias ‘socialmente interessadas’, pois ela contém uma ambiguidade entre o que é interesse pessoal e coletivo que, nessa acepção, desemboca no relativismo de que sejam a mesma coisa. Os interesses são discutíveis porque alguns, postos como comuns a todos, muitas vezes não passam de preocupações de um grupo muito particular e restrito, com empenhos próprios.

Se ideologia é falsa consciência, acaba por promover-se uma visão elitista de que existem intelectuais que são “a” consciência da sociedade. Eagleton (1997, p.23) está crítica o intelectual ironista, definido por Rorty, que estaria acima da sociedade, mergulhada esta, numa névoa de falsa consciência, ou alienada em terminologia marxista.

O termo falsa consciência tem, segundo o autor, caído em desuso e impopularidade entre marxistas ortodoxos, pois uma consciência verdadeira também pode ser base de uma ideologia. Isso conduz à discussão se a política é ou não o mesmo que ideologia, retirando toda a abordagem epistemológica do termo para um campo mais político. Eagleton, porém, distingue:

Argumentar em favor de uma definição mais ‘política’ que ‘epistemológica’ de ideologia não significa, é evidente, afirmar que política e ideologia são a mesma coisa. Uma forma de distingui-las seria sugerir que a política se refere aos processos de poder mediante os quais as ordens sociais são mantidas ou desafiadas, ao passo que a ideologia diz respeito aos modos pelos quais esses processos de poder ficam presos no reino do significado. Mas não é bem assim, uma vez que a política tem sua própria classe de significado, que não precisa ser necessariamente ideológico. (EAGLETON, 1997, p.23).

Se um significado político principiar a reunir crenças que contrariam o senso comum, está aí a ideologia: “Se membros de um grupo político dissidente dizem entre si, ‘Podemos derrubar o governo’, trata-se, nesse caso, de um fragmento de um discurso político; se dizem isso ao governo, torna-se imediatamente ideológico (no sentido amplo do termo), visto que a elocução entrou agora na arena da luta discursiva” (EAGLETON, 1997, p.24).

Crenças não são inverdades, e parte delas está alicerçada em verdades, na perspectiva de Eagleton, pois são de alguma forma apoiadas em práticas e coerências da vida das pessoas, sendo

dessa maneira errôneo aceitar que através das crenças estaríamos impossibilitados de pensar sobre nós:

Se os seres humanos fossem mesmo crédulos e ignorantes a ponto de depositar sua fé em idéias totalmente sem sentido, então seria razoável perguntar se valeria a pena apoiar politicamente essas pessoas. Se elas fossem tão ingênuas, como poderiam, em algum momento, ter esperança de emancipar-se? (EAGLETON, 1997, p.24).

O autor sustenta que nosso conhecimento prático é de forma geral acurado, senão nosso mundo desabaria. Essa posição se aproxima bastante da teoria da ação comunicativa, desenvolvida por Habermas:

Aqueles que enfatizam, de modo muito apropriado, que a linguagem é um terreno de conflito, esquecem às vezes que o conflito pressupõe um certo grau de acordo mútuo: não há ‘conflito’ político entre nós se você afirma que patriarcado é um sistema social censurável enquanto eu sustento que se trata de uma pequena cidade no interior do estado de Nova York. (EAGLETON, 1997, p.26).

Numa comunidade, o confronto não é sinônimo de rompimento, mas é o agir comunicativo que apresenta Habermas. Em um trecho de uma entrevista realizada por Haller, Habermas (1993) explicita sua definição:

Em primeiro lugar, eu não afirmo que as pessoas gostariam de agir comunicativamente, mas que elas ‘são obrigadas’ a agir assim. Quando os pais querem educar os seus filhos, quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força, são obrigados a agir comunicativamente. (HALLER, 1993, p.106).

Eagleton e Habermas parecem enunciar que existe um diálogo compreensível e inescapável entre as pessoas e que ele é a base da suas relações. Eagleton ainda afirma que: “Uma certa solidariedade prática está embutida nas estruturas de qualquer linguagem compartilhada, mesmo que grande parte dessa linguagem possa ser permeada pelas divisões de classe, gênero e raça” (1997, p.26).

O sentido de falsa consciência não é descartado pelo autor, pois ele avalia que não está ausente o significado de ilusão expressado em algumas situações vestidas como necessidades e desejos reais:

Como lembra Jon Elster, as ideologias dominantes podem moldar, mas devem também comprometer-se, de maneira significativa, com as necessidades e desejos que as pessoas já têm, captar esperanças e carências genuínas, refleti-las em seu idioma próprio e específico e retorná-las a seus sujeitos de modo a converterem-se em ideologias plausíveis e atraentes. Devem ser ‘reais’ [...] Em resumo, para terem êxito, as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas

as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada. Podem ser, por exemplo, muito verdadeiras no que declaram mas falsas naquilo que negam – como o são, segundo John Stuart Mill, quase todas as teorias sociais. (EAGLETON, 1997, p.27).

A ideologia contém parte da verdade e parte da ilusão, e a comunicação eficiente entre esses polos permite-lhe maior funcionalidade do que de outras. Algo nela deve ser parte da realidade e, para ser crível e comunicável, não pode ser apenas ilusão.

Eagleton usa a seguinte frase como exemplo: “Sou britânico e me orgulho disso”. Não é mentira que a pessoa seja britânica nem é falso seu orgulho, mas fica implícita a ideia de que é uma virtude ser britânico, o que é falso: “O que está aqui é mais um enganar a si mesmo, uma auto-ilusão, do que uma fraude” (1997, p.28).

Em sua perspectiva, a ideologia seria um discurso verdadeiro em seu conteúdo empírico, mas falso em suas suposições subjacentes. Entre um fato e um juízo sobre ele, há suposições geradas no seio de uma sociedade em que prevalecem conflitos. Do mesmo modo que o fato depende de quem o observou e em que contexto, o juízo que dele é feito nem sempre corresponde à verdade, mas como elas são representadas:

Para Althusser, a ideologia de fato representa – mas aquilo que representa é o modo como eu ‘vivencio’ minhas relações com o conjunto da sociedade, o que não pode ser considerado uma questão de verdade ou falsidade. A ideologia, para Althusser, é uma organização específica de práticas significantes que vão constituir os seres humanos como sujeitos sociais e que produzem relações vivenciadas mediante as quais sujeitos vinculam-se às relações de produção dominantes da sociedade. (EAGLETON, 1997, p.29).

Eagleton interpreta que esse sentido de vivência enunciada por Althusser, contempla um elemento afetivo que é contrário à teoria racionalista de ideologia. Inclui em sua abordagem algo de subjetivo, mas isso não pode ser confundido com distorções da realidade ou proposições empiricamente falsas: “A ideologia”, afirma Althusser, “expressa uma vontade, uma esperança ou uma nostalgia, mais do que descreve a realidade, trata-se fundamentalmente de temer e delatar, de reverenciar e ultrajar, tudo isso às vezes codificado em um discurso que aparenta descrever as coisas como elas realmente são” (1997, p.30).

Raymond Geuss (1988) faz uma leitura da obra de Habermas que especifica alguns aspectos da ideologia definidos em três sentidos: genético, epistemológico e/ou funcional. Geuss afirma que a ideologia, no sentido descritivo, é não valorativa e não judicativa, visto que não se louva nem se amaldiçoa um grupo ao se afirmar que seus membros ‘têm uma ideologia’.

Os conceitos que empregam as atitudes e disposições psicológicas aparentes, seus motivos, desejos, valores, predileções, obras de arte, rituais religiosos e gestos, entre outros, Geuss os denominará ideologia no sentido “puramente” descritivo.

Compreende, essa análise, o fato que num mesmo grupo haverá “variedade, diversidade e conflito”. Isso fica explícito em suas palavras: “Quanto mais detalhada e completa desejarmos nossa abordagem de um grupo, tanto mais terá ele que conter descrições de tais diferenças de convicção, motivação, preferência, atitude, etc.” (GEUSS, 1988, p.13).

Os elementos discursivos (conceituais ou proposicionais) e os não discursivos (coisas, gestos característicos, rituais, atitudes, formas de atividades, etc.) deverão ambos serem descritos nesta abordagem de ideologia, considerando que nesses dois sentidos há componentes explícitos e implícitos tanto nas atitudes como nos discursos. Essa ponderação é entendida por alguns autores como elementos sofisticados e não sofisticados de uma ideologia. Porém, detalha Geuss: “Uma convicção pode ser bem explícita, mas não sofisticada, o que pode ocorrer com um gosto ou uma preferência” (1988, p.15).

Geuss afirma que o pesquisador pode adotar um conceito de ideologia intimamente ligado com ‘ideia’ e usará o termo ideologia para se referir apenas às convicções dos agentes na sociedade, isto é, aos ‘elementos discursivos’ da ideologia (no sentido puramente descritivo) (GEUSS, 1988, p.15).

Eagleton critica a neutralidade do sentido descritivo de ideologia exposto por Geuss, indicando, porém, que Habermas se diferencia dos primeiros membros da Escola de Frankfurt por considerar o termo ideologia como convicções que possuem os agentes na sociedade, criando subconjuntos de convicções que exigem um esforço para distingui-las. (GEUSS, 1988, p.15).

A definição de ideologia no sentido negativo ou pejorativo que Geuss extrai de Habermas significa que os agentes estão iludidos em suas convicções e atitudes, o que corresponde à ‘ilusão (ideológica) ou consciência (ideologicamente) falsa’.

As propriedades dessa ideologia podem ser descritas como epistêmicas, funcionais e genéticas. As epistêmicas são circunscritas às formas de consciência, apoiadas ou não por evidências empíricas, as quais Geuss subdivide em quatro maneiras de empregar.

A primeira está pautada na forma de consciência, ideologia que depende de confundir o status epistêmico de algumas de suas convicções aparentemente constituintes, a qual parte do pressuposto positivista de que somente uma convicção que seja verificável é cognitivamente significativa.

A inverificabilidade empírica retira seu conteúdo cognitivo. Exemplo dado por Geuss diz respeito à consciência teológica, que é baseada num engano, visto que não é possível verificar empiricamente a existência de deuses. Então, para os positivistas, todas as consciências teológicas

são ideologias (sentido pejorativo), visto serem convicções não verificáveis, ilusões, não significativas nem objetificantes.

A segunda propriedade de falsa consciência epistêmica decorre de um erro de objetificação que move os sujeitos a realizar tarefas que lhes são estranhas como um processo natural fora de seu controle. Então, um fenômeno de cunho social (prenhe de tensões) passa a ser falsamente conduzido a que se acredite ser natural (inelutável, fatal, acima das ações e tensões).

A terceira forma de consciência ideologicamente falsa se revela quando propicia um grupo particular em detrimento de um interesse geral do grupo. A convicção é falsa porque as ações dela resultantes beneficiarão um subgrupo, mas estará revestida por um manto de bem comum.

A quarta forma de consciência é ideologicamente falsa porque a exceção vira regra, mas é um engano que confunde uma convicção que se valida por si mesma por uma que não é desse modo validada em decorrência de um engano de objetificação (Geuss 1988, p.27).

O autor exemplifica que, se um subgrupo de um determinado grupo tem comportamentos ‘preguiçosos’, isso pode não ser verificado para todo o grupo. A generalização para todo o grupo irá gerar uma falsa consciência sobre ele.

Geuss apresenta outras respostas para compreender o que faz uma forma de consciência ser considerada uma ideologia por suas propriedades funcionais de legitimar ou estabilizar certos tipos de instituição ou práticas sociais em favor de uma hegemonia (Herrschaft) afirmando que: “É em virtude de apoiar ou justificar instituições sociais repreensíveis, práticas sociais injustas, relações de exploração, hegemonia ou dominação, que uma forma de consciência é uma ideologia” (GEUSS, 1988, p.28). Para ele, existe uma diferença entre a função de apoiar, incentivar ou estabilizar a hegemonia e outra função, a de justificar ou legitimar a hegemonia:

Qualquer conjunto de convicções que legitimem ou justifiquem uma prática social visará apoiá-la, mas o oposto não ocorre; uma convicção de que uma certa classe dominante seja forte e cruel, de maneira que qualquer resistência à ordem social dominante seja fútil, pode muito bem ser uma convicção cuja aceitação por grandes segmentos da população terá o efeito de estabilizar as relações existentes de dominação, mas é pouco provável que tal convicção possa ser utilizada para ‘justificar’ essas relações. (GEUSS, 1988, p.28).

Nesse sentido, o autor faz um aparte afirmando que essas duas definições não podem ser confundidas com o “slogan” que define ideologia como ‘ilusão socialmente necessária’. Como o termo Herrschaft é um conceito importante para entender ideologia, Geuss percorre o seu sentido em três perspectivas: a) como poder de reprimir e frustrar certas preferências humanas; b) como um exercício de poder dentro de uma ordem política, ligada a um tipo de reivindicação de legitimidade; c) é normalmente distribuída de modo desigual para a dominação de um grupo sobre outro; d) é uma imposição de repressão excedente que frustra as preferências de parte dos membros. A

repressão excedente gera hegemonia excedente, neutralizando e impedindo ações que destruam ou desequilibrem a “legitimação” conquistada.

Outra forma de consciência que a faz ser uma ideologia, por sua função, é aquela que estorva ou obstrui o desenvolvimento das forças de produção material:

[...] se uma forma de consciência estorva o desenvolvimento das forças de produção, ela imporá obviamente sobre os agentes na sociedade mais repressão do que eles precisam sofrer –[...] nenhum agente na sociedade seria motivado a impor mais repressão que necessária, a menos que a repressão excedente beneficie diferencialmente mais a certo grupo que outros na sociedade. Neste caso, os membros do grupo privilegiado teriam tal motivação. (GEUSS, 1988, p.33).

E uma última forma de ideologia por função pode ser considerada como qualquer consciência que mascare as contradições sociais. Não é necessária a existência de convicções falsas. Se por alguma estratégia a consciência do agente é desviada, isso é suficiente para que ele não veja o foco da questão, mas não que lhe tenha ocorrido a intrusão de uma ideia falsa.

Geuss conclui: “A forma de consciência se qualifica como ‘falsa’ ou como ilusão porque, para que eu a conserve, dependo de certa forma de ignorar ou ter falsas convicções sobre suas propriedades funcionais” (GEUSS, 1988, p.34). Se for possível alguém identificar que as funções são todas contrárias aos seus interesses e rompê-las, ali existia uma ideologia que os embotava.

A caridade ou solidariedade religiosa é um exemplo onde se percebe isso. Muitas vezes o ato é movido por uma crença em conquistar um lugar ao lado do bom Deus. A argumentação de Geuss é que se o caridoso compreendesse que os motivos de sua solidariedade assentam-se em bases falsas, o agente mudaria suas atitudes:

Isso significa presumivelmente que ‘se’ os agentes tivessem que reconhecer e admitir que ‘esses’ eram seus motivos, eles, por conseguinte, não apenas não seriam mais motivados tão fortemente como eram para continuar aceitando a ideologia, mas eles veriam que não há ‘nenhuma’ razão para que eles a aceitem. (GEUSS, 1988, p.37).

As frustrações sempre estão presentes, mas na ideologia positiva, que Habermas desenvolve e é trabalhada por Geuss, os agentes as negociam. Geuss diferencia os termos auto-opressão e autorrepressão. A auto-opressão existe quando o agente colabora, justifica, apoia e estabiliza o poder do opressor sem saber que o faz e sem perceber que está frustrado, não importa se no nível da necessidade, do interesse ou do desejo.

A autorrepressão está baseada na ideia de que os agentes são capazes de compreender as necessidades, interesses e desejos próprios e dos outros e negociar suas frustrações. Uma frase resume esse sentido de ideologia positiva: “A sociedade pode ser repressiva, como o são muitas

comunidades igualitárias, mas contanto que o poder de reprimir seja igualmente distribuído [...]” (GEUSS, 1988, p.30).

Se me frustro e me imponho qualquer que seja a opressão, não identifico de onde vem essa ordem e apenas sinto essa contrariedade, isso é auto-opressão. Diferenciar auto-opressão de autorrepressão é fundamental para não incorrer na ingenuidade de que numa sociedade justa os direitos são irrestritos e sem limitações. Numa sociedade anti-hierárquica parte-se do princípio que essas limitações são e devem ser reconhecidas por todos.

Na sociedade atual, é fato que desconhecemos grande parte das nossas frustrações e por isso alguém é capaz de morrer de um ataque cardíaco por estafa ou ódio sem conhecer o motivo de sua insatisfação e a quem endereçá-la. Será que essa pessoa estaria delirando? Geuss faz uma distinção necessária:

Devemos distinguir, portanto (pelo menos): a) casos de delírio: Apesar da evidência assustadora de que a convicção é falsa, o agente continua a mantê-la porque ela satisfaz algum desejo; b) casos de ilusão em que a convicção é aquela para a qual o agente ‘poderia’ ter evidência adequada, mas que aceita pelo agente ‘porque’ ela satisfaz algum desejo; c) casos de ilusão envolvendo convicções para as quais não poderia haver evidências adequadas (e que devem por conseguinte ser aceitas por satisfazerem algum desejo). (GEUSS, 1988, p.67).

Aqui coloca-se uma dúvida sobre a “falsa consciência” como total e eficiente para todas as circunstâncias e agentes, do mesmo modo e com as mesmas reações mecânicas, afinal, se se toma conhecimento de que a convicção é falsa, mas ela realiza um desejo, então parte dela carrega a verdade e não porque a reproduzo por um delírio. Isso exposto, Geuss terá suas explicações sobre o modelo “wishful thinking”: “a) que certos agentes cometem um tipo característico de engano; b) que se pode explicar porque eles cometem esse engano por referências últimas a interesses” (1988, p.67).

O “wishful thinking” é aqui descrito por Geuss como sinônimo de delírio:

O que há de errado com o ‘wishful thinking’ não é aceitarmos convicções porque elas satisfazem desejos que temos, mas porque as aceitamos por satisfazerem os desejos errados, isto é, impróprios. Convicções empíricas podem ser aceitas por satisfazerem nosso anseio de aceitar convicções empíricas bem confirmadas; se nós as aceitamos porque elas satisfazem algum ‘outro’ desejo, estamos nos comprometendo com ‘wishful thinking’. Isso dá a entender que poderíamos ser capazes de distinguir entre motivações apropriadas e impróprias em diferentes classes de convicções. (GEUSS, 1988, p.70).

Não é uma falsa consciência, ilusão ou delírio que alicerçam essa reação contraditória. Algo elaborado ideologicamente pelos subordinados, como crenças, convicções normativas ou performáticas, ou verdades das quais se suprimem alguns aspectos, está agindo no seu construto e

são eficientes porque não são mentiras ou verdades, mas porque são sistematicamente elaboradas, combinadas para o interesse das ideologias dominantes.

A liberdade só pode ser almejada se de alguma forma forem identificados os interesses dominantes, e isso só é possível com uma tentativa esforçada de buscar autonomia intelectual. Aceita-se, então, o princípio de que haja ideologia no sentido positivo, que é possível com o recurso do diálogo radical e permanente entre as pessoas.

A discussão seguinte trata da Teoria Crítica desenvolvida pelo heterogêneo grupo de teóricos marxistas não ortodoxos que influencia parte da produção de esquerda no âmbito da educação brasileira e da geografia. A decisão por detalhar e interpretar essa construção teórica é uma estratégia para entender a pedagogia radical e em que ela se aproxima da educação anarquista.



- Caminhamos para um novo século das luzes, desta vez, apagadas.

3 - A Teoria Crítica: razão instrumental e razão comunicativa

A Teoria Crítica é a base da construção teórica da pedagogia radical. Zuin e Pucci (1999) não aceitam a terminologia “pedagogia radical” e preferem que se fale em “dialética da pedagogia”. O propósito deste tópico é apresentar a base teórica que sustenta a pedagogia radical e como se aproxima da educação em geografia.

Os pedagogos radicais mais conhecidos são Peter McLaren, Michel Apple, Henry Giroux e Joe Kincheloe. Todos eles apoiam seus pensamentos na Teoria Crítica e na obra de Paulo Freire (2002) e são bastante utilizados por geógrafos de língua inglesa que trabalham com educação. Vários artigos da revista Antipode são dedicados à Teoria Crítica e à Pedagogia Radical e, em proporção, os geógrafos estadunidenses levam mais a sério esse construto do que seus pares brasileiros, como é possível observar na literatura sobre educação em geografia.

Será realizada aqui uma exposição sobre o que a Teoria Crítica pode oferecer para este estudo, sendo a opção centrada em Habermas. Essa escolha se dá pela perspectiva otimista desse teórico, mas sem desconhecer as críticas sobre seu afastamento da Escola de Frankfurt nos seus últimos escritos.

Geuss (1988) define a Teoria Crítica da seguinte maneira:

O primeiro elemento que se indica neste trabalho é a definição de Teoria Crítica como “guias para a ação humana”, assim descritas: a) elas visam produzir esclarecimento entre agentes e os defendem, isto é, capacitando esses agentes a estipular quais são seus verdadeiros interesses; b) elas são inerentemente emancipatórias, isto é, elas libertam os agentes de um tipo de coerção que é, pelo menos parcialmente auto-imposta, a auto-frustração da ação humana consciente” (GEUSS, 1988, p.8).

Outros dois pontos da Teoria Crítica é que ela tem conteúdo cognitivo, por isso são formas de conhecimento, são reflexivas e diferem epistemologicamente das ciências naturais, objetificantes.

Habermas busca uma possibilidade de o agente compreender, autonomamente, seu grau de auto-opressão, identificá-lo e ser regido por seu espírito emancipado. Geuss resume:

Um dos sentidos em que a Teoria Crítica é tida por seus proponentes como ‘dialética’ (e portanto superior a suas rivais) é apenas por ela ligar explicitamente questões sobre a verdade ou falsidade ‘inerentes’ de uma forma de consciência em questões sobre sua história, origem e função na sociedade. (GEUSS, 1988, p.38).

A dialética como referência epistemológica e metodológica é o esteio do pensamento de todos os membros da Escola de Frankfurt. Essa corrente aliou-se ao que se denomina interdisciplinaridade e subjetividade.

A inclusão da subjetividade foi para os teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt uma alternativa para explicar por que razão os trabalhadores alemães, tendo todas as condições para realizar uma revolução socialista, como acreditavam os marxistas, optaram pelo Nacional Socialismo. A resposta não podia estar apenas na base material e nas relações de produção que alienam o trabalho, pois essas não seriam capazes de conduzir o cidadão alemão para o nazismo.

Adorno e Horkheimer são pessimistas e oferecem poucos caminhos para a superação da razão instrumental que criticavam. Essa é uma razão que perde seu sentido iluminador da busca do Bem (absoluto) para se tornar uma razão que instrumentaliza a dominação.

Freitag (1986) considera que essa visão pessimista de que a razão serve sempre para dominar conduz a um “beco sem saída” e resume a posição de Habermas para esse dilema:

A saída, no parecer de Habermas, deve ser buscada não na salvação da razão subjetiva e sim numa razão comunicativa, intersubjetiva, aplicada a situações dialógicas nas quais os interlocutores buscam através da argumentação fundada o consenso possível. A razão e a crítica emergiriam assim em situações dialógicas

livres de repressão, deixando de ser subjektzentriert (centrada em um sujeito do conhecimento). (FREITAG, 1986, p.85).

A Teoria Crítica busca a emancipação e o esclarecimento ao “tornar os agentes cientes de coerções ocultas”, diferenciando-se da estrutura lógica ou cognitiva: “As teorias científicas são ‘objetificantes’”(GEUSS, 1988, p.91). A objetificação é incapaz de oferecer elementos para a reflexão e, muitas vezes, produz, através da quantificação, outro tipo de mistificação, considerando que tudo se explica pelo que é mensurável:

As teorias científicas requerem confirmação empírica por meio da observação e do experimento; as teorias críticas são cognitivamente aceitáveis apenas se elas sobreviverem a um processo complicado de avaliação, cuja parte central é uma demonstração de que elas são “reflexivamente” aceitáveis (GEUSS, 1988, p.92).

Esse processo é parte do método dialético e comunicacional que visa explicar um fenômeno social. O sentido reflexivo oferece espaço para a dialética de tal forma que: “1. A auto-reflexão ‘dissolve’ a) a ‘objetividade autogerada’ e b) a ‘ilusão objetiva’. 2. A auto-reflexão torna o sujeito cômico de sua própria gênese ou origem. 3. A auto-reflexão opera ao trazer à consciência os determinantes inconscientes da ação ou da consciência” (GEUSS, 1988, p.101). Todo esse esquema só pode ser compreendido se estiver associado ao sentido emancipatório da proposta da Escola de Frankfurt.

Segundo Bannell (2006, p.18), Habermas faz uma defesa da racionalidade e do projeto de modernidade porque ele pretende compreender a possibilidade de emancipação. A razão (comunicacional), embora não seja o único, é o meio que permite refletir sobre todas as coisas, bem como localizar as fontes de desigualdade e de privilégios.

A razão comunicacional seria, por assim dizer, um elemento que supera a razão instrumental. A contribuição diferenciada de Habermas é a teoria da ação comunicativa, conhecida vulgarmente como “jogo de linguagens”. Bannell explicita o conteúdo desse argumento:

[...] segundo Habermas, se conhecemos a chamada ‘virada lingüística’ na filosofia contemporânea, ou seja, o ‘insight’ fundamental de que somos seres lingüísticos e que sempre nos encontramos dentro da linguagem e da cultura, sem nenhum ponto de referência fora delas. Como o próprio Habermas afirmou: ‘não podemos pular fora do círculo mágico de nossa linguagem’ (BANNELL, 2006, p.20).

Bannell destaca com isso que uma mudança paradigmática no pensamento contemporâneo inclui a intersubjetividade em seu maior potencial de emancipação. A teoria da ação comunicativa pressupõe que os agentes possuem um jogo de linguagens comum e por isso são capazes de realizar a dialogicidade que exige a comunicação e a alteridade:

Emancipação tem a ver com libertação em relação a parcialidades que, pelo fato de não resultarem da causalidade da natureza ou das limitações do próprio

entendimento, derivam, de certa forma de nossa responsabilidade mesmo que tenhamos ‘caído’ nelas por ilusões. A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam como um ganho de autonomia. Nela se ligam idéias ‘éticas’ e ‘morais’. [...] Nós descobrimos quem nós somos porque aprendemos, ao mesmo tempo, a nos ver numa relação com os outros. (HABERMAS, 1993, p.99).

Se os agentes não possuírem a mesma competência para realizar o jogo de linguagem no mesmo nível, não se pode dizer que houve um sucesso no diálogo. Como foi citado anteriormente: não há escolha, pois as pessoas se realizam no diálogo, ainda que esse seja ocasionalmente desigual. Uma distinção é importante:

O agir comunicativo realiza-se normalmente numa linguagem comum e num mundo explorado pela linguagem, pré-interpretado, em formas de vida compartilhadas culturalmente, em contextos normativos, em tradições, rotinas, etc.; [...]. Tal agir comunicativo não significa a mesma coisa que a argumentação. As argumentações são formas de comunicação inverossímeis, ou seja, formas de comunicação repletas de pressupostos, verdadeiras ilhas em meio ao mar da práxis. (HABERMAS, 1993, p.105).

As críticas ao discurso técnico e o uso da razão instrumental é que assumem um lugar como ideologia, uma ideologia técnica e que se pauta em argumentações tecnocientíficas. O discurso técnico elimina ou extirpa a política nos acordos entre classes. Esse processo é descrito por Habermas da seguinte forma:

O rendimento peculiar desta ideologia consiste em que dissocia a autocompreensão da sociedade do sistema de referências na ação comunicativa e dos conceitos da interação simbolicamente mediada e os substituem por um modelo científico. (HABERMAS, 1986, p.89). (tradução do autor).

Eldon Mühl analisa o pensamento de Habermas e o relaciona com a educação, criticando o anarquismo e as correntes neoconservadoras. O autor analisa a crise da racionalidade moderna e a crise educacional e discute como as conquistas da sociedade informática e tecnológica ainda não dão conta de criar uma relação igualitária e justa para um projeto de emancipação humana. A escola, como uma das instituições que deveria cumprir esse papel, é ineficiente nessa tarefa.

A ideologia, segundo Mühl (2003, p.26), interpretando Habermas, serve como um determinante de dominação que produz uma sociedade cada vez mais impotente e dependente. Eis a crise da modernidade: “a ciência que pressupunha libertação, cumpre o papel determinante, até agora, na construção de ardil estrutural de dominação. Sua promessa, no campo ideal, continua a mesma, no campo das práticas faz perdurar o “conformismo” e “consumismo” (MÜHL, 2003, p.27).



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

A razão, que estava comprometida com a ética e com a posteridade, rende-se à desordem provocada pelo senso de prosperidade das sociedades liberais. Mühl afirma que esse quadro cria uma situação de desencanto e estagnação política dos movimentos sociais e o define:

A crise atual é global, afetando a vida humana medularmente e em todas as dimensões [...] a crise da modernidade assume uma abrangência muito mais ampla e profunda, na medida em que coloca sob suspeita não somente toda a cultura surgida sob a égide da razão iluminista, mas a potencialidade da razão em fundamentar e orientar o projeto histórico. (MÜHL, 2003, p 30).

A razão é derrotada em seu princípio mais utópico e substituída por visões “dogmáticas e totalitárias e de justificação de atitudes irracionais e relativista”. Mühl, entretanto, afirma:

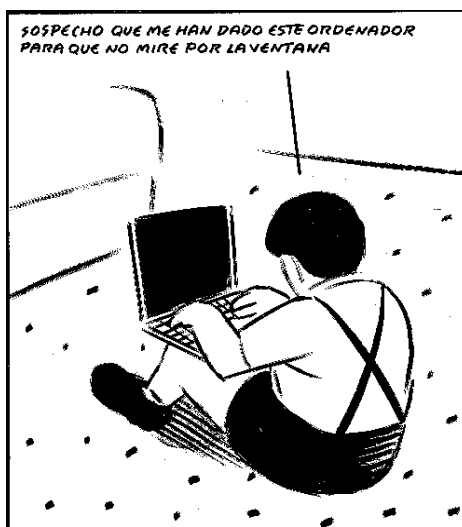
O problema, portanto, que atualmente preocupa aqueles que ainda acreditam no poder emancipatório e crítico da razão não diz respeito ao fato de ela estar sendo colocada sob a mira da crítica, mas o fato de alguns intelectuais tentarem, por meio de visões reducionistas, eliminar ou reduzir o poder do esclarecedor, crítico e emancipador da racionalidade humana, tornando-a devedora de determinações heterônomas. (MÜHL, 2003, p.32).

O papel da educação na efetivação de uma razão iluminadora acarretou-lhe responsabilidades que nunca foram autênticas. Uma racionalidade padrão e subserviente à ordem social é contrária à reflexão. Se há uma crise da razão há, indubitavelmente, uma crise da educação nela inspirada. Mühl faz um diagnóstico da educação reunindo críticas de diversas correntes que acusam:

[...] a falta de princípios e valores claros, formação inadequada de educadores, pouco críticos e criativos; a carência intelectual da clientela escolar; a falta de hábitos de leitura e de escrita de professores e de alunos; a pobreza ‘cultural’ de grande parte do estudantado; os currículos e programas ultrapassados; a ausência de tecnologia de última geração; as técnicas e procedimentos pedagógicos improdutivos; a visão dicotomizada de teoria e prática; os conteúdos vagos, não atraentes e teoricamente e pouco consistentes; os critérios e as modalidades de avaliação punitivos e não pedagógicos; os livros e os materiais didáticos

inadequados e de má qualidade; as instalações precárias e insuficientes; os prédios e laboratórios sucateados; a ausência de comprometimento entre escola e a comunidade e vice-versa; a pouca valorização, por parte dos poderes públicos e profissional de ensino e da educação com um todo. (MÜHL, 1997, p.40).

O autor indica que esse panorama não atende nem os objetivos do capitalismo moderno nem as correntes socialistas para a educação. Diz então que “os progressistas, radicais ou moderados” afirmam que a escola é reprodutivista e co-responsável pela situação de desigualdade e de injustiça social (MÜHL, 1997, p.41).



elroto.elpais@gmail.com

Desconfio que me deram este computador para que eu não olhe pela janela!

Há, com isso, o fim do ideal emancipador e prospectivo que foi depositado na escola pelas principais correntes pedagógicas. A ciência e a técnica assumem o posto da ideologia, tornando relativa e efêmera a importância da escola, que está descompromissada dos valores universais.

O fim do ideal emancipador é uma classificação reputada por Habermas aos teóricos do pós-modernismo ou anarquistas. Mühl distingue duas correntes principais, constituída uma, pelos neoconservadores, e outra, pelos relativistas pós-modernos ou anarquistas.

Mühl explana que, na perspectiva de Habermas, os neoconservadores baseiam-se na ideologia positivista, tecnocrática e funcionalista e que é um impedimento para a emancipação por eliminar a reflexividade. Nesse caso, também reduz o conhecimento a procedimentos técnicos e recomendações estratégicas negando as possibilidades para fundamentar um agir normativo.

Os nomes que se apresentam como neoconservadores são Daniel Bell, Arnold Gehlen, Peter Berger, Nathan Glazer, Robert Nisbet, Edward Shils e Richard Lowenthal. Como pós-modernos ou anarquistas, Michel Foucault, Jacques Derrida, François Lyotard e Gianni Vattimo (MÜHL, 1997, p.44).

A crítica de Habermas aos pós-modernos, segundo Mühl, é que também não deixam de limitar de forma extrema o potencial da racionalidade moderna, pois eles acabam: “[...] restringindo as

pretensões de verdade à dimensão de jogos de linguagem locais e a regras do discurso que se impõem facticamente, equiparando todos os ‘standards’ de racionalidade a hábitos e convenções de validade circunstancial” (MÜHL, 1997, p.46).

A compreensão dessa afirmação exige que se entenda que “jogo de linguagens” em Habermas, como visto anteriormente, é uma saída para a razão instrumental, alicerçada na teoria do agir comunicativo e em suas regras.

Mühl, como outros críticos da pós-modernidade, e principalmente os marxistas, é contrário ao ecletismo. O pluralismo e ecletismo nas opções pedagógicas e políticas são alternativas que desvirtuam o pensamento reflexivo e emancipador:

As propostas de tendências pragmatista, neoliberal, neo-humanista, personalizada, reconstrutivista, progressista, holística, construtivista, desconstrutivista, dialético-crítica são alguns dos ‘modelos’ que circulam pelos corredores, salas de aula [...]. Aprender fazendo, aprender a aprender, desenvolver habilidades, formar para o mercado de trabalho, restabelecer a função moralizadora da escola, instituir a qualidade total, incentivar a autocriatividade, formar espírito crítico, aperfeiçoar a natureza humana, humanizar o aluno, aprender brincando, despertar a cidadania, promover o engajamento político são alguns dos ‘slogans’ que têm aparecido nas escolas como solução para os problemas decorrentes da crise generalizada que nela apresenta. São pensamentos concorrentes, alguns complementares, que se confrontam e coexistem num mesmo contexto, formando uma verdadeira confraria eclética e pluralista. (MÜHL, 1997, p.47).

Para o autor, essas escolhas são feitas diante da insegurança e da dúvida que levam à adoção de propostas sem clareza de objetivos para a educação. De fato, há algumas escolas que mesclam propostas teóricas mais liberais com práticas conservadoras ou vice-versa, e isso resulta pouco motivador. Mühl exagera, entretanto, ao identificar apenas aquelas que trabalham com a Teoria Crítica como ‘progressistas’, e todos que não o fazem, como conservadoras.

O receio de Habermas é radicalizar o pensamento dogmático de que a razão é sempre uma manifestação de poder, o que levaria a uma alternativa mais reacionária, que é a imposta pelo totalitarismo.

4 - Pedagogias Socialistas da Liberdade Radical, Libertária Anarquista: antagonismos e suas complementaridades

As pedagogias libertárias derivam dos ideais da Revolução Francesa. A raiz comum se desmembra ao longo da história por vieses políticos e filosóficos divergentes, que resultarão na educação desenvolvida sob valores liberais burgueses e na que se pauta por princípios libertários.

A pedagogia libertária ou antiautoritária é um nome utilizado amplamente por várias correntes ideológicas, políticas e epistemológicas para a educação, exigindo delimitações entre pedagogia

libertária, pedagogia para a liberdade e pedagogia da libertação. A distinção deve também ser realizada entre a pedagogia libertária ou da libertação relacionada ao pensamento dos pedagogos Radicais, à Teoria Crítica, e aos trabalhos de Paulo Freire que fundam a pedagogia radical.

A pedagogia liberal, segundo Suissa (2006, p.22), possui um valor intrínseco de autonomia, liberdade, não utilitarismo e não vocacional para o desenvolvimento reflexivo do sujeito. O valor extrínseco da educação liberal é o mercado e o mundo do trabalho. Daí, uma aparente contradição da educação liberal que tenta compatibilizar esses objetivos econômicos com “[...] obediência, treinamento e formação especializadas, atitudes acríticas para existir na realidade sócio-econômica” (SUISSA, 2006, p.23).

As pedagogias antiautoritárias podem ser nomeadas socialistas por defenderem os princípios de democracia radical, a autogestão, a autonomia do sujeito comprometida com resultados coletivos, não havendo contradições entre os objetivos da educação, como se verifica na educação liberal, que seleciona e separa por gênero, classe e outros critérios de desigualdade.

As pedagogias libertárias são alicerçadas no princípio de natureza humana não hobbesiana. O homem não é o lobo de si mesmo, e justamente por isso é que a civilização, em seus aspectos mais concretos, sobrevive a toda brutalidade e autoritarismo disfarçados no liberalismo.

Todas essas três correntes têm origem nos pedagogos românticos do século XVIII e nas oposições entre a educação liberal/progressiva e a libertária/anarquista. A pedagogia radical tem suas origens nessas duas distinções e pode ser confundida com elas porque parte de seus idealizadores são marxistas heterodoxos e antiautoritários.

A diferença entre a pedagogia da libertação e a libertária está no fato de que os anarquistas não colocam o mesmo peso no ideário revolucionário e muito menos na transição sob o Estado do proletariado. A questão que paira sobre a teoria da pedagogia radical é que, apesar de sua força discursiva e até inspiradora de práticas de resistência contundentes, ela não rompe com a escola gerida pelo Estado.

Mézáros (2005, p.76), por exemplo, se posiciona contra a educação do Estado capitalista, indicando romper com a lógica do capital ao mesmo tempo em que elabora estratégias de uma educação “para além do capital”, que balizaria a transformação social emancipadora radical.

Paro (2001, p.13) sugere que é preciso deixar de preparar para o trabalho e de educar sob a ideário neo-liberal, via gerência da qualidade total, vinculado ao interesse de mercado e na perduração do trabalho alienado.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

As mesmas posições presentes nos escritos de Mézáros e Paro estão contidas na pedagogia radical, o que a faz ser confundida, em muitos pontos, com a pedagogia libertária anarquista e, em outros, com a pedagogia da liberdade.

O nome de Paulo Freire é emblemático nessa discussão, por ser uma das bases para a pedagogia radical e também um propósito pedagógico que tem sido adotado em várias partes do mundo por correntes que oscilam entre o libertarismo e o humanismo acrítico. Freire também é encontrado na literatura como pedagogo libertário ou da libertação. Em outros casos, ele está definido como teórico do movimento de desescolarização, sob influência anarco-cristã tolstoiana. (Cf. SILVA, 2004, p.42).

Se for possível classificar Freire como pedagogo radical, ele é o único que tem sua obra transpondo as páginas e sendo adotada na prática, às vezes, coerentemente, e outras, sem qualquer sentido, por escolas liberais que não pretendem qualquer liberação do sujeito. A maioria dos pedagogos radicais são críticos da escola convencional, engajam-se em projetos contra a opressão, mas não contra o Estado e a escola gerida por ele.

A discussão sobre a pedagogia anarquista tem se ampliado, mas não há muitos exemplos de escolas onde é praticada, como a Escuela Paideia, criada em 1975, na Espanha, e a Walden Center and School, fundada em 1956, nos Estados Unidos da América, as mais antigas experiências de educação libertária anarquista em funcionamento.

A tarefa de realizar a heurística do pensamento libertário é enorme, mesmo se ficar restrita ao anarquismo em seus principais elementos, tais como: aprendizado autorregulado, coeducação, conceito de liberdade e igualdade, poder, autoridade e autoritarismo, autonomia do sujeito e emancipação, teorias do mutualismo / cooperação / dom / reciprocidade, federalismo, ação direta e assembleísmo. Para o intento deste trabalho, somente alguns desses elementos serão aprofundados, ainda assim com limitações.

Ward (1995) afirma que o ideário anarquista foi absorvido inicialmente pela educação democrática ou progressiva pelo viés do anarquismo individualista stirneano, como é o caso de A. S. Neill, fundador da Escola Summerhill. A base da diferença está, para esse autor, nos teóricos

associados à educação progressiva ou liberal (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori e Dewey) e nos autores ligados à educação libertária (Godwin, Proudhon, Tolstoi, Robin e Ferrer y Guardia).

Segundo Ward (1995, p.15), Michael Smith, autor da obra “The Libertarians and Education”⁵ é responsável pela distinção entre os educadores liberais/progressivos e educadores libertários/anarquistas. Nesse sentido é que a frase de A. S. Neil - “Dê liberdade à criança!” - é prova de seu despreço a qualquer manipulação progressiva e, por isso, pode-se entender que o pensamento libertário é seu ponto de partida, mas não o de chegada.

Apreciando ainda o trabalho de Michael Smith, Ward concorda com esse autor em que vários movimentos da pedagogia libertária, como o movimento de desescolarização, iniciado nas décadas de 1960 e 1970, assumidos por John Holt, Paul Goodman, George Dennison, Paulo Freire e Ivan Illich, tiveram suas bases na experiência de Tolstoi e Ferrer y Guardia. Tudo isso faz Ward concluir que a literatura anarquista sobre educação é uma importante referência para todos os educadores.

A pedagogia da liberdade ou educação democrática, espelhada em Summerhill, possui o maior número e diversidade de experiências práticas, muitas delas organizadas como um movimento mundial. A educação democrática tem proximidade com a educação libertária e, por isso, algumas dessas experiências serão posteriormente apreciadas.

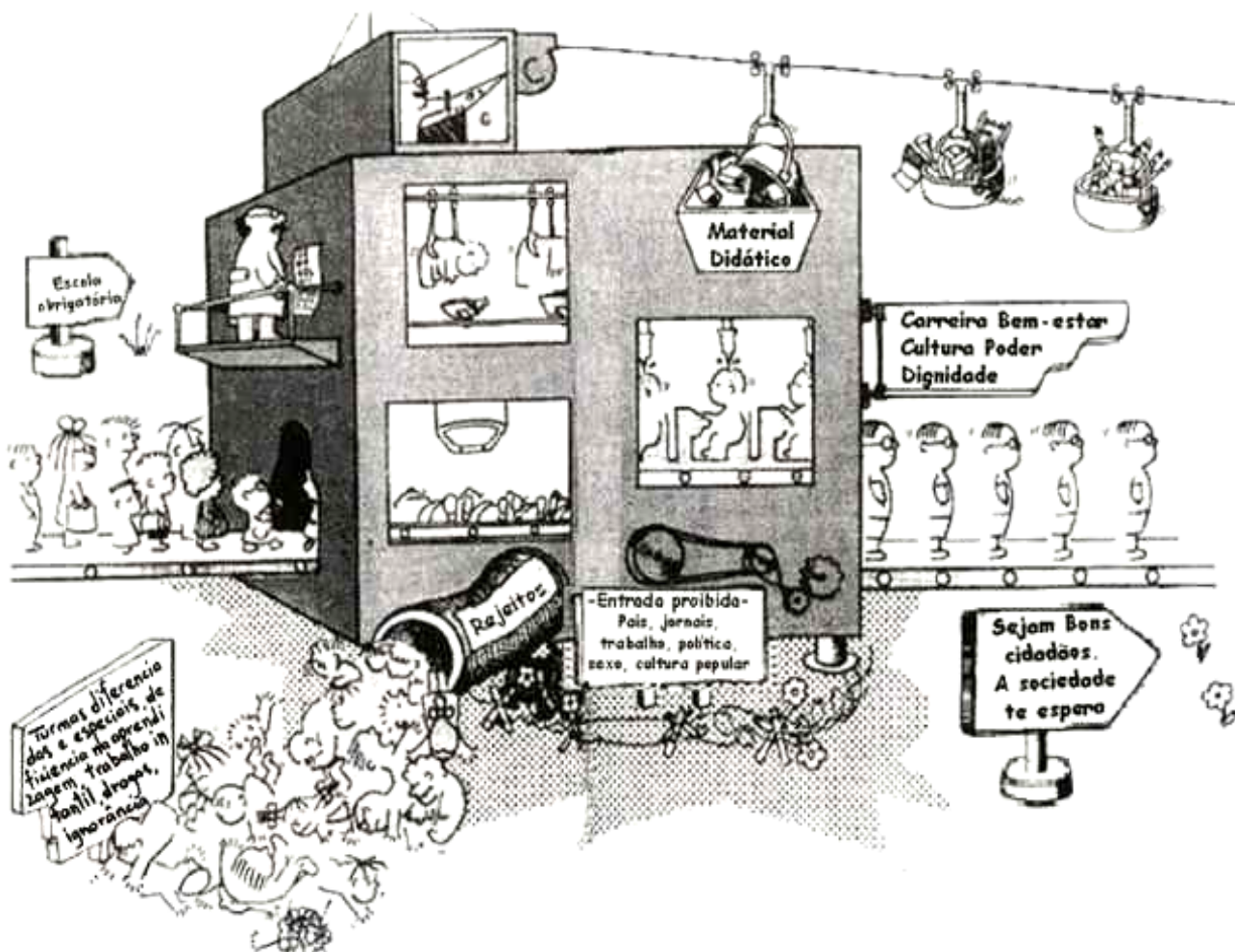
A pedagogia radical é a mais próxima da pedagogia anarquista por partilharem, ambas, o sentido de emancipação, resistência e autonomia comprometida com o coletivo. Tanto uma como a outra não negam o caráter ideológico e político contido nas suas propostas educacionais.

O termo pedagogia libertária é controverso, pois há historiadores como Solà (2008)⁶, para quem a verdadeira pedagogia dispensa qualquer adjetivo derivado de liberdade, pois esta é seu âmago. Essa redundância não será dissipada em razão de que a pedagogia defendida dentro do Estado capitalista está comprometida com o sentido de liberdade liberal.

No intuito de caracterizar as diferenças dessas três correntes pedagógicas, elas foram separadas, sem esgotar todos seus aspectos diferenciadores, mas os suficientes para o delineamento deste trabalho.

⁵ Esta obra, publicada em 1983, em Londres, não foi traduzida para o português.

⁶ Pere Solà é historiador da Universidade Autônoma de Barcelona e fez esta afirmação na *Jornades entorn les Pedagogies Llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro*, organizada pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso novembro de 2008.



Fonte: Franseco Tonucci (1975) La maquina de la escuela (Adaptada)

http://atinachile.bligoo.com/content/view/207555/Recordando_a_Francesco_Tonucci.html

Capítulo II - Pedagogia da Liberdade ou democracias infanto-juvenis

As escolas democráticas trabalham com liberdade, pela felicidade, e estimulando o autoconhecimento do estudante. Além desses aspectos, elas recebem o nome de democracias infanto-juvenis por preverem em sua organização o mecanismo de assembleias plurais e horizontais, já que colocam em igualdade de posição e de decisão os adultos, as crianças e os jovens. Os exemplos de escolas da liberdade mais conhecidos na literatura brasileira são Summerhill, na Inglaterra, e a Escola da Ponte, em Portugal.

As escolas democráticas, suponho, são mais aceitas pelo mundo por se apresentarem sob palavras neutras⁷ que diminuem a rejeição por elas. As palavras neutras, que não assustam, são democracia, liberdade, autoconhecimento, felicidade, não competitividade, cooperação e autoaprendizagem; e são assim denominadas porque se mostram livres de qualquer sentido ideológico, e que, no entanto, teriam sua suposta consensualidade neutra desmontada diante de qualquer tentativa de qualificá-las.

Toda essa questão poderia estar explicada no pressuposto de educação neutra, desenvolvido por Ferrer y Guardia. Cuevas (2003, p.89) explica que a educação proposta por Ferrer y Guardia deveria ser neutra em valores e conteúdos, fugindo da transmissão ideológica, mesmo que essa fosse a anarquista. Afinal, se o objetivo era a liberdade dos estudantes, eles mesmos deveriam eleger livremente o melhor caminho a seguir.

Mesmo que essa corrente seja protegida por palavras neutras, há muitos preconceitos e entendimentos apressados sobre o que realmente são ou fazem essas escolas. Um bom exemplo disso é Summerhill, tão referenciada quanto criticada, que segue funcionando desde a década de 1920.

Martín (1990) afirma que as escolas derivadas do princípio de liberdade, como a citada, são influenciadas pelo pensamento de Stirner e Nietzsche, que elaboraram teorias sobre o individualismo, com completa descrença na união de pessoas por altruísmo.

Codello (2007) faz uma afirmação diferente da de Martín, descrevendo Summerhill como uma derivação iluminista individualista que se origina no pensamento de Willian Godwin, autor reconhecido por Codello (2007, p.29) como fundador dessa tradição anglo-saxônica responsável por unir liberdade individual com felicidade, expressa em Tolstói e posteriormente em A. S. Neill.

Suissa (2006 p.94) considera que o sentido de liberdade desenvolvido por A. S. Neill é concebido na perspectiva individual da psicanálise de Wilhelm Reich e, mais tarde, por Homer

⁷ Na literatura acadêmica tem sido utilizada a terminologia “palavras neutras” derivada do anglicismo “neutral words” para desvencilhar a ideia de que haja palavras puras ideologicamente e incorruptas.

Lane. A autora analisa o fato de que A. S. Neill era um crítico que acreditava numa reforma gradual da sociedade partindo do nível individual até atingir uma terapia de massa. O processo seria estabelecido através do autoconhecimento, da desinibição, da estabilização emocional e da felicidade individual.

Suissa tem uma posição contrária à de Codello, quando ele aceita que a experiência de Summerhill é libertária, afirmando que “A. S. Neill parecia genuinamente acreditar que a criança deveria determinar seus próprios valores culturais e morais (2006, p.95)”.

Esse distanciamento dos compromissos políticos faz Suissa realizar a seguinte diferenciação para educação anarquista:

Isso é uma diferença gritante com o compromisso político dos educadores anarquistas que acreditavam no valor da educação para a liberdade, no diálogo crítico e no encorajamento da criatividade do pensamento livre da parte dos estudantes, eles não duvidavam de estabelecer a própria convicção ideológica incluindo-a no currículo, no ambiente escolar, devendo refletir seus valores e convicções implícitas (SUISSA, 2006, p.95) (tradução do autor).

Com essa perspectiva, Suissa não aceita a educação proposta em Summerhill como sendo anarquista, ainda que reconheça a proximidade entre as duas experiências. A diferença entre os termos libertário e livre educação, de uma escola anarquista para uma escola livre, não está restrita à educação progressiva de suas práticas educativas, mas nos termos substanciais das ideias e motivações por trás delas. Suissa enfatiza isso da seguinte forma:

A imagem típica das primeiras escolas anarquistas oferece dois propósitos: o primeiro deixa amplamente claro que na perspectiva dos anarquistas ninguém pode prescrever um caminho para realizar a educação, ou que essa sempre se realize em escolas, no entanto, aceitam que a escola e a educação em geral, são valiosos aspectos do projeto de transformação social, no lugar de serem simplesmente objetivadas como máquina do Estado burocrático. O segundo propósito que distingue a visão anarquista do ponto de vista puro libertador⁸ é que existe uma objetivação moral dos professores em transferir crenças substanciais e princípios morais para as crianças. (SUISSA, 2006, p.97). (tradução do autor)

Summerhill é uma proposta política como qualquer outro processo educativo, mas que acredita na transformação das pessoas através da identificação dos próprios valores; assim, elas poderão ou não ser engajadas no coletivo, ou seguirão suas vidas pessoais com suas reminiscências de uma escola diferente.

O que aproxima as escolas democráticas e as libertárias é o antiautoritarismo, autoconhecimento, liberdade com responsabilidade e felicidade nas vivências educativas. A diferenciação básica entre elas, porém, é que na educação libertária sabe-se para quê e por que ser

⁸ O termo “libertarian” em língua inglesa equivale a livre. A opção pelo termo libertador é justificada por distinguir a pedagogia libertária anarquista da libertadora, como representa Summerhill.

livre, feliz e consciente, desmontando a neutralidade dos propósitos educacionais de que se vangloria a democrática.

Essas metas possuem significados coletivos na educação libertária. Nas escolas democráticas, o aperfeiçoamento individual vem em primeiro lugar e, muitas vezes, com particularidades terapêuticas⁹ e até mesmo curativas contra os efeitos da escola convencional e das pressões diversas sobre os jovens.

Outro ponto comum entre as escolas democráticas são as assembleias mistas entre professores e estudantes. Nem todas as escolas democráticas permitem definições da gestão escolar, da parte econômica e da relação com o exterior, porém, há algumas em que os estudantes votam até para admitir ou demitir professores.

Sem dúvida, a questão política não foge inteiramente de uma escola da liberdade, pois o seu eixo é a autogestão por meio de vários tipos de assembleias, o que quer dizer que uma escola da liberdade deve se aproximar rapidamente do governo das crianças e jovens, mas isso não pode ser confundido, em nenhum momento, com governo do universo das coisas infantis.

As eleições que fazem sobre seus próprios futuros devem ser despidas da ansiedade e da pressão que vem do mundo adulto para o não adulto. O mundo adulto está presente nas assembleias, mas isso pode não significar politização no sentido das transformações sociais.

Na sequência, serão descritas algumas experiências de escolas democráticas que servirão para dimensionar as variações das tendências e de suas formas de organização, iniciando por Summerhill.

1- Summerhill: educando para a felicidade

Summerhill é conhecida como a “escola sem portas.”¹⁰ A mitificação que se desenvolveu sobre ela não é sem razão. A admiração é, no entanto, tão pouco produtiva quanto as críticas que ladeiam seus 88 anos de funcionamento. Algumas pessoas superaram essas duas possibilidades e foram desenvolver projetos semelhantes.

Desejo iniciar essa discussão com o relato da visita que realizei a Summerhill, para depois apreciar a proposta pedagógica em alguns de seus aspectos importantes.

A visita foi marcada com um mês de antecedência, via internet, sem qualquer objeção, mas com a exigência de lá chegar, pontualmente, às 9 horas da manhã¹¹ do dia 20 de outubro de 2008.

⁹ A. S. Neill realizava sessões de terapia ou Private Lessons “PLs”. Nessas lições particulares ocorriam discussões diversas de ordem afetiva e psicológica e sobre a relação com os pais. Atualmente não ocorrem mais as PLs, como declara Redhead (2006).

¹⁰ Para obter atualização de informações, visitar o site oficial: <http://www.summerhillschool.co.uk>

¹¹ Foi enviada uma série de recomendações e de informações de como chegar em Leiston. Ao ler as recomendações de comportamento, fiquei surpreso com detalhes que não imaginava. Esse lugar é muito visitado e por diferentes tipos de

O tempo de permanência na escola foi de seis horas, junto com um grupo de 15 pessoas, composto por professores, pais, mães e investigadores. A recepção foi feita pela secretária da escola e, logo que o grupo estava reunido, apareceram cinco estudantes, com idade de até 10 anos, encarregados de dividir o grupo em três e conduzi-lo pela escola.

O grupo em que eu estava foi liderado com desenvoltura por duas meninas que nos guiaram em direção à casa central e ao famoso salão onde ocorrem os “meetings” ou assembleias, que se traduzem de forma mais adequada por sua função deliberativa. Na frente desse edifício há um pátio, com uma rampa para manobras de skate, onde brincavam alguns jovens.

A sala em que ocorrem os “meetings” é revestida de madeira, aparentando ser bastante usada, pois se percebem nas paredes pregos e restos de enfeites de festas ou eventos. Não há nenhum móvel significativo, mas chama atenção uma cabine de “DJ” (Disc Jockey) em um dos cantos desse que é o maior cômodo da escola.

Imediatamente fomos recebidos pela professora de artes que orientava cinco estudantes, de idades distintas, na elaboração de pinturas e desenhos; um, dentre eles, não se ocupava com nada, parecendo estar ali mais pela companhia do que pela aula. Havia várias obras de arte feitas pelos alunos por todos os lugares das salas que visitamos. Os estudantes não esboçaram qualquer estranheza com nossa presença.

Depois de uma conversa com a professora de artes sobre o desenvolvimento de seu trabalho e como foi sua adaptação ao método de Summerhill, seguimos para a sala de aula de leitura, nos novos edifícios externos. Antes, porém, percebi que havia um quadro na porta de saída, dividido em duas partes, que informava sobre a presença ou ausência dos alunos nas dependências da escola. Na parte superior do quadro liam-se instruções claras para que ninguém se esquecesse de informar onde se encontrava. Uma plaqueta com seu nome, feita artesanalmente pelo estudante, ficava afixada no campo correspondente à sua localização no momento.

A sala de leitura, com uma ambientação agradável, continha mesas e vários livros infantis, sem apelos infantilizados, e informes de que, ao retirar um livro, a pessoa era também responsável por retorná-lo ao mesmo lugar.

O professor de biologia que nos recebeu estava apenas com um estudante. Ele nos informou que o menino havia decidido iniciar as aulas de biologia. A sala laboratório tinha vários equipamentos e alguns microscópios, mas não era um ambiente excepcional. Depois de alguns esclarecimentos feitos pelo docente, o estudante pediu-lhe que continuasse a aula, e nós saímos.

peçoas; por ser uma escola de liberdade, talvez, alguns pensem que têm direito de entrar na famosa piscina e nos quartos dos estudantes.

Voltamos ao edifício central e nos reunimos no refeitório para ouvir Zöe Readhead. As discussões se iniciaram com os efeitos da tecnologia (telefones celulares e internet¹²), trazida de fora, e a influência dos pais na escola. Informou que no passado a escola não possuía linha telefônica, mas que agora, se ocorre algum problema, as crianças costumam ligar para seus pais no lugar de procurar resolvê-lo por elas mesmas¹³.

Ainda quanto à influência externa, declarou ser diferente da dos tempos de A. S. Neill. Relatou um caso recente, quando uma família tirou os três filhos da escola porque lhes foi permitido o uso de videogames. Esses pais tinham a perspectiva idealista de que as crianças de Summerhill deveriam fazer seus próprios jogos fora da escola.

Em seguida, registrou que as crianças recém-chegadas ficam aborrecidas por não encontrar uma estrutura a seguir. Readhead considerou que esses alunos são acostumados, em suas experiências escolares e familiares, a serem entretidos por seus professores e pais, com atividades diversas, e sentem-se chateados na falta desses estímulos no novo ambiente.

De acordo com ela, Summerhill produz um profundo efeito na vida das crianças e dos professores, tanto que é muito comum receberem ex-estudantes que voltam para visitar a escola. Outros, no entanto, tomam distância, ela acredita, pela forte experiência ocorrida no período que lá viveram.

Os adultos da escola falam naturalmente com as crianças sobre suas preocupações: por exemplo, se eles percebem que não estão comendo suficientemente, não comentam isso como se fosse um problema.

As crianças com distúrbio de déficit de atenção e/ou hiperatividade, autistas, etc, não são rotuladas, nem têm suas tarefas realizadas por outros, pois, como nos foi relatado, isso é incompatível com a necessidade da comunidade escolar.

Readhead (2006) afirmou que, atualmente, a relação entre a escola e as autoridades educacionais da Inglaterra é cooperativa, mas deixou transparecer que é desconcertante. Essa discussão era importante para o grupo, em razão de que em 1993 houve um programa do Channel 4 que denegriu Summerhill¹⁴ e , em 2000, a escola passou por um processo em que as autoridades da

¹² Summerhill foi uma das primeiras escolas da Inglaterra a instalar a internet. Eles não possuem programas de restrição de acesso, mas existem regras para proteger a crianças mais jovens contra sites inapropriados para eles. Para os maiores não há impedimentos: podem acessar o que desejarem. Mas a comunidade fica atenta para os tipos de chats que estão se inserindo. Ainda assim, Readhead relata que os jovens não são obcecados por sites que necessitem esconder dos adultos. (READHEAD, 2006, p.157).

¹³ Readhead afirma que as assembleias interditarão o uso de celular após o horário de dormir. Atualmente é uma questão que perde importância e há um comedimento no uso do celular, utilizado muito mais para a comunicação com os pais.

¹⁴ Documentário do Channel 4 sobre Summerhill - Summerhill foi vítima de uma campanha da imprensa, através de um documentário do Canal 4, realizado em 1993, que revoltou ex-alunos, simpatizantes e cidadãos ingleses. A equipe do Canal 4 não cumpriu acordos e editou imagens e depoimentos dos estudantes, de forma que os apresentavam violentos

Ministério da Educação Britânico (Office Standards in Education m- OFSTED) ameaçavam impedir seu funcionamento¹⁵.

Estávamos avisados de antemão que deveríamos levar lanches ou comer em Leiston, por isso não almoçamos na escola. No período da tarde, voltamos diretamente para a assembleia, onde estavam todos reunidos. Um estudante de 15 anos era o coordenador das discussões, e Readhead, a relatora.

As intervenções eram realizadas em ordem, acompanhadas de alguns murmúrios quando se concordava com alguma frase ou ideia. Professores e estudantes apresentavam suas opiniões em igualdade. Os pontos em votação não estavam circunscritos a sim ou não. Várias posições eram votadas, de acordo com o tema.

Nossa presença nesse “meeting” não passou de quarenta minutos e nem foi sentida com desconforto, mas era perceptível o ambiente de cordialidade e interesse nas discussões. Embora não tivesse caráter formal, alguns anotavam e outros ouviam atentamente sem que fosse preciso chamar-lhes a atenção. Todos tinham direito de falar, independente da idade. Alguns minutos depois de iniciada a assembleia, um estudante pediu para não participar e foi andar de skate no pátio em frente à escola. Houve outro que assistia à assembleia usando uma máscara de gás, semelhante às que foram utilizadas durante a I Guerra Mundial.

Parecia que a assembleia ia se alongar. Readhead convidou os visitantes para sair e contou um último caso sobre uma criança que perguntou se qualquer proposta poderia ser colocada em discussão. Questionada sobre qual seria sua proposta, a menina sugeriu não haver mais férias em casa e que todos permanecessem na escola, para o que recebeu uma resposta enfática: - *Sorry, but no!* Com esse último depoimento¹⁶ tivemos que partir. As poucas horas que lá ficamos não são suficientes para fazer nenhuma apreciação justa sobre Summerhill.

A escola não tem aparência de riqueza, e observam-se, em ambientes e móveis, as marcas de muito uso. Os novos edifícios não são tão sólidos quanto é a casa central. Não há luxo nem qualquer

ou desrespeitosos dos valores humanos. Uma das imagens tratava de um coelho que estava com a doença myxomatosis, e dois estudantes tiveram que sacrificá-lo. Essa campanha provocou críticas severas das pessoas que respeitavam a proposta da escola. Alguns estudantes foram hostilizados na cidade de Leiston. Foi necessário um grande esforço de Readhead e de pessoas que sabiam ser aquele um documentário capcioso, para evidenciar as armadilhas montadas contra a escola, sobre o que ela afirma: “A ênfase dada ao comportamento dos estudantes mostrou-os como carrascos insensíveis. No lugar de concentrar as imagens em como a comunidade resolve seus problemas e filmar os aspectos positivos, os realizadores concentraram-se nos problemas em si, dando a aparência de que eles jamais seriam resolvidos. Eles enfocaram um pequeno grupo de novos estudantes que estavam com raiva e que perdiam todo seu tempo brigando. Havia algumas cenas demonstrando como os ombudsmen eram brilhantes com tão pouca idade, mas não explicavam que conseguiam isso ajudando os novos estudantes quando tinham dificuldades”. (READHEAD, 2006, p.79) (tradução do autor).

¹⁵ Em 2000, uma visita do Ministério da Educação da Inglaterra que produziu um relatório desfavorável à continuação do funcionamento de Summerhill. Nessa oportunidade a reação imediata foi diferente da crise anterior e houve um apoio maciço de todos até que ocorresse o julgamento favorável a Summerhill. Há um filme que conta essa trajetória e como foi o desenrolar do processo para a permanência da escola.

¹⁶ Readhead descreve a mesma passagem em seu livro (2006, p.86).

signo de riqueza que mereça atenção. Inexiste apelo político nos cartazes e informes afixados nas paredes, o que permite verificar não haver elementos que deem pistas sobre o papel ideológico e político da escola.

Na chegada do almoço, vimos crianças com armas de brinquedo, o que, para um olhar moralista, significaria o estímulo à violência. Nada disso pude perceber no comportamento geral dos estudantes. Os rostos deles expressavam felicidade e, em algumas situações, o lugar lembraria mais o ambiente de uma colônia de férias do ponto de vista positivo.

As dificuldades com a língua inglesa prejudicaram algumas compreensões, mas o problema foi sanado com ajuda de uma professora de ensino primário, participante do nosso grupo. De qualquer modo, não queria estar ali como investigador, mas para vivenciar a experiência, com critérios atenuados. Os detalhes sobre essa escola serão incluídos no texto seguinte.

2 - Apreciações sobre Summerhill

Alexander S. Neill fundou Summerhill em 1921, na cidade de Leiston, região de Suffolk, a noroeste de Londres. É a mais antiga, notória e controversa escola baseada na educação libertária¹⁷, e para dissipar confusões, consideramos mais adequado denominá-la escola de liberdade ou democrática.

A. S. Neill faleceu em 1973, levando a assumir a escola, Ena Wood, sua segunda esposa, que ficou em seu lugar até 1985, quando sua filha com A. S. Neill, Zoë Neill Readhead (1946), passou a dirigir Summerhill, o que faz até os dias atuais.

Sua sede está instalada num sobrado em estilo vitoriano, doada por um benfeitor interessado nas ideias de A. S. Neill, e é ladeada por trailers, cabanas e construções temporárias, uma piscina e uma área de aproximadamente dois hectares para o livre caminhar dos estudantes. O projeto inicial tinha como objetivo atender crianças com problemas, mas posteriormente se abriu para qualquer criança cujos pais se interessassem pela experiência.

O caráter internacional da escola é visível. Gribble (1998, p.8) afirma que, em 1994, as crianças britânicas eram apenas um terço dos alunos, enquanto do Japão vinha outro terço e, de vários países, os restantes.

Desde o início, A. S. Neill incluiu disciplinas do currículo oficial, seguindo a Lei da Educação Obrigatória da Inglaterra (Compulsory Education Law); contudo, o ensino é informal, não há um horário rígido de aulas, e as crianças são livres para ir e vir quando desejam assisti-las. A não obrigatoriedade de assistir às aulas não impediu que ex-alunos se tornassem professores de vários

¹⁷ Educação libertária em inglês (libertarian education) possui o sentido de educação em liberdade, como descrito em nota anterior. Neste trabalho, educação libertária é o sinônimo de educação anarquista.

níveis, médicos, engenheiros, pintores e escritores. Isso corrobora a frase de A. S. Neill que afirmava ser preferível que a pessoa fosse um gari feliz do que um ministro neurótico. Nessa escola, segundo Gribble: “A criança é liberta da tirania da família, escapa do conflito edipiano, perde o medo da figura autoritária paterna e aprende que não é errado se masturbar” (1998, p.6).

Para exemplificar, o autor reproduz o depoimento de um ex-aluno de Summerhill que elucida o efeito da escola nos que a frequentam: “Aqui você aprende através de perguntas, Summerhill deixa você fazer isso. Também aprendi muitas coisas através de erros sem me sentir estúpido como era em outras escolas.” (GRIBBLE, 1998, p.11).

A essência de Summerhill, segundo Gribble, é permitir aos estudantes dirigir suas vidas, separadas do mundo adulto e protegidas de práticas inapropriadas relacionadas a esse mundo, afastadas dos conselhos e expectativas paternos e da má influência da autoridade dos adultos: “As crianças colocam por elas mesmas seus limites em suas liberdades, garantindo que suas vidas sejam mais seguras e felizes e da mesma forma decidam quando é importante assistir aulas” (GRIBBLE, 1998, p.21).

Muito do que se diz da licenciosidade presente em Summerhill é decorrente, talvez, do choque que os observadores recebem ao ver os jovens fumando¹⁸ ou realizando qualquer proeza que pareça negativa a olhares apressados. O uso de drogas ilegais não é uma preocupação atual, pois isso não tem sido observado, e sua aceitação não é um ponto discutível. Readhead afirma que há diálogos francos sobre esse tema e sobre a responsabilidade de cada um com a própria vida.

Uma escola de liberdade contém, em cada época, os mesmos problemas sociais presentes nas outras, a diferença está em que, nesses contextos e situações novas, qualquer decisão será tomada em conjunto.

Readhead (2006, p.82), também ex-aluna de Summerhill, relata que, em seu tempo, as crianças da mesma faixa etária e de ambos os sexos dormiam juntas, como em suas casas. Atualmente, foram obrigados a adotar regras “tolas” sobre o número de banheiros e pias que deve haver, e a separação dos dormitórios para crianças de sexos diferentes, acima dos oito anos:

Isso ilustra a loucura do mundo no novo milênio, tantas regras e um enorme medo de litígios. Mas, realmente, há hoje algo que seja seguro como nos anos de 1960? Eu creio que não! Afirmando que nossas crianças mais novas, os ‘San’ kids (6 a 10 anos)¹⁹ estão dormindo no mesmo quarto – e assim continuarão. (READHEAD, 2006, p.82). (tradução do autor).

¹⁸ Atualmente Summerhill é antitabagista e somente os estudantes acima de 14 anos podem fumar, mas há multas. Se um estudante fumar fora da escola deve pagar uma multa de £5 libras e se o fizer dentro das dependências, £10. Essas questões são colocadas nas assembleias de discussão sobre saúde e tabagismo. (READHEAD, 2006, p.155).

¹⁹ A nomeação dos grupos por idade em Summerhill é assim feita: San kids (6-10), Cottage kids (10-11), House kids (11-13) Shack kids (13-14) e os acima de 14 anos, Carriages.

Segundo Gribble, A. S. Neill acreditava que as crianças deveriam aceitar as regras de cuidados relacionados a saúde, alimentação, roupas e horário de dormir, mas que essas exigências deveriam ter como base a saúde psíquica ou o aprendizado deles. Isso significa dizer que poderiam alterar essas recomendações em assembleias: “Algumas vezes essa crença ia contra as decisões das assembleias e, de tempos em tempos, as crianças revogavam o horário de dormir, até que efeitos à saúde se tornassem óbvios, e eles restabelecessem as regras anteriores” (GRIBBLE, 1998, p.6).

A existência de disciplinas obrigatórias por lei não altera a decisão de “aprender a ser” (letting children be) e de quando aprender. Ainda assim, o currículo não é convencional. Existe, porém, um mecanismo, a “Lista de Atenção Especial” (Special Attention List), para cobrir lacunas de aprendizado, mais voltada às dificuldades emocionais (READHEAD, 2006, p.152). Em Summerhill, os professores recém-chegados precisam aprender a controlar sua ansiedade de ensinar:

Muitos professores que chegam a Summerhill encaram a dura realidade de que às vezes as crianças não voltam para as suas lições. Eu penso que poderia ser maravilhoso se todos os professores encarassem essa situação. Certamente, isso os faria pensar sobre o que eles ensinam e como o fazem! Existem alguns pontos importantes sobre ser um experiente professor de Summerhill, como o oposto de um professor experiente comum. (READHEAD 2006, p.98) (tradução do autor).

Na avaliação de Readhead (2006, p.99), não existe uma correlação entre fazer um bom trabalho e ter uma classe cheia, e nem a exigência de medir os alunos através do número de avaliações a que se submetem, menos ainda pela qualificação que eles obtêm nesses exames. Isso quer dizer que não só o estudante é livre de pressões, como também os professores.

O currículo atual está composto pelas disciplinas comuns da Inglaterra e várias outras, abrangendo matemática, ciências, geografia, história, trabalhos com madeira, arte, inglês, língua estrangeira (chinês, alemão, japonês, espanhol), música (piano, percussão, violão, cato, trombone, trompete, música tecnológica, e engenharia de som), dança (scratching²⁰ e breakdancing), teatro e culinária. Além dessas disciplinas, os professores são livres para oferecer alternativas ou, a pedido dos estudantes, trabalhar temas como magia, ou a vida dos elefantes. Há ainda interesse em democracia e cidadania, e relações internacionais.

Readhead (2006, p.98) expõe que quando um membro de Summerhill decide estudar, não aceita as novas metodologias de ensino e rechaça estratégias de facilitação:

Em geral, nossos professores ensinam de forma bastante convencional. As crianças de Summerhill tendem a ser conservadoras quando vão para as aulas. Elas gostam

²⁰ Scratching, muito associado às danças de rua e Hip Hop, é o nome dado para a técnica de manipular o disco vinil ou CDs de frente para trás e com repetidos movimentos para compor ou ritmar uma melodia. Atualmente está sendo incorporada em outros tipos de música e é bastante popular entre os jovens.

de sentar e ter o conteúdo apresentado a elas. Ocasionalmente temos professores que desejam utilizar novos métodos de ensino, mas a resposta comum das crianças é que isso é infantil e preferem aprender pelo modo “normal”. Se alguém escolhe ir para as aulas, significa que está pronto para aprender e não é preciso adoçar a pílula (sugar-coated pill) para torná-la mais palatável. (READHEAD, 2006, p.100). (tradução do autor)

Esse resultado é fruto de um trabalho educacional que defende serem os estudantes responsáveis por seu aprendizado. Alguns professores recém-chegados a Summerhill sentem grande dificuldade de se adaptar a esse princípio, como mostra parte do depoimento de Jason Preater, professor de Inglês:

[...] o sistema de proteção de Summerhill é contra as próprias neuroses e ansiedade dos professores e dos estudantes. A escola fala que a criança vai aprender quando ela quiser. Eles têm um monte de coisas importantes para fazer antes de decidir assistir seriamente às aulas. Eles não querem ter a sensação de inutilidade ou de fracasso depois de passar meses assistindo às aulas. (READHEAD, 2006, p.101). (tradução do autor).

Em Summerhill não se obriga ninguém a agradecer, se isso não é sincero. A pessoa deve se dirigir ao outro, quando o ocorrido entre eles for considerado merecedor de agradecimento. Lá, o “muito obrigado” é uma expressão preciosa.



E ...é um pouco incomodo, mas é a única maneira de prestarem atenção na aula.

Summerhill, em 2005, tinha 88 estudantes, mais que a média de 60 matriculados, na época em que era conduzida por A. S. Neill. Readhead afirma que não houve grande mudança na conduta e filosofia da escola nesses anos e diz: “Como poderia mudar a simples filosofia que a criança deve ser livre para fazer suas escolhas sobre si e que nós todos vivemos como iguais membros da comunidade?” (2006, p.72).

No entanto, há mudanças em outros aspectos e ela descreve (2006, p.73) que hoje há maior ênfase nas aulas, como efeito da nova geração que chega à escola e suas prioridades. Supõe que isso

seja resultado das influências externas ou das pressões do ambiente familiar, mas não diretamente de pais e mães.

O jovem que sai de Summerhill deverá se esforçar para cobrir lacunas de sua educação. Um exemplo dessa exigência refere-se ao Primeiro Certificado de Inglês (First Certificate in English – FCE). É válido aqui incluir um diálogo entre professor e estudante para oferecer uma noção de como isso é encarado:

Jane (estudante): Meu pai acha que eu deveria fazer o FCE antes de deixar Summerhill.

Jason (professor de Inglês): E o que você acha?

Jane: Eu acho que não vou passar no teste, mas meu pai quer que eu o faça.

Jason: Você pode fazer o Exame Inicial de Inglês (Preliminary English Test – PET) e passar nesse nível já que não é tão difícil quanto o FCE. De fato, o FCE é um exame reconhecido para a universidade, e o PET, não, mas é um exame, e você pode argumentar isso com seu pai.

Jane: Humm. Você acredita que eu possa passar no FCE?

Jason: Bem, você é inteligente e tem facilidade para línguas. Você vai ter que estudar muito, mas tem cinco semanas de férias que se aproximam. Se você quer fazer o exame, terá que usar esse tempo estudando regularmente durante as férias inteiras. Você deverá fazer esse esforço porque decidiu fazer o exame. Por outro lado, pode fazer o PET e ter um tempo agradável em Summerhill, fazendo as coisas aqui que você conhece e pode fazer. Na verdade, deve fazer aquilo que quer fazer. (READHEAD, 2006, p.105). (Tradução do autor).

Readhead (2006, p 152) discorre que há motivos genuínos e não genuínos que afastam os estudantes das aulas. Como razões verdadeiras, cita o fato de os estudantes terem muitas coisas interessantes para fazer, por exemplo, jogar futebol, no lugar de estudar, ou exercer sua liberdade e fazer as próprias escolhas. Ao contrário, aversão ao sistema de aulas formais, inibição e constrangimentos provocados por uma perspectiva padrão para as pessoas, tais como medo de falhar e dificuldades de aprendizado, são considerados não genuínos, casos em que torna-se necessário o apoio dos monitores do “Special Attention List”.

Relata Readhead (2006, p.107) que foi convidada por uma ex-aluna para sua formatura em matemática, pela Universidade de Leicester. Quando comentou com a estudante que nunca a tinha visto estudando matemática, ela respondeu-lhe que jamais estudara essa disciplina durante os quatro anos que passou em Summerhill. Por isso, afirma:

Quando eles deixam a escola, nossos ex-estudantes são muito diferentes. Muitos deles vão trabalhar em coisas que mantenham seu nível de liberdade e o próprio caminho. Nós temos artistas, médicos, advogados, professores de todos os níveis, carpinteiros, pesquisadores, músicos, chefes de cozinha, atores, jardineiros, fazendeiros, jornalistas e apresentadores, diretores de cinema, técnicos, fotógrafos, bailarinos, programadores de computador, escritores, ilustradores e especializados em cuidar de deficientes. Temos ainda empresários fantásticos – isso resulta, talvez, da criatividade desenvolvida pela escola como um bem e um talento para se relacionar com as pessoas (READHEAD, 2006, p.107). (Tradução do autor).

Há situações em que um estudante pode escolher trabalhar um dia, uma semana ou um mês sobre um tema até que sinta ter entendido algo. Os alunos não reclamam em relação à qualidade da educação em razão de saber que ela é consequência de suas próprias escolhas e da determinação para efetivá-la. (Cf. READHEAD, 2006, p.153).

Outros aspectos de que Summerhill se orgulha são a individuação, a relação entre os diferentes grupos de idade e de como é encarada a sexualidade entre os estudantes. Readhead afirma observar entusiasmamente uma criança brincando sozinha, ou fazendo coisas sem estar envolvida com os demais, pois isso é uma prova de segurança.

As crianças não se juntam em grupos fechados, mas intercambiáveis, mantendo relações com os colegas, sem estigmas de idade ou gênero. É comum vê-los participando conjuntamente de muitas atividades e jogos, ou apenas sentados e conversando, em franca amizade. (Cf. READHEAD, 2006, p.109),

A sexualidade segue pelo caminho do autoconhecimento desses jovens, e a educadora se entusiasma quando, mesmo não havendo diferenças no tratamento entre meninos e meninas, percebe as garotas mais seguras de si, e os garotos mais leves e gentis. Há entre eles grandes amizades e namoros românticos, sem que ocorram comentários maliciosos ou especulativos.

É muito difícil acreditar que autoconhecimento seja uma coisa distinta de compreender a própria vida. Numa escola livre, isso não é uma questão menor, como se verifica aqui, e será tema a ser desenvolvido em outros pontos deste trabalho.

O texto seguinte discorre sobre o movimento das escolas democráticas para cobrir necessidades específicas de um país, algumas derivadas de Summerhill e outras não. Essa abordagem passou a ser mais importante neste trabalho para notabilizar que esse tipo de experiência educacional é tão diverso como controverso, merecendo a atenção para os propósitos da educação anarquista.

3 - Outras Escolas de Liberdade

Há redes de escolas de liberdade que se organizam como movimento por escolas democráticas cujas preocupações comuns, nas vivências educativas, são o antiautoritarismo, o autoconhecimento, a liberdade com responsabilidade e a felicidade.

As escolas democráticas e alternativas se identificam por não serem formalistas e por atenderem em primeiro lugar aos interesses dos estudantes. As escolas Waldorf, baseadas na

corrente filosófica mística antroposófica²¹, por exemplo, pertencem ao movimento de escolas democráticas; contudo, o assembleísmo não está entre as suas propostas gerais.

Outro exemplo de educação alternativa deriva do pensador Jiddu Krishnamurt²², mentor de um tipo de ensino que se caracteriza pelo aprendizado não acadêmico e prima pela liberdade e prazer. Não se enquadra como escola democrática nem é citada como escola livre na bibliografia especializada. Contudo, nas escolas da Fundação Krishnamurt espalhadas pelo mundo ocorrem assembleias onde são debatidas diferentes questões, textos filosóficos e problemas gerais, elaborados por seu mentor e seguidores, mas sem implicações políticas externas, devotando seus esforços à felicidade e à liberdade dos indivíduos.

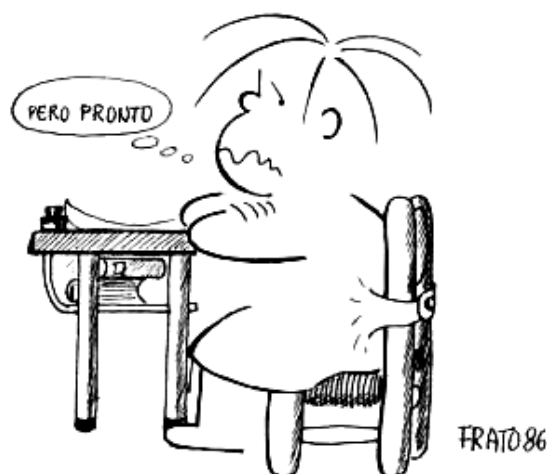
O movimento de educação não convencional ou livre surge de pais e mães que lutam pelo direito de educar seus filhos em divergência às diretrizes escolares oficiais, contra o falso moralismo e o preconceito presentes nessas escolas, tendo como pressuposto que são mais capazes de desenvolver esse tipo de educação do que qualquer instituição convencional. O uso da educação à distância tem sido uma alternativa para esses pais e mães.

Exemplos como esses apenas denotam que há, em várias partes do mundo, escolas não formais, independentes, de cunho religioso, místico, espiritualista ou filosófico, sob a rubrica de escola alternativa ou alternativa educacional. O núcleo duro desse movimento está composto por uma maioria de escolas que estabelece o assembleísmo – quanto mais utilizado, mais livre é a escola - e a liberdade nas escolhas dos seus estudantes.

²¹ Pedagogia Waldorf, criada em 1919, na Alemanha, está embasada na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner, orientada a partir dos pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo fundamentados na Antroposofia. Nela o ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psico-emocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer. No site oficial das escolas Waldorf do Brasil há mais de 40 escolas infantis e uma dezena de escolas de ensino médio associadas. Informações disponíveis em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/ensinoi.htm>. Acesso: novembro de 2008.

²² Juddi Krishnamurt (1895 – 1986), nascido na Índia, espiritualista formado na tradição teosófica, dedicou parte de sua vida à educação, fundando, juntamente com seus partidários, escolas independentes em várias partes do mundo. Em 1984 recebeu a Medalha da Paz da ONU. Para maior aprofundamento, o site oficial das Fundações Krishnamurt está disponível em: <http://www.kinfonet.org/default.htm>.

UNA ESCUELA ALTERNATIVA



Fonte: <http://images.google.com.br/imgres>

Toda escola democrática é alternativa, mas nem toda escola alternativa é democrática, pois isso depende do maior ou menor grau de liberdade que seus estudantes têm de decidir, sobre suas vidas e seus projetos intelectuais e operacionais.

David Gribble foi professor de escola de liberdade “Dartington Hall School” (1926-1987), na Inglaterra, casou-se com uma ex-aluna e todos seus filhos foram educados em lugares de liberdade. Foi um dos fundadores da Sands School (1986-) e, após sua aposentadoria, visitou várias escolas de liberdade, incluindo Summerhill, e também esteve em outras, onde adultos, crianças e jovens discutem e decidem sobre os pontos de pauta, regras, punições e tudo que concerne a essas repúblicas escolares infanto-juvenis.

Esse educador (1998) dedicou uma de suas obras a descrever e analisar experiências e bases empíricas de uma dezena de escolas democráticas espalhadas pelo mundo, na qual registra suas impressões e apreciações resultantes desses contatos, as quais serão resumidas mais adiante. As experiências são bastante diversificadas, inclusive, porque alguns valores e dificuldades são particulares de cada cultura. Em suas conclusões, o autor (1998, p.251) não se permite a ambiciosa definição do que seria uma escola ideal, nem se preocupa em saber como uma criança pode aprender mais rapidamente. Sua afirmação é que ela aprende o tempo todo e em todas as situações e lugares, mas a escola, no afã de ensinar rapidamente, inviabiliza o autoaprendizado da criança.

Ele elabora uma questão comum da pedagogia que é desenvolver o discernimento entre o certo e o errado. Sua resposta é pela consciência; afinal, os pequenos sabem a diferença entre um e outro, e quando a eles se permite a responsabilidade sobre suas vidas, sabem cuidar de si e de seus pares.

Sobre a melhoria do comportamento e da disciplina, Gribble (1998, p.251) afirma que a maioria dos problemas sociais e acadêmicos é de fácil solução, não através de regras, mas por meio de respeito, responsabilidade, afetuosidade e liberdade. Essa assertiva tem seu lugar por ser comum aos observadores acreditar que uma escola da liberdade vive sua realidade em licenciosidade, o que não é verdadeiro em nenhuma delas.

Gribble exemplifica seu pensamento incluindo o relato de uma assembleia realizada na Sands School, quando alguns estudantes desrespeitaram a regra contra o uso de álcool e drogas. Olivia, uma das alunas, relata que a discussão se polarizou entre as posições de suspender ou expulsar os que descumpriram a norma. A transcrição de suas palavras permite avaliar esse ambiente de debate descrito por ela:

Nós gastamos horas discutindo isso em assembleia e foi muito estressante. No final, o voto foi pela suspensão deles por uma semana. Não ficamos nos restringimos ao fato de que houve uma quebra da regras, mas ouvimos os pontos de vista de cada um e decidimos dar-lhes uma segunda chance. Às vezes os estudantes são mais sensíveis que os professores, às vezes, ocorre o contrário, ou uma soma de opiniões. (GRIBBLE, 1998, p.244). (tradução do autor).

Numa escola formal, essa decisão seria um prêmio, mas em uma escola democrática isso pode representar uma penalidade real, pois os estudantes estão ali, livremente, e gostam muito das coisas que realizam²³.

Uma característica importante da assembleia, para algumas escolas democráticas, seja em Summerhill ou Sands School, como no exemplo acima citado, é que na resolução de conflitos, uma questão não está entre um sujeito e o outro diretamente implicado. A assembleia pulveriza a discussão, e o problema passa a ser de todos, deixando de ser um problema pessoal. Isso, de alguma forma, preserva as relações e permite debater a questão sem a personificação de acusador e acusado.

Um outro aspecto ressaltado por Gribble (1998, p.251) refere-se à maneira como essas escolas trabalham em favor do estímulo ao pensamento das crianças. A resposta sempre vai ao mesmo manancial, pois sempre que se permite a uma criança organizar sua própria vida, também ela se torna capaz de aprender por si mesma.

Gribble faz um sem número de perguntas sobre essas escolas e seus modos de encarar as questões cruciais de seus funcionamentos. Abaixo estão sintetizadas as características gerais daquelas visitadas por ele.

Há escolas democráticas, que só trabalham com adolescentes, como ocorre na Sands School. Summerhill atende estudantes de 6 aos 15 ou 16 anos, porém, evita receber alunos que já tenham

²³ Luke Flegg, ex-aluno da Sands School, realizou um vídeo amador (2007) sobre o ponto de vista de ex-estudantes dessa escola. Um dos depoimentos coletados cita uma situação semelhante por que passou um entrevistado. Quando Flegg lhe pergunta sobre o que aprendeu com a punição por uso de drogas e ele responde em tom jocoso: “- Aprendi que não devo fazer essas coisas na escola!” (ver DVD Anexo).

mais de 11 anos, por causa de experiências anteriores malsucedidas com crianças que já passaram um tempo em instituições convencionais e tornam-se um problema para a escola (Cf. GRIBBLE, 1998, p.8).

Summerhill é um internato, mas outras escolas democráticas deixam suas portas abertas para que os estudantes possam ir e vir, de acordo com seu desejo, como acontece no Japão ou na Índia, onde só se internam quando as condições econômicas da família assim exigem. A escola Pestalozzi (Escola Pesta, como é mais conhecida), por exemplo, recebe todos pela manhã e eles voltam à suas casas ao final da tarde.

Algumas escolas democráticas incluem tarefas manuais em suas atividades, seja de faxina ou na cozinha, mas isso não é um padrão, embora seja frequente a existência de aulas de carpintaria, música e artes em todas elas. A limpeza geral e os serviços da cozinha, em alguns casos, são realizados por empregados.

O currículo, nas escolas democráticas, também pode ser pré-estabelecido segundo a lei do país ou pela equipe escolar. O currículo autoestabelecido pode ser realizado através de um horário de aulas pré-determinado que os alunos frequentam voluntariamente. Algumas não seguem um currículo nem oferecem um plano de aprendizado a se desenvolver em aulas. A maioria delas oferece sessões ou atenção especial para os estudantes que pretendem seguir para a universidade ou para obter os diplomas oficiais.

Não há, entre esses, exemplos de alguma escola democrática que invista na ideologia coletivista, embora todas valorizem o trabalho cooperativo, solidário, respeitoso e a amizade. Na maioria delas não se observam metas ideológicas ou aproximação com nenhuma corrente política.

Uma particularidade dessas escolas é o número reduzido de estudantes por professor, que varia de cinco a oito. Isso pode ser considerado um trabalho personalizado que, seguramente, oferece maior atenção a cada aluno. Somente esse aspecto já faria qualquer escola mais respeitada do que uma escola de massa.

Nas condições dadas nas escolas democráticas, o professor pode concretamente assumir o papel de tutor, monitor, mediador ou, simplesmente, um companheiro de estudos, capaz de manter um portfólio ou fichas pessoais em que registra avanços e limitações de cada um de seus alunos.

As investidas contrárias a essas escolas decorrem de situações em que o poder público local não concorda com as práticas nelas realizadas e exige seu fechamento. Em outros casos, há divergências irreparáveis entre os professores e os pais de estudantes, que interferem na conduta da escola. A ausência de alunos ou o fato de a escola aceitar tarefas acima da capacidade dos professores, ou complexas demais, podem inviabilizar um projeto de escola democrática.

Quando ocorre qualquer uma dessas ameaças, a população resiste e, por algum tempo, a escola vive um momento de politização, como o ocorrido com Summerhill, que recebeu adesões políticas de simpatizantes com a luta ou com o projeto pedagógico.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

As reminiscências predominantes de ex-estudantes de escolas democráticas são a felicidade e o companheirismo, o que é comprovado por eles em seus depoimentos, revelando autoconhecimento e tranquilidade nas relações que mantinham nessas escolas. São saudosistas, e alguns permanecem algum tempo na escola depois de terminados seus ciclos.

As imagens dessas escolas são todas sinônimas de felicidade, mas Gribble discorre que mesmo em uma escola de liberdade há desenlaces amorosos, problemas familiares e de relações, que produzem momentos de angústia e tristeza. Em vários depoimentos colhidos pelo autor, ou nos sites das escolas democráticas, existe a menção ao desconforto de pensar muito sobre si mesmo como sendo a maior experiência em suas vidas.

São escolas terapêuticas, preocupadas em cultivar nas pessoas o entendimento de si perante os demais e a superação do medo e da angústia pessoal. Não descuidam do lado intelectual, mas seguem por uma linha emocional e de autoconhecimento, cujo valor é maior que o dos conteúdos escolares comuns.

Na prática, esses estudantes dispõem de mais tempo para pensar em si, coisa que lhes é usurpada pela escola formal e pelas famílias desesperadas, com o excesso de exigências e respostas precoces que o sistema lhes pede, materializando-se no excesso de atividades extraescolares, incentivadas por pais ansiosos.

Nos vários depoimentos colhidos por Gribble, os ex-estudantes sentem dificuldade de se adaptar ao ritmo da escola ou universidade formal e acham seus companheiros pouco maduros e sádicos.

Nos seguintes exemplos de escola democrática, será utilizada como referência apenas a obra de David Gribble, “Real Education” (1998), com as descrições das escolas por ele visitadas. O autor será citado somente quando for necessário incluir uma referência literal.

a) Dartington Hall School (Inglaterra, 1926-1987)

Síntese: a escola Dartington Hall foi fundada em 1926 e encerrou suas atividades em 1987, depois de desacordos entre os patrocinadores e membros da escola. Há opiniões divergentes entre ex-estudantes sobre as experiências havidas nessa escola, variando de extremo respeito e saudade, até à rejeição. Nos 61 anos de seu funcionamento, foram muitas direções e mudanças na proposta da escola. Gribble (1998, p.238) diz que jamais entendeu as razões que levaram os financiadores a fechar as portas dessa escola, sem consultar seus membros e estudantes, se eles nunca a visitaram e nem viram com os próprios olhos o que se passava realmente por lá.

Regime: internato misto.

Grau de democracia: alto e controverso. O grau de igualdade era tão completo que ocorriam namoros e casamentos entre professores e alunos.

Forma de organização: democracia, em que estudantes e professores têm o mesmo peso nas decisões. Relação horizontal, leve e facilitada entre adultos e crianças. Não interferência dos adultos nas escolhas das crianças.

Resolução de conflitos: as crianças com comportamento negativo eram tratadas de maneira firme, mas, afetuosa, e sem julgamento. Não havia punições, apenas eventual exclusão da aula, se o estudante estivesse incomodando. O responsável por danificar algo deveria repará-lo ou pagar pelo conserto.

Currículo e atividades: fazer música, soltar pipa, camping, canoagem e outros jogos. As atividades realizadas com mais seriedade eram fotografia, apicultura, observação de animais silvestres e fotografia artesanal do tipo “pinhole”. As atividades eram divididas por departamentos: de Jardim, onde aprendiam a cultivar legumes e flores. Havia o Departamento de Trabalhos Práticos, responsável por ajudar os alunos nas reparações e construções, e o Departamento de Avicultura, que desenvolvia estudos sobre cuidados, estatística e nutrição das aves. Caso algum estudante decidisse obter um certificado oficial, poderia ser preparado para isso. Em razão de dar atenção aos conhecimentos acadêmicos, muitos estudantes dessa escola seguiram para universidades, mas ocorriam casos em que um estudante assistia, no máximo, a duas aulas por semana. A essência das aulas, no entanto, era a autonomia.

Financiadores e nível social dos estudantes: os recursos provinham de financiadores da escola e de Comissões de Caridade. Ao longo do tempo, foram reduzidos os apoios financeiros em decorrência da II Guerra Mundial e de discordâncias por parte de alguns dos mantenedores.

Aspectos diferenciais: a nudez entre meninos e meninas era desejável, como forma de reduzir o interesse sexual, mas nem sempre funcionava. Os meninos e meninas dormiam em quartos separados, dividindo o mesmo corredor, banheiro e chuveiros. Não havia tutores, uniformes, nem segregação entre os sexos. Não se desenvolviam educação religiosa, jogos obrigatórios e competições, mas organizavam-se muitas excursões e visitas a diferentes tipos de pessoas que viviam nas cercanias da escola ou na área rural. Foi criado um Clube de Questões (Club Questions), em que as crianças podiam perguntar tudo o que quisessem. Em 1969, foi permitido aos estudantes entre 16 e 18 anos (sixth-formers) terem um bar pessoal em seus quartos, sem supervisão, e usarem carros, mas alguns deles passaram a viajar nos finais de semana e perdiam a coesão social anterior “[...] de repente, meio termo do curso, todo mundo preferia ficar em casa porque era mais excitante que permanecer na escola” (GRIBBLE, 1998, p.31).

Problemas principais: nem todas as atividades eram do agrado dos estudantes, por exemplo, alguns rejeitavam aprender sobre aves ou cuidar delas. Não era comum, mas ocorria que algumas meninas eram engravidadas por seus colegas. Em 1957, foi proibido o uso de veículos motores e armas de fogo, e houve muita revolta com a restrição dos banhos mistos. Esse sistema entrou em colapso por falta de recursos e pelo desinteresse de pais em matricular seus filhos nessa escola. Houve gastos exagerados na construção de um edifício o que resultou em dívidas e desacordos com os financiadores. Com a recessão nacional e o aumento das taxas, reduziu-se o número de estudantes, cada vez mais influenciados pelo movimento punk, contribuindo esses fatores para baixar o moral da equipe. Os desacordos e interpretações equivocadas entre a velha-guarda, considerada mais liberal e irrealista, com a nova geração, afirmativa e desdenhosa de alguns valores anteriores. Uma realidade se impôs: os estudantes saíam com um conceito muito alto de liberdade, porém, sem grandes responsabilidades e sem saber distinguir os próprios limites. Embora todos esses pontos indicados sejam consistentes para explicar o fechamento da escola, foram os rumores sobre sexo e uso de drogas que tiveram maior peso. Um último diretor da escola, vindo dos Estados Unidos com desejo de moralizá-la, escreveu cartas aos pais dos estudantes acusando o uso de drogas, de sexo antes da idade legal, de roubo organizado e feitiçaria, e chamou o esquadrão antidrogas para averiguar os quartos dos estudantes. Segundo Gribble (1998, p.39), descobriu-se que, antes de deixarem o seu país, esse professor e sua esposa posaram para fotos pornográficas. Todos esses acontecimentos foram explorados por tablóides, como por exemplo, “The Sun”, mas não provocaram o fechamento imediato de Dartington Hall. Houve oferta de apoio financeiro dos

pais de alunos, recusada pelos mantenedores que, passados quatro anos desses eventos, decidiram desativar a escola.

b) Tamariki School (Nova Zelândia, 1966)

Síntese: fundada em 1966, por duas mulheres cristãs, da Nova Zelândia, também baseada no assembleísmo, teve sua inspiração nas experiências de Summerhill e da escola Maturanga, de Wellington. Os participantes da primeira assembleia reuniam um grupo formado por pais descontentes com a escola convencional, professores insatisfeitos e membros da sociedade de psicologia que tinham grandes preocupações com a saúde mental. Essas pessoas se organizaram durante vários finais de semana para definir a filosofia da escola e as formas de financiá-la. Em 1968, inicia seu funcionamento num edifício da década de 1930, num local de bela paisagem, cercado de indústrias poluidoras, onde permaneceram por 25 anos.

Regime: escola primária (6 a 13 anos), em tempo integral.

Grau de democracia: alto, servindo as assembleias para discutirem incidentes e regras, mas não para punir ou julgar.

Forma de organização: as assembleias, instância máxima de deliberação, são horizontais. A escola deve se assemelhar a um lar, afastar-se do caráter institucional e seguir os limites impostos pelo coletivo. Crianças e adultos devem ser ajudados na compreensão da diferença entre ameaças à saúde, sujeira e bagunça. Os alunos devem ser encorajados a limpar seus ambientes de trabalho após o uso, com o auxílio dos adultos, se for necessário. Precisam também estar atentos à segurança e à saúde de todos, tomando cuidado com restos de materiais que possam ferir alguém. Se uma área ficar suja, deve ser interditada para toda a escola, até que os responsáveis pela sujeira façam a limpeza.

Resolução de conflitos: não há intervenção dos adultos nos conflitos e a orientação é que as crianças resolvam seus problemas. A primeira regra para evitá-los determina que aquele que estiver sendo incomodado diga: “Eu te peço que pare de fazer isso ou aquilo!” Caso o pedido não seja respeitado, o problema deve ser discutido em assembleia (Cf. GRIBLLE, 1998, p.42). É proposto um ambiente que estimule a criatividade, encorajando as crianças a combinar e recombinar elementos em novos caminhos que permitam chegar naturalmente a conclusões, sem interferência dos adultos e sem evitar frustrações com as próprias experiências.

Currículo e atividades: não há disciplinas obrigatórias. Os professores não são invasivos ou coercitivos e trabalham com os estudantes e não para eles, preocupados em compreender as individualidades, sem pressioná-los para atingir metas. Os docentes devem ensinar de forma apropriada a uma criança e os alunos é que devem mostrar interesse em aprender. Grupos de

estudantes só se reúnem com professores quando acham necessário. Dois princípios baseiam o trabalho: a) equipar cada criança segundo sua natureza e talentos, favorecendo a satisfação pessoal e tornando-a um efetivo e participativo membro de uma sociedade democrática; b) apoiar a comunidade para nutrir o sucesso de seus membros e respeitar suas individualidades. Compreende-se que nem todas as crianças apresentam interesse pela leitura e escrita ao mesmo tempo, por isso há trabalho de auxílio para alcançar essas habilidades quando um dos alunos está demorando muito a desenvolvê-las. Atividades artísticas diversas são organizadas, incluindo dança, música e coral. Os conhecimentos sobre matemática são objetivados no cotidiano da escola e há muitos jogos infantis não necessariamente educativos. Os estudantes não usam jogos eletrônicos ou videogames, sendo-lhes permitido assistir à televisão, desde que acompanhados de um adulto.

Financiadores e nível social dos estudantes: os alunos são filhos de pessoas que recusam a escola convencional. A escola recebeu uma subvenção do Estado de NZ\$600.000,00 para ser construída e cobrir os salários dos professores, que são baixos, suficientes apenas para garantir as despesas essenciais. Parte desse valor será ressarcido ao Estado se fecharem a escola nos 23 anos subsequentes. Os pais pagam NZ\$ 1,25 por ano para contratar dois professores extras.

Problemas principais: a escola é visitada por equipes de televisão, sendo comum dar atenção a aspectos menores, desrespeitando acordos e coletando depoimentos e imagens de crianças fazendo coisas reprováveis. Quando se transferem para escolas convencionais, muitos dos estudantes são discriminados por não se interessarem por jogos e atividades competitivas e por quererem manter outro nível de relação com seus novos colegas. Gribble (Cf. 1998, p.57) coleta um depoimento de um ex-aluno que avalia seus companheiros como loucos, em razão das atitudes estranhas de uns com os outros (*bullying*), e até mesmo da reação dos agredidos, situação que lhe pareceu bastante diversa daquela de amizade e respeito que desfrutava em Tamariki.

c) Sudbury Valley School (EUA, 1968)

Síntese: fundada em 1968, por pais de alunos que buscaram em todo país uma escola que não causasse danos irreparáveis aos seus filhos. Sem sucesso nessa pesquisa, criaram a escola nas proximidades de Boston, instalada numa casa com 18 cômodos e com ampla área externa. A preocupação central dessa escola que, entre outros objetivos busca a socialização dos jovens como algo mais importante que o conhecimento acadêmico, é que as crianças conduzam suas vidas adultas baseadas em valores. Elas aprendem como utilizar melhor o tempo livre, aplicando-o em atividades que elegem. Uma máxima da escola é: “Fazer apenas o que as crianças pedirem!” Há 150 alunos entre 4 e 20 anos, mas nem a metade fica dentro do edifício. Em 1991, 52% dos estudantes que saíram da Sudbury Valley entraram na universidade e 32%, em outro tipo de escola.

Regime: integral.

Grau de democracia: alto. Os estudantes votam anualmente para decidir o que os professores devem realizar e até deliberam sobre demissões de docentes, ou por inadequação ou por estarem acima da necessidade da escola.

Forma de organização: professores e alunos se dividem por comitês de jogos, música e outros, que se reúnem semanalmente. As assembleias não são utilizadas para discutir incidentes.

Resolução de conflitos: para resolver quebra de regras há os Comitês Judiciais (Judicial Committee – JC), com oito membros, dois advogados eleitos em assembleia, cinco estudantes de idades distintas e um membro adulto.

Currículo e atividades: não há aulas convencionais, mas atividades de karatê, história, francês (três estudantes), laboratórios (três alunas), de segurança contra fogo. Videogames são permitidos. Os estudantes contam ainda com estúdios de música e de revelação fotográfica, sala de informática, biblioteca, quadra de basquete, área para skate e para outros jogos típicos do EUA, como “Four-square”, e uma grande árvore, fácil de subir. Ao atingir o fim do ciclo, o aluno que exigir um diploma deve escrever uma tese na qual comprovará ser capaz de conduzir sua vida externa sem necessitar do apoio da escola. Esse trabalho é apresentado em assembleia solene, composta por estudantes, equipe de professores e membros associados, encarregados de avaliar o candidato. Essa avaliação será feita em regime secreto e apresentada ao final da sessão. A característica geral dessas teses é a descoberta pessoal e dos próprios interesses e a disposição sincera em buscar seus objetivos. Gribble aprecia ser melhor um jovem sair de uma escola confiante e seguro de seus objetivos, do que com um boletim cheio de notas A (Cf. GRIBBLE, 1998, p.72).

Financiadores e nível social dos estudantes: os custos anuais de cada estudante estavam na casa dos US\$ 3.600,00, mais as despesas com os materiais utilizados.

Problemas principais: os estudantes não saem com uma bagagem curricular convencional e devem se esforçar posteriormente para obtê-la. Segundo Gribble, eles fazem todo tipo de atividades, principalmente conversando muito entre si, mas não viu ninguém estudando e supôs que, se estudam, o fazem em suas casas. Não há exigências específicas quanto ao ingresso de alunos e há muitos que fracassaram em escolas convencionais, passaram por experiências psicológicas negativas, ou apresentaram problemas por uso de drogas e álcool.

d) Bramblewood School (EUA, 1969)

Síntese: esse nome é fictício e foi criado por Gribble como uma medida para preservar a escola de aproveitadores. A sociedade responsável pela escola possui 68 hectares repletos de carvalhos e pinheiros. Em 1996, havia 60 residentes, sendo a metade deles de jovens. Esta escola teve sua

origem com um grupo de pensadores alternativos, ou “hippies”, que se conheceram durante a guerra do Vietnã. Não havia regras a seguir, o uso da maconha era permitido, e os alunos podiam colher cogumelos alucinógenos para seus pais. Atualmente é conhecida por obter sucesso na recuperação de dependentes, recebendo estudantes dos 6 aos 18 anos.

Regime: parcial, integral ou familiar. Os membros da família aprendem junto com seus filhos e com outras famílias. No passado, havia crianças que só passavam o dia na escola e não recebiam a mesma influência comparativamente aos que moravam no local. Atualmente, só se atendem crianças membros da comunidade. Como exemplo da ênfase que se dá à aprendizagem pela experiência não limitada à sala de aula, pode-se citar o fato de que muitos bebês nasceram diante de toda a comunidade e que todas as crianças já assistiram a um parto. Em 1991, duas parteiras trabalhavam lá, e se as crianças ficavam impressionadas e amedrontadas com o trabalho de parto, elas eram afastadas e acalmadas. Não há restrições quanto a assistir à televisão.

Grau de democracia: comunitário informal. Não há referências a assembleias.

Forma de organização: baseada nos mesmos princípios de Summerhill e de Maria Montessori.

Resolução de conflitos: eles os resolvem dentro do princípio de não violência e paz.

Currículo e atividades: a frequência às aulas é voluntária e elas se organizam num quadro flexível de disciplinas, como era o de 1991, por exemplo: nas segundas-feiras, dedicavam-se à escrita e às ciências; nas terças, geografia e matemática; nas quartas, ortografia, caminhada e jardinagem; nas quintas, geografia e ciências; nas sextas, leitura e matemática. É oferecido também um quadro de disciplinas para os estudantes que desejam continuar os estudos na universidade. Nessa comunidade, o aprendizado decorre da experiência e da indistinção entre o mundo infantil e o dos adultos. Eles podem ter atividades relacionadas a artesanato, produção de maquetes, jogos, música, história natural e história oral. A troca de experiências é o grande professor da comunidade (Cf. GRIBBLE, 1998, p.62). Quando os estudantes querem ir para a universidade, devem antes obter o certificado que equivale a ter cursado o nível secundário que lhes permite o ingresso no ensino superior. O fato de disporem de bastante tempo faz com que alguns estudantes se dediquem bastante à leitura, mas isso não é uma regra geral.

Financiadores e nível social dos estudantes: a taxa mensal é de US\$ 60, 00 para os que podem pagar. Os professores não recebem salário e, se necessitam de algum material, os recursos saem dessas cotas mensais.

Problemas principais: o ambiente é tão atrativo que é necessário limitar a divulgação para evitar problemas com pessoas sem os mesmos compromissos. Gribble não esclarece como são os procedimentos para a resolução de conflitos nem se refere a assembleias, contrapondo esse tipo de

escola comunitária, onde todos estão envolvidos em tudo, a qualquer referência que aproxime essa concepção de educação à imagem que temos de uma escola.

e) Counteshorpe Community College (Inglaterra, 1970)

Síntese: Counteshorpe é uma escola estatal, na cidade de Leicester, que abriga 30 estudantes entre treze e dezoitos anos, com bons resultados em exames nacionais. Essa escola cuida tanto do aspecto educacional como do político, em alguns casos de forma conflitante. A pedagogia de projetos, “real things” como a denomina Gribble, leva os estudantes a descobrir seu lugar e interesse no mundo real, baseados na relação aberta com professores e na afetuosidade.

Regime: integral.

Grau de democracia: alto, com delegação de autoridade e distribuição igualitária de salários.

Forma de organização: segue-se o princípio democrático, igualdade social, cooperação entre estudantes e equipe de professores.

Resolução de conflitos: há uma preocupação indistinta entre os problemas acadêmicos e pessoais. Os cuidados com a carreira dos jovens envolve atenção aos casos de vítimas de bullying e de crianças com problemas em casa, que vai além do diálogo, passando por trocas de vivências e profundo envolvimento, comportamento pouco comum de um professor convencional. “Respeito sem afeto é vazio e sujeito a rebeliões insurrecionais. Afeição natural cria vínculo profundo e respeito inconquistável e o relacionamento é mais rico quando a afeição é mútua” (Cf. GRIBBLE, 1998, p.108). O diálogo entre os jovens é estimulado e, somente quando necessário, solicitam um professor para mediar essas conversas.

Currículo e atividades: o objetivo central do currículo é a autonomia do estudante e para que ele tenha sucesso em seu autoaprendizado, precisa ter acesso a muitas atividades e matérias, apresentadas com entusiasmo e energia, associadas aos trabalhos especificamente orientados por professores que especialistas em disciplinas formais do ensino secundário. Os 180 estudantes são divididos em equipes com três ou quatro membros cada, que terão uma pequena sala onde o professor atuará como tutor pessoal. As especialidades são: linguagem, música e artesanato. Teatro é ensinado fora dessas equipes. Metade do tempo é dedicado às disciplinas: inglês, estudos sociais, arte, matemática e ciência básica. Cada estudante tem um quadro de horários específicos. Segue-se o sistema oficial, porém respeitando a individualidade de cada um. As equipes, ou estudantes, individualmente, podem trabalhar em projetos, como: elaboração da árvore genealógica ou da autobiografia, relato sobre a experiência de trabalho na biblioteca, composição, atuação ou produção de peças teatrais, realização de séries fotográficas, estudos sobre a imaginação infantil, a terceira idade, direitos das mulheres, álcool e alcoolismo, mercados, história da estrada de ferro, a

vida na escola e os negros numa sociedade de brancos²⁴. Esses projetos são escolhidos mediante uma tutoria que atua sobre a significância da pesquisa para o estudante ou o grupo. Segundo Gribble (1998, p.103), essa pedagogia em projetos diferencia-se de Summerhill ou Dartington, onde a preocupação é, em primeiro lugar, com a liberdade social, e que o aluno só estude quando decidir por ele mesmo.

Financiadores e nível social dos estudantes: a escola é mantida pelo Estado.

f) Neel Bagh (1972-1987) e Sumavanam (Índia, 1982)

Síntese: David Horsburgh fundou a escola Neel Bagh, no sul da Índia, em 1972, e sob um mesmo princípio, apoiou a fundação de outras duas: Vikasana, em 1978, e Sumavanam, em 1982. Neel Bagh foi fechada por familiares de seu fundador, cinco anos após sua morte, ocorrida em 1984. Instaladas no meio rural, dedicam-se às pessoas que buscam superar o estado de pobreza. Não há ensino de nenhum dogma, religião ou ideologia política. Não se preocupam com um modelo ideal de criança. As atividades manuais têm mais importância que as acadêmicas, sem a preocupação, porém, de ser profissionalizante, pois o objetivo é formar seres humanos como verdadeiros revolucionários que tentem mudar a sociedade. O pressuposto é que as atividades práticas são mais agradáveis e auxiliam na transferência de outros conhecimentos.

Regime: Sumavanam recebe estudantes em regime integral, e aceita que durmam na escola os que moram muito longe ou que apresentam problemas relacionados a pobreza ou relacionamentos familiares. Sem rigor, os alunos iniciam suas atividades por volta das 8h40 e terminam às 17h00, podendo retornar às 18h00 e se estendendo até às 20h00, se desejarem. Esse período de duas horas sem supervisão é chamado “dever de casa”, que serve mais para a realização de estudos, atividades e jogos da escolha dos alunos, já que todo exercício que necessitem fazer é realizado durante as aulas. Ser privado do “dever de casa” é considerado uma grande punição, pela desonra que significa. Nesse tempo, aprendem como organizar seu autoaprendizado. Após as atividades curriculares, as crianças e jovens devem trabalhar em construção ou na horta. Em Sumavanam, os estudantes não são obrigados a assistir às aulas, mas eles sempre as seguem normalmente. É considerada uma grande ofensa para o estudante ser solicitado a sair da classe por motivo de distração.

Grau de democracia: médio. Os estudantes não discutem todos os pontos referentes aos objetivos gerais de sua educação. Mas não são obrigados a fazer nada que não seja de sua aceitação.

²⁴ Há uma variada biblioteca, marcenaria, cultivo de plantas, desenho, pintura, escultura, fotografia, câmeras fotográficas, pinhole, câmera de vídeo, filme e quarto escuro, laboratório de ciências, oratória coloquial ou formal, visita a museus e outros locais urbanos. A lista pode ser ampliada segundo os estudantes.

Forma de organização: não há assembleias, mas a cada semana há uma reunião denominada “question hour”, ou hora da pergunta, com horários distintos para crianças e jovens, cujos temas são de fundo ético, moral e sobre problemas sociais. Os alunos fazem a própria comida e todas as tarefas de limpeza e organização da escola.

Resolução de conflitos: não há punições, mesmo em casos de ofensa, nem um conselho que julgue e puna. Há apenas diálogo sobre alguma situação conflitiva, no qual se explicita o desagrado sobre eventuais atos ou danos, e a pessoa responsável é quem vai decidir o que fazer sobre sua atitude indevida ou prejudicial.

Currículo e atividades: os estudantes não são obrigados a assistir às aulas. São encorajados a cooperar e combater a competitividade, tanto pelo valor ético como pela diferença de habilidades que cada um possui. Os estudantes não são medidos segundo a soma de acertos ou erros, e a relação entre professor e estudantes está baseada no afeto, enquanto os materiais com que trabalham são prazerosos e estimulantes. O quadro de aulas é flexível, mas o aprendizado inglês e de outras línguas é obrigatório. Parte-se da convicção que a criança gosta de uma estrutura regular de atividades, principalmente se ela for entremeada com propostas agradáveis para professores e estudantes, tais como passeios, piqueniques ou plantios. Os alunos são estimulados por novas experiências intelectuais e cada estudante é professor ou auxilia outras crianças. As disciplinas oferecidas são: língua inglesa ou telugu, hindi, kannada e sânscrito; canto, música (audição e execução), recitação, história contada, filosofia, ciências, estudos ambientais, artesanato (carpintaria e cerâmica), matemática e dança escocesa.

Financiadores e nível social dos estudantes: não há taxas e para investir nas atividades que realizam, cultivam árvores frutíferas, como mangueiras, das quais vendem os frutos.

Problemas principais: a distinção social por castas, existente na Índia, não é aceita em Sumavanan, onde não se separam talheres e outros objetos comuns, nem se distinguem locais de asseio e acomodação. Como são escolhidas as crianças mais pobres entre as pobres, é baixa ou ausente a escolarização dos pais, muitos deles alcoólatras, e comum a violência contra as mães. Não é difícil ocorrer situações em que as estudantes de 14 anos, ou de menos idade, são levadas da escola para se casarem com homens analfabetos, em matrimônios arranjados, perdendo o direito de estudar. Os estudantes que passam pela escola abandonam a vila, quando completam seus estudos, em busca de melhores condições de vida. Há, portanto, uma grande disparidade entre a realidade da escola e a de seus familiares e da população local. Os professores recebem pressões e ameaças por serem ativistas dos direitos humanos.

g) Escuela Pestalozzi (Ecuador, 1979)

Síntese: fundada em 1979, por Rebeca e Maurício Wild, é conhecida apenas por “Pesta” e está localizada próximo a Quito. Os fundadores publicaram livros sobre Pesta e observaram várias experiências, por oito anos, antes da criação da escola. Situada em um local de montanhas, que compõem uma bela paisagem, iniciou suas atividades com uma creche. Em 1986, instalou-se o nível primário e, em 1998, o secundário. Baseada numa concepção de pedagogia ativa com influência cristã, atende estudantes com idades entre 6 e 18 anos. Oferece oportunidades para as crianças experimentarem, investigarem em primeira mão e seguirem os próprios interesses, no lugar das instruções dos adultos. Tendo por base os teóricos Montessori, Piaget, Holt e Freinet, busca a autonomia do sujeito desde a idade mais jovem para que não necessite de um sistema ou líderes que o impeça de tomar as próprias decisões. Segue-se o não diretivismo e parte-se do princípio que há uma lei natural que garante o desenvolvimento físico, intelectual, social e espiritual do indivíduo. A escola deve apenas oferecer uma variedade de estímulos e apoio para que as crianças tracem seus próprios caminhos. O casal Wild faz uma distinção entre estabelecer limites e interferir na educação.

Regime: integral. As crianças e jovens chegam pela manhã e retornam para suas casas ao final da tarde.

Grau de democracia: baixo, não é considerada uma escola democrática.

Forma de organização: Os estudantes só têm o direito de estabelecer regras suplementares às já definidas pelos fundadores. Eles se organizam por assuntos, em reuniões semanais, indicam algumas regras parcialmente apoiadas pelos adultos. A escola é limpa pelos próprios estudantes após suas atividades. A orientação geral aos pais é que não ofereçam a seus filhos aulas extras após o horário escolar, como música, por exemplo, antes que a criança atinja os 12 anos, e ainda assim, somente após o consentimento da escola. Não são aceitas crianças acima dos 12 anos de idade.

Resolução de conflitos: os professores só participam da resolução de conflitos quando são chamados ou quando é inevitável a interferência dos adultos. Os atrasos e pronunciamentos fora de hora são punidos com atividades de organização e limpeza inacabadas.

Currículo e atividades: não há quadro de horários, nem aulas. Acredita-se que as crianças só devem ser promovidas a outro nível quando estiverem prontas. Esse processo ocorre de acordo com as necessidades deles e pelas decisões que tomam diante dos problemas que decidem enfrentar. Os alunos praticam futebol, voleibol e outros esportes. Possuem amplo espaço para brincar, subir em árvores e nadar. O lugar possui uma sala para repouso, carpintaria, ateliê de pintura, sala de música, com vários instrumentos, e cozinha. Além desses ambientes, há um que é adaptado para atividades em matemática e línguas, artesanato, leitura, geografia, ciências, história, produção de texto,

artesanato natalino, biologia. Cada área dessas é ocupada, a cada semana, num regime rotativo, por um professor, o qual deve preencher fichas específicas em que registram o desenvolvimento dos estudantes. As anotações são avaliadas em reuniões realizadas semanalmente com os membros da escola. Duas vezes por semana, são realizadas atividades externas, como passeios de bicicletas e excursões. Aos dez anos, os estudantes iniciam uma atividade denominada “trabajo”, que consiste em trabalhar num restaurante, mercado ou cuidando de animais. Eles gostam do “trabajo” porque aprendem coisas novas e diferentes de seu cotidiano, mas se um aluno for avaliado como imaturo, não obtém permissão para trabalhar.

Financiadores e nível social dos estudantes: pais dos estudantes, muitos de origem europeia ou de maior nível econômico.

Problemas principais: há recomendações muito específicas aos visitantes para que não se intrometam nas atividades dos estudantes nem os observem, se isso não for consentido, e que só se dirijam a uma criança quando ela fizer isso primeiro, evitando conversar com os alunos e com outros visitantes. Não é permitido tirar fotos ou filmar os estudantes. Pede-se ainda aos visitantes que não fiquem nus, já que ocorre em algumas escolas livres a prática de nudismo, que não é aceita em Pesta.

h) Kleingruppe Lufingen (Suíça, 1977)

Síntese: seu fundador é Jürg Jegge, que se dedicou à escola formal e recusou-se a aceitar as intervenções nas avaliações que fazia dos estudantes, o que o motivou a escrever um livro intitulado “Stupidity is Learnable” (A estupidez é aprendida). A escola está baseada no princípio “de pequenos grupos” e trabalha com as necessidades específicas de jovens entre 15 e 17 anos. Este tipo de escola não substitui a escola normal ou especial, mas é complementar e específica para crianças com distúrbios emocional, comportamental ou de aprendizagem, e também limitadas mental ou intelectualmente. Jegge defende que a escola convencional reforça as dificuldades ao invés de trabalhar para sua superação, afirmando que: “Isso sugere que a fé em escolas tem sido sempre supersticiosa e irracional.” (Cf. GRIBBLE, 1998, p.157).

Regime: parcial e complementar.

Grau de democracia: sem uma definição específica; é uma escola que está comprometida com a autoestima dos estudantes para que avancem gradativamente na tomada de decisões, em sentido da autonomia e autoconfiança.

Forma de organização: a lógica dos pequenos grupos é a proximidade dos professores e o envolvimento nas atividades propostas, o que favorece a vivência de situações de autoconhecimento e de melhoria das potencialidades pessoais e da autoconfiança.

Resolução de conflitos: Jegge afirma (Cf. GRIBBLE, 1998, p.149) que o contexto social e cultural são determinantes na aprendizagem, e reúne sob duas categorias os problemas que impedem o aluno de aprender: os socioculturais e os psicológicos. Assim, não há estudante ruim, mas situações de avaliação incapazes de considerar as limitações existentes. Os problemas de aprendizagem sob limitações socioculturais podem ser identificados na dificuldade de uso da linguagem, que também interfere nas relações pessoais, dificultando a identificação de emoções e conflitos que não são verbalizados. Essa condição faz criar resistência à educação, e os pais não são capazes de oferecer ajuda apropriada quando os filhos não conseguem realizar os trabalhos escolares. Os problemas de ordem psicológica, derivados da carência de amor e de proteção na infância também são causa de dificuldades de aprendizado, mas se for superada, o jovem poderá desenvolver autonomia, autoaprendizado, maturidade e independência. Se a criança for aceita e apoiada para ser autônoma poderá desenvolver-se de forma otimista, confiante, com vivaz personalidade e prazer de viver. Na adoção de punições e imposições, ela poderá reagir com extrema agressividade ou com sentimento de desapego e autoabandono.

Currículo e atividades: as atividades propostas são estimulantes e promovem autoconfiança. O professor nunca se dedica a mais que seis estudantes e faz um trabalho personalizado, com proximidade e confiabilidade. A escola fica perto de uma vila onde vivem dois artesãos, um ceramista e um fabricante de brinquedos, sempre disponíveis aos estudantes da Kleingruppe. O pressuposto é envolver os jovens em pequenas realizações manuais, fruto de sua aprendizagem em artesanato, e no desenvolvimento da criatividade, com paciência e sem criticismo.

Financiadores e nível social dos estudantes: os alunos são de origem pobre ou sem privilégios, sendo a escola financiada pela seguridade social.

Problemas principais: os estudantes são pessoas com problemas complexos que exigem um esforço concentrado e individualizado para que encontrem trabalho e seu lugar na sociedade.

i) Mirambika (Índia, 1981)

Síntese: fundada nos princípios filosóficos e espirituais de Sri Aurobindo, falecido em 1950, e de sua mãe, falecida em 1973. É influência para mais de 100 escolas na Índia. Considera-se que a liberdade é o objetivo da espiritualidade, que nada pode ser ensinado e que só aquele que sempre busca o Divino na criança será capaz de praticar a perfeição. A personalidade da criança é trabalhada por suas experiências próprias e sem pressões. O ensino é baseado em não sistema (no-system) ou “Livre Progresso”, pensamento que considera o ser humano bom por si mesmo e que a liberdade positiva é o pré-requisito para ajudar a criança a ouvir a sua verdade interior. Todo tipo de estímulos e ambientes é oferecido para atender o desenvolvimento das crianças e acredita-se que a

punição não o favorece, mas, constrói, entre as pessoas, divisões que dificultam ouvir a verdade interior. Os professores são afetuosos e reconhecidos como irmãos mais velhos e membros da família do estudante.

Regime: integral.

Grau de democracia: médio. Os estudantes podem decidir o que fazer em seu processo de aprendizagem, mas não há assembleias nem decisões partilhadas em outros níveis.

Forma de organização: há poucas salas de aula, no sentido convencional, mas há biblioteca, ginásio, laboratório e uma grande área livre. A admissão de novos estudantes é feita por meio de um complexo sistema que inclui um questionário sobre os pais e sua forma de ver a educação. Esse questionário contém mais de 36 questões, sem nenhuma sobre o próprio filho. Antes de ser admitido, o estudante fica sob observação durante algumas semanas para que se perceba se há discrepância significativa com a orientação familiar. É uma educação para a elite pensante, e os princípios educativos devem ser bem compreendidos pelos pais.

Resolução de conflitos: a solução de conflitos deve ser promovida pelos estudantes, mas os professores podem ser chamados para orientar esse trabalho sem reforçar culpa e condenação das partes envolvidas.

Currículo e atividades: a educação se inicia com a eleição de projetos (Learning with Projects), de acordo com o interesse pessoal de um grupo de estudantes e por sugestão de professores. O docente conversa com a criança, ou com o grupo, para apresentar os objetivos e para coletar as informações necessárias ao desenvolvimento físico, intelectual e do caráter. Nesse processo, reocupam-se com o desenvolvimento psíquico para compreender a beleza da natureza e ouvir o outro sem julgar. O projeto pode ser alterado na medida em que se revele irrelevante ou irrealizável, sendo guardadas as informações para outros grupos que surjam com interesses similares. O controle da ansiedade é um importante aspecto nesse método e é obtido por meio de atividades cujos resultados sejam alcançados em curto prazo, para criar satisfação e manter o entusiasmo. As aulas são chamadas de treinamentos em matemática, inglês, hindi e outras línguas. As atividades de carpintaria, cerâmica, pintura, caligrafia, esporte e ciências são oferecidas a grupos e assumidas voluntariamente. Os professores auxiliam os estudantes quando decidem realizar os exames formais do país.

Financiadores e nível social dos estudantes: os pais pagam uma taxa de baixo custo, e os gastos maiores são cobertos pela escola.

Problemas principais: a escola trabalha com elaborado sistema de seleção de estudantes, gerando um perfil similar e elitista do grupo.

j) The Barbara Taylor School (EUA, 1985-1996)

Síntese: situada inicialmente no bairro do Harlem, em Nova Iorque, em 1994 mudou-se para o Brooklin e encerrou suas atividades em 1996. A escola surgiu da indignação de uma diretora de escola e de pais que se recusaram a seguir as imposições religiosas da igreja católica, assumidas pelo governo. Em 1991, passaram a adotar a teoria de Vygotsky e, ainda que Gribble (1998, p.181) a classifique como uma escola livre, por atuar para a liberdade e autonomia dos estudantes, não pode ser considerada uma escola democrática porque as decisões em geral eram de reponsabilidade dos adultos. Exigia-se das crianças uma maturidade superior à que possuíam, e elas representavam ser matemáticos, escritores, leitores, artistas, cientistas e historiadores e não como conhecedores e não conhecedores, mas capazes de assumir mais maturidade nessas áreas através desses personagens. Se não eram capazes de escrever, deviam ser convidadas a pegar lápis e papel e iniciar esse processo. Usava-se o que é natural e vivaz da infância para combater no mundo adulto o que se torna formal, automático e sem significado. A única regra definida é que nenhuma criança podia sair da escola sem permissão.

Regime: integral.

Grau de democracia: baixo, mas havia reuniões com caráter de assembleia e uma conduta de diálogo diante dos conflitos.

Forma de organização: não descrita.

Resolução de conflitos: era feita por mediação e diálogo com os adultos, com aprofundamento das questões que geram o conflito e aprendizado através da raiz dele. Não havia punições porque todo erro é considerado uma falha da escola e não da criança; porque ao punir se exclui e priva a criança do ambiente que é para ela terapêutico; quem pune está evitando discutir, e é através da discussão que se obtém a mudança.

Currículo e atividades: partia-se da experiência individual da criança e daquilo que lhe interessa. Ela aprende brincando e por meio de jogos imaginativos sobre o mundo real. Os alunos participavam de jogos de equipe e de videogames, assistiam a vídeos e teatro de marionetes, atuavam e dançavam, cultivavam plantas, usavam câmera de filmar, assistiam a aulas de álgebra, leitura, piano, realizavam visitas ao jardim botânico, biblioteca e ao parque local, além de se envolverem em muitas reuniões e conversas.

Financiadores e nível social dos estudantes: não descrito.

Problemas principais: a escola foi fechada por seus fundadores por terem assumido a responsabilidade por crianças com muitos problemas sérios. Embora tenha tido sucesso com algumas crianças, isso não garantiu seu funcionamento. Os pais de crianças mais ajustadas tinham

expectativas diferentes para seus filhos e as divergências levaram ao fechamento da escola. (Cf. GRIBBLE, 1998, p.196).

1) Tokyo Shure, Nonami Children's Village, the Global School e Kinokuni (Japão, 1987)

Gribble (1998, p.197) faz duas distinções gerais antes de oferecer especificações destes exemplos de escolas livres no Japão. A primeira diz respeito à língua japonesa, explicando como nela estão implícitos a hierarquia e o respeito. A forma de se expressar é diferente se o sujeito da ação é um jovem ou idoso, um irmão mais velho ou mais jovem. A segunda distinção está em conceber a criança como essencialmente boa e pura. A interação entre um adulto e uma criança é capaz de purificá-lo. Esse fato explica a razão de os adultos serem extremamente indulgentes com as crianças, pois acreditam que elas irão compreender naturalmente seu entorno. Essa reverência à pureza da criança não dura para sempre, e a punição corporal não é um fato incomum. Gribble cita que na cidade de Fukuoka houve o julgamento de um caso de morte de uma estudante de 16 anos, em decorrência de punição corporal cometida por um professor de 50 anos que foi inocentado porque buscava “[...] a boa educação natural e foi longe demais tentando acabar com tolos comportamentos” (GRIBBLE, 1998, p.200).

O rigor da educação em uma escola convencional japonesa se revela nos cuidados que os alunos devem ter com o uniforme - incluindo as roupas íntimas, que devem ser de cor branca - com a aparência dos cabelos, a forma de caminhar, de permanecer em pé ou sentado, e a que distância deve estender a mão para solicitar a atenção do professor. As crianças que não alcançam os objetivos são consideradas preguiçosas e, por isso, são enviadas para “Juku”, ou classe de aceleração, três vezes por semana após o fim das aulas.

Essas formas disciplinadoras e hierárquicas de conduzir a educação no Japão têm aumentado os casos de “school refusal” (objetores escolares), “bullying”, e até mesmo suicídios entre estudantes. Nos casos mais graves, é necessário medicá-los para que consigam dormir, ou são internados em hospitais (Cf. GRIBBLE, 1998, p.211). A objeção à escolaridade é definida como um transtorno emocional com consequências para a saúde psíquica e física.

Gribble (1998, p.200) recolheu informações que afirmam ser desconfortável para os japoneses trabalhar em simples cooperação, preferindo agir quando esteja definida sua posição hierárquica. O autor se pergunta então como seria uma escola livre numa cultura assim tão distinta. Sua análise é que, para a educação dos jovens, há mais compatibilidades e menos contradições do que na educação ocidental, afirmando serem os princípios japoneses mais compatíveis com as escolas livres do que os europeus. Surpreendeu-se com o fato de haver, nas quatro escolas que visitou, soluções mais parecidas com as das escolas livres do que com as convencionais ocidentais. Na

época do levantamento feito pelo autor, havia, em Tóquio, três escolas Shure reconhecidas pelo Ministério da Educação.

Escola Tokyo Shure (1985)

Síntese: fundada por Keiko Okuchi, especificamente para os estudantes que rejeitam a escola. Se esses jovens desejarem ir para a universidade, podem receber apoio da Shure para realizar os exames exigidos. A preparação pode durar um ano ou mais para atingir esse objetivo. Durante o verão, seus estudantes viajam para outros países, mediante estudos prévios sobre o lugar que será visitado.

Regime: não há internato. Os estudantes frequentam a escola, segundo a decisão pessoal, por tempo parcial, integral ou esporádico. Possui mais de 100 estudantes, com frequência média de 60 por dia.

Grau de democracia: alto. Gribble (1998, p.213) discorre sobre alguns pontos de pauta de uma assembleia: ter um quadro de avisos com as atividades oferecidas a cada dia, ajudar na compreensão da exibição sobre Auschwitz, protestar contra os testes nucleares realizados pela França, fazer a festa de Natal, horário da aula de piano, aprovação da peça de teatro sobre alguém que jamais frequentou a escola, permissão para um grupo de legisladores visitarem a escola, recomendações para o uso do sintetizador, permissão para equipe de TV entrevistar as pessoas sobre “bullying” e anúncio de um novo curso de arte.

Forma de organização: não há quadro fixo de horários e o aluno estuda quando decidir. Além da ampla variedade de estudos, os estudantes podem pescar, ouvir palestras sobre questões ambientais ou jogar futebol. As terças-feiras são reservadas para caminhadas ou trabalho com cerâmica. Na segunda-feira à tarde, há aula sobre sociedade e meio ambiente, e todos os dias, às 15h30, é feita a limpeza voluntária da escola. As atividades são realizadas através de comitês que se reúnem em assembleia nas quintas-feiras à tarde. A assembleia geral ocorre nas sextas-feiras.

Resolução de conflitos: não há informações.

Currículo e atividades: as disciplinas são oferecidas a pedido dos estudantes, em sessões de uma hora. Há disciplinas como caligrafia, aquarela, desenho e ilustração em quadrinhos, história, psicologia, ciências naturais, geografia, sociologia, inglês, flauta, ocarina, acordeom, piano, koto, canto, dança futebol, teatro, coral, fotografia e basquete. Essa variedade de atividades serve para atrair os alunos e responder aos diversos interesses.

Financiadores e nível social dos estudantes: Ministério da Educação.

Problemas principais: A rejeição dos jovens à escola é altíssima, exigindo trabalhosa reaproximação deles para superar transtornos que interferem em sua saúde mental, física e emocional.

Nonami Children's Village

Síntese: escola primária, fundada pela professora Kumiko Kato, e apoiada por budistas. Kato dedica-se a crianças com problemas familiares e é uma feminista, o que exige dela um esforço maior, por recusar comportamentos de respeito incondicional ao marido, comuns na sociedade japonesa. Essa é uma das razões da fundação da escola; outra razão vem da crítica ao sistema educacional japonês que encerra 30 ou mais estudantes numa sala, levados à exaustão por excesso de trabalho, com professores novatos, sem muita experiência para trabalhar com crianças. São, em geral, ambientes disciplinadores, com rígidas regras.

Regime: integral.

Grau de democracia: alto, com assembleias nos moldes de Summerhill.

Forma de organização; resolução de conflitos; currículo e atividades: não descritos.

Financiadores e nível social dos estudantes: pais dos estudantes e grupo budista.

Problemas principais: não é uma escola reconhecida e isso fez alguns pais tirarem seus filhos de lá, mas há várias delas surgindo no Japão e na Europa, como resultado da insatisfação de pais e mães com as escolas convencionais.

The Global Free School

Síntese: localizada na cidade de Tasago, está destinada a adolescentes. Na época da visita de Gribble, havia seis estudantes, dois internos e os outros, em sistema integral. Havia um professor em tempo integral e vários professores em jornada parcial. Não há aulas, mas os estudantes fazem um plano semanal de atividades. Nas assembleias são discutidos planos, ideias, sentimentos e questões econômicas.

Regime: integral e internato.

Grau de democracia: alto. Todos os dias se iniciam com uma assembleia.

Forma de organização: não descrita.

Resolução de conflitos: as questões são expostas em assembleia.

Currículo e atividades: há, entre as atividades, xadrez, japonês, pintura e inglês, experiência em trabalho na secretaria de um hospital e planejamento de viagens ao exterior.

Financiadores e nível social dos estudantes: Ministério da Educação.

Problemas principais: os motivos declarados por cada aluno para explicar sua escolha por essa escola tipificam os problemas específicos: expulsão de outra escola, sensação de ser um navio à deriva sobrecarregado de conteúdos desnecessários; desejo de aprender por outro caminho, e pela oportunidade de visitar os EUA; não adequação ao rigor das regras das escolas convencionais; vontade de afastar-se de um irmão dominador. Os motivos de cada um dos estudantes apresentam a

escola como bastante individualizada, funcionando como um refúgio, não apenas contra a cultura japonesa, mas para serem eles mesmos.

Escola Kinokuni (1992)

Síntese: Kinokuni foi fundada em 1992 por Shinichiro Hori, professor da Universidade da cidade de Osaka, responsável pela tradução de alguns escritos de A. S. Neill. A proposta de Hori se diferencia da de Neill apenas na adição do pensamento deweyneano, que trata da aprendizagem através da experiência em atividades ao ar livre. Hori se pergunta por que uma criança brinca tão pouco no Japão, e sua primeira resposta é que ela tem muito trabalho a fazer; a segunda, é que ela afirma não querer de forma alguma brincar, ou que está sempre muito cansada para brincar. Para Hori, o decréscimo do desejo de brincar é proporcional à perda do desejo natural da criança de ser livre.

Regime: internato com aproximadamente 90 estudantes, entre seis e quinze anos.

Grau de democracia: alto, há uma assembleia por semana para discutir os assuntos da escola.

Forma de organização: trabalha-se para que as crianças tenham bastante tempo para brincadeiras. As aulas terminam às 15h00 ou 16h00. O jantar é servido às 18h00 e o horário de dormir, decidido em assembleia, é entre 21h00 e 22h00, num dormitório com seis estudantes por quarto. Os alunos admiram a livre escolha, a forma de realizar as aulas, o sabor das refeições, a alegria dos colegas, o trabalho com madeira, a ausência de provas, e a liberdade para brincar e confraternizar.

Resolução de conflitos: não há referências sobre maneiras de solucionar conflitos.

Currículo e atividades: o currículo oficial é seguido, mas as aulas são frequentadas voluntariamente. O dia é dividido em três seções: projetos, livre escolha e trabalho ou habilidade individual. O projeto, que visa desenvolver habilidades e prever atividades práticas que envolvam as pessoas, pode ser a construção de um escorregador para a piscina, a construção de uma sala de banho, a produção de um livro ou de uma revista. A aprendizagem deve nascer naturalmente das atividades, mas não é esse o objetivo principal. Não há divisão por idades, todos trabalham juntos em projetos de livre escolha. Ninguém é obrigado a trabalhar em projetos ou aulas, mas todos acabam participando. Há atividade de colheita de frutas e outras práticas coletivas sem a necessidade de uso formal da língua, de fácil realização, sem organização e líderes, mas com propósitos comuns.

Financiadores e nível social dos estudantes: não há uma definição de nível social, mas de perfil comportamental diante da educação convencional do Japão.

Problemas principais: há estudantes que sofreram todo tipo de abusos nas escolas de origem e que precisam mudar a maneira de coordenar a própria vida em sistema de liberdade.

m) The Democratic School Hadera (Israel, 1987)

Síntese: o ingresso nesta escola é disputado, havendo entrevista preliminar com o estudante e seus pais para concorrer a um sorteio das vagas. O sentido de democracia exercido se aproxima do que se denomina politização, distinguindo entre fazer algo e ser ativo. Enquanto fazer algo é apenas uma operação coordenada e estimulada por um professor, ser ativo é decidir agir sobre as coisas, partir de dentro e do próprio interesse ou uma ação autoestimulada. Há duas tendências na escola: os utopistas e os realistas.

Regime: parcial, pelas manhãs, até às 13h00.

Grau de democracia: alta. Tudo é passível de discussão. No entanto, há críticas sobre o fato de muitas decisões estarem ainda nas mãos dos professores e do diretor da escola. Alguns defendem que ser livre deve ser algo mais amplo do que ter o direito de escolher assistir ou não às aulas, e pleiteiam debater todas as questões de forma abrangente, até mesmo a admissão e demissão de professores e técnicos.

Forma de organização: liberdade de escolha, de pensamento, consciência e credo, opinião e expressão. Podem também decidir trabalhar ou não na manutenção da escola. Muito tempo é dedicado a brincar ou jogar, conversar, sonhar e pensar sobre suas vidas, em bases informais. Não há discriminação de idade, todos podem ir aonde querem aprender, e os mais velhos apoiam os mais novos. Há, no entanto, áreas com materiais específicos, segundo os grupos de idades. Não há campanhas nem relógios visíveis pela escola; assim, se um estudante decide ser pontual, ele deve ter seu próprio relógio. Há vários comitês com poder de estabelecer regras e tomar decisões.

Resolução de conflitos: resolvidos através dos comitês de justiça.

Currículo e atividades: a frequência às aulas é voluntária. É oferecido um quadro de disciplinas formais, mas os estudantes podem negociar sua trajetória curricular e os professores com os quais vão trabalhar. Dada a realidade cultural, eles estudam as disciplinas Literatura sobre do Holocausto e História do Povo Judeu. O estudante pode optar livremente por qual sala de aula ele quer estar, elegendo um tutor que supervisionará o estágio profissional externo em instituições, ou realizar isso independentemente. Há produção de peças de teatro que envolve muitos estudantes. O interesse pela leitura e pelo aprendizado da escrita surge dos estudantes que pedem aos professores para orientá-los e se empenham nesses objetivos. Sobre isso afirma Gribble: “Aprender a ler por si mesmo tem surpreendentes resultados” (1998, p.223). Gribble reproduz um diálogo com um estudante, que reflete melhor esse pensamento: “A razão de eu assistir uma aula é porque eu quis fazer isso. Eu me poupei dois anos de estudar matemática, então eu percebi que havia um buraco na minha educação e daí eu comecei a estudar. Atualmente eu estudo mais matemática do que um estudante de uma escola normal” (GRIBBLE, 1998, p.227).

Financiadores e nível social dos estudantes: funciona com recursos públicos e privados, e cada aluno custa aos pais o equivalente a £600,00 por ano, que serve para custos adicionais não cobertos pelos Estado.

Problemas principais: apatia da parte de alguns estudantes nas assembleias e o desejo de alguns que a escola seja mais democrática. Em Israel, todos devem servir às forças militares. As mulheres servem por quase dois anos e os homens, por três. Os estudantes terminam seu estudo e vão diretamente para um regime hierárquico.

n) Sands School (Inglaterra, 1987)²⁵

Síntese: Gribble é um dos fundadores desta escola, que foi criada imediatamente após o fechamento da Dartington Hall School. Nos últimos meses anteriores ao fechamento de Dartington, professores e estudantes discutiram que tipo de escola eles desejavam ter e, desses debates, surge o projeto da escola. Estabeleceram que todas as questões seriam discutidas em assembleias para evitar o poder de facções. Sands recebe estudantes entre 10 e 18 anos. Gribble (1998, p.242) cita que presenciou duas crianças chorando nos braços de professores em razão de problemas trazidos de casa, demonstrando que os estudantes têm confiança no tratamento amigável que os acolhe. A escola parece ser um lugar mais feliz que as próprias casas. O autor declara que antes acreditava em três princípios sobre a educação em Sands School: “Crianças que se confiam serão confiantes. Crianças que são respeitadas irão aprender o auto-respeito. Crianças que são cuidadas irão cuidar de outros.” Atualmente, porém, considera a questão da seguinte forma: “Crianças são confiáveis, a menos que não se desconfiem delas. Crianças tem auto-respeito quando outros as respeitam. Crianças cuidam dos outros quando são capazes de cuidar delas mesmas.”

Regime: integral.

Grau de democracia: alto. Os estudantes decidem como a escola deverá ser organizada de forma horizontal, e que qualquer deliberação deve ser elaborada em conjunto (professores e estudantes).

Forma de organização: todas as atividades são decididas pelos estudantes. Os professores não fazem intervenções, atuando como facilitadores. Ao fim do dia, todos devem limpar a área utilizada. Há um administrador que efetiva as indicações das assembleias. As regras gerais preveem a interdição do uso de drogas e álcool dentro da escola, a obrigação de fumar em um quiosque fora da escola e de avisar se dela se ausentarem. Alguns estudantes declaram que em escolas convencionais era um prazer fugir às regras, mas em Sands, onde eles são livres, isso não tem graça alguma. As pequenas reparações são feitas por estudantes, parentes e professores. Alunos, e algumas vezes professores, preparam o almoço.

²⁵ Para obter mais detalhes e atualização sobre as informações, visitar o site: <http://www.sandsschool.co.uk/>.

Resolução de conflitos: os conflitos mais graves são resolvidos em assembleias. É raro existir punições, mas se alguma das regras for quebrada, as questões conflitantes são discutidas em assembleias e é possível impor punição, como no caso de um grupo de jovens que foi suspenso, após longa e desgastante discussão, por terem usado álcool e drogas. Gribble (1998, p.244) acrescenta: “Um sistema que encoraja a discussão aberta, obviamente ajuda a criança aprender mais sobre as relações sociais do que num sistema que estabelece disciplina inquestionável.”

Currículo e atividades: a escola conta com sala de arte, carpintaria, laboratório de ciências, muro para escalar, criação de galinhas e quadra de esportes. O currículo contém disciplinas básicas e outras solicitadas, como japonês, reflexologia, tai chi chuan, RPG (role-playing-games). A frequência às aulas não é obrigatória. As aulas próprias para os exames oficiais são realizadas voluntariamente, após os 16 anos. A maior parte do tempo é dedicada a culinária, esportes, arte, carpintaria, inglês, música, diálogo, brincadeiras, vídeos e TV, ou comprar salgadinhos (snacks) no outro lado da rua. Em depoimento colhido por Gribble, é possível compreender a relação que os estudantes estabelecem entre o aprendizado e sua formalização: “Bonnie Hill: Algumas aulas são mais legais que outras, não porque o professor faça isso ser assim, isso parte das crianças – as aulas são aquilo que elas mesmas fazem. Mas se você escolher fazer os exames formais (os quais, praticamente, todos os estudantes mais velhos fazem) você deve fazer as coisas chatas como se elas fossem legais” (GRIBBLE, 1998, p.241).

Financiadores e nível social dos estudantes: pais e parentes dos estudantes.

Problemas principais: a visão das pessoas é que essa é uma escola para tolos e de má qualidade. Alguns estudantes que chegam à Sand School vieram de escolas que lhes roubaram a confiança que deviam ter em si mesmos.

* * * * *

Gribble (1998, p.251) se indaga qual seria a melhor maneira de organizar a autogestão e de lidar com conflitos internos nesses tipos de escolas: por meio de pequenas reuniões, como ocorre em Tamariki, de Comitês de Justiça, ou de assembleias, como em Summerhill? Como se poderia falar de uma escola de liberdade onde há um modelo pré-estabelecido? Uma escola desse tipo deve ter sua autonomia garantida e o autodiscernimento fundado em seus membros.

O autor não define se o modelo certo é aquele que trabalha com as crianças pobres, como em Sumavanam e Neel Bagh, ou o que recebe as crianças com os problemas mais graves, como em Kleingruppe Lufingen, ou quando seleciona cuidadosamente as crianças de acordo com um perfil pré-determinado, como ocorre em Mirambika.

O rol das perguntas feitas por Gribble inclui saber se deveria ser dado acompanhamento escolar voluntariamente, na forma como ocorre na escola japonesa, Shure, ou nas escolas Hadera e Sudbury Valley. Ou aulas obrigatórias, como ocorreu em Dartington Hall, seriam a melhor escolha?

Não se pode fugir da realidade social e legal de cada país e das posições dos criadores dessas escolas. Esse ponto revela, claramente, a diversidade de concepções que são pedidas ao se criar uma escola de liberdade, mostrando diferentes temas, impensados em escolas formais.

As crianças deveriam tomar decisões em relação a todas as coisas que ocorrem na escola, como em Sands School, ou somente sobre suas próprias vidas, em seu mundo social, como em Summerhill, ou restritas às questões pessoais, em ambiente adequado, como em Pesta? Em alguns exemplos, a autogestão é parcial, em outras é fundamental para essas comunidades de aprendizagem democrática.

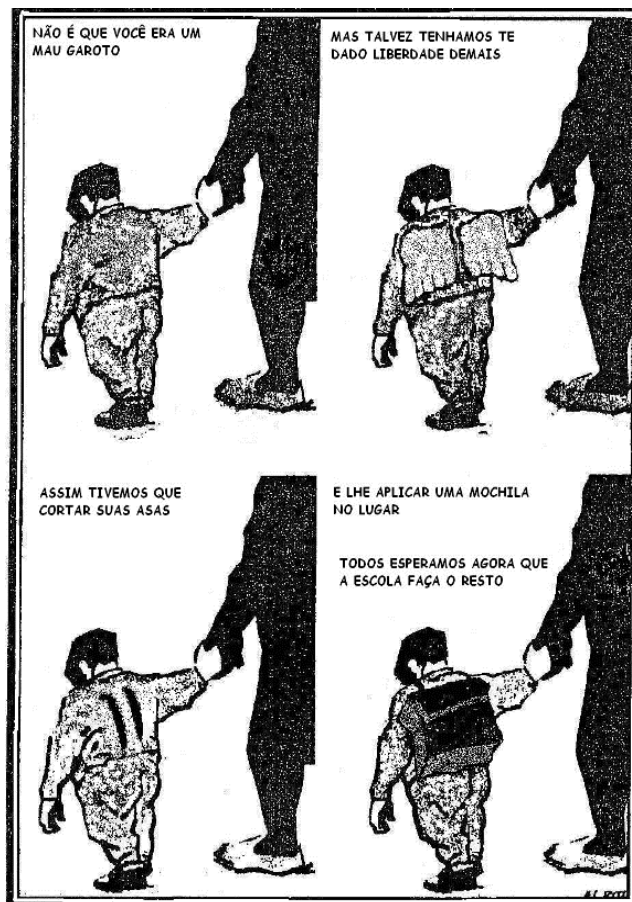
Gribble questiona como seria possível cuidar de uma criança com problemas, sem prejudicar as oportunidades das outras. Seria demasiado otimista a resposta oferecida pela Barbara Taylor School quando afirma que o verdadeiro desenvolvimento só ocorre se for coletivo - “Quando o grupo desenvolve, todos aprendem. Quando o aprendizado é apenas individual, ninguém mais desenvolve” (GRIBBLE, 1998, p.196).

Não há certezas também quanto à decisão de manter as crianças com suas famílias ou em internatos, e se a escola deve esperar que descubram a necessidade de aprender, ou deve estimulá-las para isso. Da mesma forma que não defende a organização de um quadro de aulas sem considerar os interesses dos estudantes, o autor não condena a escola que prepara os estudantes para as provas de ingresso no ensino secundário, nem aquelas que evitam a ansiedade e a necessidade de qualificação.

Gribble pode deixar a impressão relativista, porém deixa explicitada sua posição da seguinte forma:

O que ultimamente tem sido reconhecido é que, de fato, a maior parte das pessoas não se preocupa se elas sabem como resolver várias equações, quem construiu os Jardins Suspensos da Babilônia ou para que servem os quatro estômagos das vacas. O que importa é que tipo de pessoas elas se tornarão quando deixarem a escola. Da lista mínima de conhecimentos, eles sairão alfabetizados e hábeis com os números, sem dúvida, mas também, serão felizes, atenciosos, honestos, entusiasmados, tolerantes, autoconfiantes, bem informados, articulados, práticos, cooperativos, flexíveis, criativos, individuados, uma pessoa que sabe de seus talentos e interesses e que se compraz em desenvolvê-los e fazer o melhor uso deles. Deve ser alguém que cuida dos outros porque aprendeu a cuidar de si mesmo. Estudantes que deixam a escola, com as qualidades destacadas neste livro, são prova de que sua formação é melhor do que a de quaisquer crianças que tenham sido treinadas para ser mais um dente da engrenagem. (GRIBBLE, 1998, p 254). (tradução do autor).

É difícil acreditar que uma pessoa que saia de uma escola onde tudo a conduz a ser um indivíduo livre em suas decisões não apresente atitudes mais politizadas que as outras que são moldadas em escolas autoritárias. Isso causa estranheza, afinal, o número de escolas democráticas cresce cada vez mais, passando de 100 espalhadas pelo mundo, o que, em si, representa um processo político, embora não assumido. Uma escola livre, ainda que despolitizada, é uma atitude alternativa educacional que, devido à sua conduta antiautoritária²⁶, está voltada para a melhoria da saúde mental da humanidade.



Fonte: www.sindominio.net

²⁶ Sites sobre o Movimento de Escolas Alternativas e de Liberdade - Rede Internacional de Educação Democrática IDEN (International Democratic Education Network) reúnem escolas democráticas, organizações educacionais e pessoas interessadas em todo o mundo, realizando periodicamente a Conferência Internacional de Educação Democrática - IDECs (International Democratic Education Conferences) contêm endereços de escolas na Austrália, Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Alemanha, Palestina e Tailândia: <http://www.idenetwork.org/>.

- Phoenix Education Trust ou Fundação Educacional Fenix divulga a educação democrática no Reino Unido, reconhecida pela Associação de Estudantes Secundários Ingleses - ESSA, (English Secondary Students Association) e participam da Rede Europeia de Educação Democrática - EUDEN (European Democratic Education Network) : <http://www.phoenixeducation.co.uk>.

- Lib Ed ou Libertarian Education (Educação em Liberdade) promove a educação em liberdade publicando livros e organizando encontros e outros eventos: <http://www.libed.org.uk/>.

- Organização para Recursos em Educação Alternativa ou AERO (Alternative Education Resource Organization), situada nos Estados Unidos, contém informações sobre escolas: <http://edrev.org>

- Associação de Educação Alternativa e Progressiva Australiana AAPAE (The Australian Association for Progressive and Alternative Education) é composta por 13 escolas membros (12 da Austrália e 1 da Nova Zelândia): <http://www.aape.edu.org>.

Capítulo III - Pedagogia radical: resistência, autonomia e emancipação.

A atenção ao conjunto de ideias da pedagogia radical é dada aqui por ser a produção teórica mais aceita na Geografia Crítica brasileira. Trata-se da tendência que mais se aproxima da pedagogia anarquista pelo tipo de compromisso que ambas assumem com a emancipação do sujeito histórico.

Deleon (2006) explora a possibilidade de fazer uma ponte entre a teoria da educação radical e a anarquista retirando a primeira da marginalidade em que se encontra ao afirmar que: “a teoria anarquista pode trazer uma nova ‘fronteira’ para o discurso educacional radical por sua insistência em provocar uma real mudança social”, afirmando, principalmente, a importância da ação direta e da livre associação nesse processo. O autor também aventa a possibilidade de as escolas democráticas Hardera e Sudbury serem anarquistas, entre outras já detalhadas anteriormente. Em seu otimismo afirma:

A teoria anarquista, combinada com a pedagogia crítica na sala de aula, poderia ser bastante poderosa. Se essas tradições críticas fossem apresentadas aos estudantes, ajudariam a acelerar a mudança nas escolas públicas. Mas, o que eu espero também desse papel messiânico decorre do fato que a pedagogia crítica e a teoria anarquista têm muitas semelhanças notáveis, embora venham de tradições teóricas diferentes. Porém, a teoria anarquista traz um senso de urgência, uma fé no indivíduo e na ação direta cooperativa é uma lacuna em muitos de nossos discursos radicais sobre a escolarização e em nossas experiências educacionais nos Estados Unidos. (DELEON, 2006). (tradução do autor).

Silva é outro autor que relaciona a pedagogia libertária e a pedagogia crítica mostrando similitudes em propósitos de engajamento social, contudo assevera:

Seria um erro afirmar a identificação absoluta entre a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítica. Parece-nos, entretanto, que é possível identificar algumas características comuns: a crítica à escolarização e à ideologia meritocrática; a crítica ao poder burocrático; reconhecimento do caráter essencialmente político da educação; a perspectiva democrática de conferir poder aos alunos e à comunidade escolar (incluindo os pais); o combate à exclusão e aos mecanismos de exclusão reais e simbólicos (relacionados ao capital cultural); e, a idéia de que o conhecimento não é neutro. A crítica à função reprodutora da escola é fundamental. Contudo, o efeito negativo desta crítica é o pessimismo pedagógico, fundado num certo determinismo: a escola seria, por natureza, conservadora. Os educadores críticos ressaltam, contra esta concepção, que a redução da escola a mero aparelho ideológico do capital anula o discurso de possibilidade e esperança. Não obstante, eles incorporam esta análise. É preciso salientar que as teorias reprodutivistas cumprem um papel fundamental, na medida em que libertam a pedagogia do espaço meramente escolar, relacionando escola/educação com os aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade: a escola não se explica por si. (SILVA, 2004, p. 41).

A matriz do pensamento libertário está em ambas, mas Silva deixa um entendimento que parece ser equivocado sobre a educação anarquista, que não acredita ser possível desenvolver a pedagogia libertária numa escola convencional, onde não há margem para ser otimista, por sua inerente estrutura hierárquica. A divergência central dos anarquistas com o marxismo está no caráter autoritário deste, que é notavelmente amenizado na literatura da pedagogia radical ao enfatizar mais o princípio de resistência do que o revolucionário. Nas mãos dos pedagogos radicais, o marxismo recebe uma influência mais variada.

Giroux, em 1986, em seu livro intitulado “Teoria Crítica e resistência em educação”, cita elementos importantes da base para uma pedagogia radical, inspirada nos pensadores da Escola de Frankfurt:

A teoria, nesse caso, deveria ter como seu objetivo a prática emancipatória, mas ao mesmo tempo ela requer uma certa distância dessa prática. A teoria e a prática representam uma determinada aliança, não como unidade na qual uma se dissolve na outra. A natureza de tal aliança poderia ser melhor compreendida clarificando-se as desvantagens inerentes à postura antiteórica da educação americana, na qual se argumenta que a experiência concreta é a grande ‘professora’. [...] a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. (GIROUX, 1986, p.38).

A assertiva deixa claro que a supremacia da prática, acompanhada de uma postura antiteórica, não serve porque remete a uma prática vazia. A teoria que se persegue não é um sustentáculo ocasional da prática, mas um teor de ideias que permita nortear o trabalho que se pretende realizar, bem como um esboço de raciocínio que relativiza a experiência como único caminho para o conhecimento. Afirma ainda Giroux que:

É desnecessário dizer que a teoria é inspirada na prática, mas seu valor real está em sua capacidade de fornecer reflexividade necessária para interpretar a experiência concreta que é o objeto de pesquisa. A teoria nunca pode ser reduzida à prática, porque a especificidade da prática tem seu próprio centro de gravidade teórica, e não pode ser reduzida a uma fórmula pré-definida. (GIROUX, 1986, p 136).

Essa discussão evidencia a rejeição aos trabalhos teóricos por parte dos professores. Giroux assevera que: “[...] deve-se lembrar que a experiência e estudos concretos não falam por si mesmos, e que eles nos dirão muito pouco, caso o quadro de referências teórico que usarmos para interpretá-los não possua profundidade nem rigor lógico” (GIROUX, 1986, p.136).

Essa lembrança é fundamental para se entender que as novas tendências que defendem a formação do professor-pesquisador devem considerar que ele aprende em atividade, sem rigor teórico, restringindo-se seu trabalho, muitas vezes, às suas práticas.

Giroux elaborou os conceitos da pedagogia radical, tratou do currículo oculto e da resistência e fez críticas a Althusser, Bourdieu e aos neomarxistas. A elaboração de sua obra se desenvolve

questionando a teoria educacional tradicional, passando pela teoria da reprodução e pelo conceito de acomodação:

[...] a teoria educacional tradicional não ofereceria nenhuma base para a compreensão da relação entre questões tais como ideologia, conhecimento e poder. Isto é, ficava esmaecida nessa perspectiva qualquer tentativa de se refletir sobre o desenvolvimento histórico, seleção, uso e legitimação do que as escolas definiam como ‘verdadeiro’ conhecimento. A questão crucial ignorada aqui é o modo pelo qual o poder distribui funções na sociedade, no interesse de ideologias e formas de conhecimentos específicos, a fim de apoiar as preocupações econômicas e políticas de determinados grupos e classes. (GIROUX, 1986, 103).

A acomodação produzida na escola é um ponto que emerge de seu texto, colocando-a num processo de ação radical. Giroux não aceita, portanto, as teorias da reprodução, mas observa que Althusser realizou avanços na interpretação realizada pelos teóricos tradicionais e liberais ao incluir a instituição escolar como um dos aparelhos ideológicos do Estado, embora descarte algumas teorias marxistas que analisavam a escola como um espelho reprodutor da ordem econômica. Giroux destaca: “As escolas, na perspectiva de Althusser, são instituições relativamente autônomas, que existem em determinada relação com a base econômica, mas que ao mesmo tempo têm suas próprias limitações e práticas específicas” (1986, p.112).

O que faz Giroux se afastar de Althusser é a visão sobre a dominação que impede a resistência e a autocrítica, coloca a ideologia sem tratamento dialético, estática, opressiva e eficiente, e com isso, pode parecer que elimina a ação humana (Cf. GIROUX, 1986, p.115). Esses mesmos aspectos serão criticados na abordagem de Bourdieu e Passeron sobre as teorias de reprodução cultural, mas discorre:

Bourdieu e Passeron rejeitam as explicações reprodutivas que vêem a escola simplesmente como espelho da sociedade, e argumentam que as escolas são instituições relativamente autônomas, apenas indiretamente influenciadas pelas instituições econômicas mais poderosas. (GIROUX, 1986, p 121).

Se ele concorda com Bourdieu e Passeron que a educação não é um espelho, nem é diretamente dominada pela base econômica, isso não quer dizer que ambos entendam a escola como um lugar de resistência, mas apenas de uma autonomia relativa. Existe uma ordem de elementos que a criança herda de sua família e que direciona sua trajetória escolar e escolha profissional, apartando as crianças até a juventude e na formação profissional, mesmo que recebam lições dos mesmos professores, nas mesmas salas de aula. Isto quer dizer que a origem cultural de uma pessoa define suas escolhas profissionais e posição na sociedade.

O conceito denominado “habitus”, elaborado por Bourdieu (1974), é importante porque, é por seu intermédio que o sujeito se espelhará para acrescer o próprio capital cultural, através de práticas específicas e ações de outra classe:

[...] habitus refere-se a disposições subjetivas que refletem uma gramática social baseada na classe, em relação a gostos, conhecimento e comportamentos, inscritos permanentemente no 'esquema corporal e nos esquemas de pensamento (BOURDIEU, 1977b) de cada pessoa em desenvolvimento (GIROUX, 1986, p.123).

Desse pressuposto é que deriva o conceito de “violência simbólica” que não é uma decorrência apenas do opressor, mas tem suas explicações no conceito de capital cultural e do habitus específico de uma classe.

É aceitável que prevaleçam nas escolhas mais determinantes culturais do que econômicos. A crítica que Giroux endereça a Bourdieu é porque este desconsidera o pensamento reflexivo e os efeitos da prática social na alteração de habitus, o que acaba por conduzir a uma teoria de hegemonia irreversivelmente enraizada na personalidade e no fatalismo, que não deixa espaço para a sua superação:

A produção cultural da classe trabalhadora e sua ligação com a reprodução cultural, através do processo de resistência, incorporação ou acomodação não são reconhecidas por Bourdieu. A diluição de cultura de classe na dinâmica da reprodução cultural dominante levanta vários problemas significativos. (GIROUX, 1986, p 124).

Um desses problemas é a eliminação do conflito “tanto dentro como entre diferentes classes”, quer dizer, não existe “a” cultura desta ou daquela classe. Giroux afirma ainda que o que falta nessa teoria é que a “noção de cultura é ‘tanto’ um processo estruturador, ‘quanto’ transformador” (GIROUX, 1986, p.124). Com isso, a teoria da reprodução cultural, se tem mérito de ligar a escola à família, não explica suas ações contraideológicas, levando a análise a outro beco sem saída, pois não aposta no fato de que existe uma “dialética permanente entre os seres humanos” (GIROUX, 1986, p.126).

A ideia reforçada no texto de Giroux é que o fracasso dos estudantes não é só determinado por seu capital cultural e nem que a ideologia de base econômica, mesmo que indiretamente, influencia o destino dessas pessoas. De fato, ressalta o autor, existe uma coerção que não se encerra no campo das ideias abstratas: “O comportamento, os fracassos e escolhas desses alunos também se baseiam em condições materiais” (GIROUX, 1986, p 131). A falta de um tíquete transporte define uma escolha, e isso não é uma barreira simbólica!

Giroux também indica que a palavra resistência tem uma natureza contraditória: “A dinâmica da resistência pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como por um conjunto reacionário de interesses” (GIROUX, 1986, p 141). Existem outras formas de resistência autoindulgentes e indolentes, sem efeito político significativo:

As teorias de resistência prestam um serviço teórico com sua exigência de formas de análise política que estudem e transformem os temas radicais e práticas sociais

que constituem campos culturais baseados na classe, bem como os detalhes da vida cotidiana. [...] Finalmente, as teorias de resistência aprofundam nossa compreensão da noção de autonomia relativa, um corretivo muito necessário à luz da longa história de leituras marxistas ortodoxas da questão da relação entre a base material de produção e superestrutura, na qual as instituições como as escolas eram reduzidas ao reflexo ou sombra do modo de produção. (GIROUX, 1986, p 139).

Essa citação também anuncia uma obra posterior do autor intitulada “Os professores como intelectuais (1997)”, em que trabalha essa tese de forma mais aprofundada e que inspira e permite a atuação de uma pedagogia “transgressora”, semelhante em alguns aspectos aos seis pontos transgressores que propõe Hernández (1998): o primeiro, contra uma escola militarizada e voltada ao planejamento; o segundo, contra o construtivismo; o terceiro, relacionado aos conteúdos e disciplinas como pacotes e fragmentos; o quarto, contra a escola que forma crianças e adultos para a vida adulta, e os dois últimos, que se direcionam para a autonomia do professor:

Em quinto lugar, a transgressão se dirige à perda de autonomia no discurso dos docentes, à desvalorização de seus conhecimentos e à sua substituição por psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco responde ao que acontece no cotidiano na sala de aula. [...] Por último, esta proposta pretende transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação. (HERNANDEZ, 1998, p.12).

Para Hernández, a escola não deve ser um arquipélago de docentes, mas um lugar onde seja possível soltar a imaginação e a paixão, e viver o risco de explorar novos caminhos. Esse propósito do risco só é possível com a construção da autonomia e, realizável, com uma dose de resistência e sentido emancipatório, delineados pela maioria dos teóricos da Escola de Frankfurt, como os descreve Giroux na síntese:

Em suma, um aspecto essencial da pedagogia radical é a necessidade dos estudantes questionarem criticamente suas histórias e experiências íntimas. É crucial para eles serem capazes de entender como as próprias experiências são reforçadas, contraditas e suprimidas como resultado de ideologias mediadas através de práticas materiais e intelectuais que caracterizam a vida diária da sala de aula. Obviamente, o objetivo dessa forma de análise não é reduzir a ideologia e seus efeitos à esfera do inconsciente, tanto quanto argumentar a favor da importância da ideologia como um componente central da teoria e práxis radicais. Pois é nas relações dialéticas entre consciente e inconsciente, experiências e realidade objetiva, que a base para o pensamento crítico e para a ação tem que ser fundamentada e desenvolvida. (GIROUX, 1986, p.199).

O teórico dedica-se ao professor como agente desse processo, mas toda a base dessa reflexão é centrada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. O sentido emancipatório e da autonomia, que permite a opção contraideológica e contra-hegemônica, esbarra nas seguintes questões:

- ameaça aos professores, nas escolas públicas, em decorrência do desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação docente e também para a pedagogia da sala de aula;
- apelo pela separação da concepção e da execução;
- padronização do conhecimento escolar como forma de administrá-lo e controlá-lo;
- desvalorização do trabalho crítico intelectual de professores e estudantes, pela primazia de considerações práticas (Cf. GIROUX, 1997, p.159).

Essas questões foram publicadas, originalmente, nos Estados Unidos, em 1988, ainda marcados pela era Reagan, e na proximidade da dissolução do socialismo real. Na segunda metade da década de 1990, essa instrumentalização refletiu-se ferozmente na seara da política educacional brasileira, deixando rastros verificáveis na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, de 1996 (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Nesses mais de dez anos da vigência da LDB, aprendeu-se a viver com o lado sério da lei e com seus vícios economicistas. Todavia, o controle das práticas docentes foi sendo obtido pelas diretrizes e políticas nacionais de ensino.

Avaliação, por exemplo, é um dos aspectos positivos, pouco explorado na LDB, onde se lê, no Art. 36º, sobre o ensino médio: “II - adotar as metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”. Imaginar que uma lei deixa em aberto uma discussão tão incentivadora da liberdade poderia criar a falsa ideia de que ela ocorra. Na prática, a avaliação se apega ao sistema de pontuações desencorajadoras como dantes.

Os aspectos negativos da LDB e de outras iniciativas do Estado capitalista podem ser desmontados por Giroux, quando trata do professor como um intelectual transformador:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p.161).

A análise é perfeitamente válida para o nosso tempo, mas o princípio de intelectualização do professor não parece receber crédito como propósito político e de formação.



Fonte: <http://elenyalea.wordpress.com/>

- Para que vejam quanto me preocupo com vocês vou avaliar a sua professora!
- Já a avaliaram cinco vezes. Não é melhor cumprir com o acordo nacional para aumentar os salários?

Os professores estão sendo jogados de escola para escola para garantir seus proventos, sem poder vivenciar criticamente o que ocorre internamente em seus múltiplos empregos, muito menos estudar. A formação intelectual de um professor não é um absurdo, mas não procede acreditar que qualquer formação intelectual seja libertadora.

A emancipação pode ser obtida sem uma intelectualização refinada e articulada? Sim e não. Sim, porque o que leva à luta por libertação e mudança é a angústia contra a opressão, mesmo sem identificar sua origem. A resistência, mesmo que morna, ocorre de maneiras mais sutis que se imagina, podendo se revelar quando o professor se nega a ir às reuniões ou quando diz seguir um conteúdo em aula e registra outro na caderneta. Ele pode mudar o sentido das provas e manter outro tipo de diálogo com o estudante, diferente do pedido ou registrado como obrigatório. Não, porque o professor pode se entregar facilmente ao “burn out²⁷” ou ao uso de outras estratégias que os poupam, enquanto sacrificam os estudantes. Se não existe apenas um tipo de intelectualização, deve prevalecer a que seja verdadeiramente transformadora e não apenas formal.

Wardekker e Miedema (1997, p.45), por exemplo, afirmam que a pedagogia radical trouxe um novo paradigma para o discurso da educação, mas que entrou em crise porque não teve efeitos práticos. Para eles, dois aspectos permaneceram, a saber, a ênfase sobre a natureza política da educação e a necessidade de um discurso ético sobre seus objetivos.

Biesta (1998) defende ser um exagero afirmar a existência de uma crise da pedagogia radical, pois novos trabalhos trazem questões relevantes:

²⁷ Kaercher (2004) usa este termo que explica o precoce desânimo e decepção do professor pelas investidas frustradas de melhorar as aulas, pelas condições de trabalho e dificuldades relativas ao alunado, dentro da estrutura escolar, nos primeiros meses ou ano de trabalho, o que, no passado, era mais observado em professores no final de carreira.

Embora eu pense que há exageros em dizer que pedagogia crítica hoje está em crise, penso que é importante fazer um balanço e decidir o possível futuro para ela – visto que suas ambições permanecem para o próximo milênio. Os escritos de Peter McLaren e Ilan Gur-Ze'ev chegam assim em ocasião excelente, não só porque identificam alguns problemas cruciais no estado atual de pedagogia crítica, mas também porque as soluções que indicam vão em direções bastante diferentes. (BIESTA, 1998, p.500). (tradução do autor).

O autor analisa posicionamentos de McLaren sobre a pedagogia crítica pós-moderna, que estabeleceu os propósitos das minorias como forma de engrossar suas fileiras, sem dúvida, relevantes, mas que acabam por amainar as lutas de classe:

Mas o problema com a pedagogia crítica pós-moderna não é só que tenha se esquecido da questão de classe. McLaren também sugere que a pedagogia crítica pós-moderna, por causa de sua ênfase em valores como diversidade e inclusão, tornou-se uma nova aliada do capitalismo e da política educacional neoliberal, no mínimo, oferecendo um idioma que pode ser facilmente cooptado pelo capitalismo novo. Ao invés de ser um dispositivo crítico contra o capitalismo novo, a pedagogia crítica pós-moderna, na realidade, joga-se em suas mãos. McLaren reivindica que isto requer o retorno da pedagogia crítica a uma “abordagem materialista histórica da reforma educacional” para servir como um ponto de partida para políticas de resistência e lutas contra-hegemônicas. (BIESTA, 1998, p.501) (tradução do autor).

Esse propósito incluído das pedagogias críticas pós-modernas funcionam mais como artimanhas ideológicas para gerar a dispersão da luta de classes do que para resgatar direitos específicos das minorias. A crítica de Gur-Ze'ev está pautada nos escritos de Giroux e de Paulo Freire. Sua argumentação sobre esses dois teóricos funda-se no utopismo positivo que representam seus postulados e no enfrentamento ao formalismo da pedagogia tradicional:

A avaliação de Gur-Ze'ev sobre o estado atual da pedagogia crítica parte de um ângulo diferente. Um dos problemas principais que ele vê na pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire e Giroux é sua inabilidade para escapar do caráter formal da pedagogia tradicional. Com respeito a Freire, Gur-Ze'ev pontua as implicações perigosas de sua preferência ‘não-crítica’ do conhecimento patente do oprimido sobre os opressores. O que garante, ele pergunta, que o conhecimento patente dos que são marginalizados e reprimidos é menos falso que aquele que seus opressores asseguram como válidos? É esse ‘otimismo fácil’ e o ‘utopismo positivo’ que fazem Freire esquecer-se dessas perguntas. Como resultado, a pedagogia libertária por ele proposta torna-se uma forma potencialmente violenta de ‘contratotalitarismo’. (BIESTA, 1998, p.502). (tradução do autor).

É possível concordar em parte com a crítica de Gur-Ze'ev, mas a redução de toda a proposta da pedagogia radical a uma violência de poder contra poder merece ser relativizada. Biesta avalia que a argumentação de Gur-Ze'ev recorre aos pressupostos de Adorno e Horkheimer, comparando-os aos de Foucault, e oferece a seguinte análise:

O fato interessante sobre a posição de Gur-Ze'ev é sua alegação sobre a existência de uma parte da teoria crítica - aquela desenvolvida por Max Horkheimer e

Theodor Adorno, na 'Dialética do Esclarecimento' - que problematizou precisamente essa moderna dimensão instrumental da pedagogia crítica. Porém, essa parte foi negligenciada por muitos partidários e oponentes da pedagogia crítica. Gur-Ze'ev discute que uma pedagogia crítica que visa combater racionalidade instrumental com mais racionalidade instrumental, parte e retorna ao problema que quis resolver. Assim ele expõe essa visão: 'Uma pedagogia que supervaloriza a importância da efetividade revolucionária da práxis e que desconsidera o poder como parte da educação crítica ou da pedagogia crítica'. Embora Gur-Ze'ev veja muitas semelhanças entre a teoria crítica de Horkheimer e Adorno e o trabalho de Michel Foucault, ele discute que permanece uma diferença decisiva da teoria crítica em relação a sua dimensão utópica - apesar de que um utopismo negativo - enquanto o trabalho de Foucault e de outros pós-modernos, assim o que ele reivindica, é decisivamente antiutópico. (BIESTA, 1998, p.502). (tradução do autor).

A resistência ao poder exige que se exerça algum poder; se ele é revolucionário e contém alguma violência, isso não é uma antiutopia, mas uma simplificação do fato de que, numa sociedade pacífica, o conflito não existe.

Subentende-se, de Gur-Ze'ev, que conflito é sinônimo de violência, mas para mim, não é, ainda que se manifestem geralmente juntos numa sociedade desigual. Biesta parte da desconstrução, tanto da proposta da pedagogia radical de McLaren quanto da proposta de Gur-Ze'ev. Em certo momento, recorre a Derrida para desenvolver o seu propósito, embasando certo relativismo otimista ao depor as possibilidades de liberdade através da educação, da desmistificação e da justiça.

A pedagogia radical abrange os objetivos citados, pois a educação como emancipadora é a que desmistifica o campo do poder e da ideologia em busca de uma sociedade justa:

A impossibilidade liberta o possível. O reconhecimento da impossibilidade de libertação da educação conduz à possibilidade de abertura. O reconhecimento da impossibilidade de libertação da desmistificação leva à possibilidade de transgressão. A impossibilidade de libertação da justiça conduz à possibilidade da inclusão do outro. Até aqui, a única conclusão a que se pode chegar sobre o futuro da pedagogia crítica é que será um futuro impossível. Isso será a real revolução. (BIESTA, 1998, p.510) (tradução do autor).

A visão de revolução visualizada por Biesta se assemelha mais ao anarquismo do que ao marxismo contido na pedagogia radical. Um texto de McLaren oferece uma discussão mais consistente, em que o autor evidencia uma análise de teóricos da esquerda norte-americana que deve ser atentamente observada no Brasil. Entre os teóricos da educação em geografia, muitos são os que esboçaram crítica aos mecanismos da economia, forçando reformas na educação, como apresentam Sousa (2000) e Rocha (2001).

Todavia, o fato de a esquerda norte-americana ser considerada muito pequena não diminui o seu papel nas universidades, como se vê pelo número de publicações acessíveis e suas repercussões no pensamento dos pedagogos brasileiros e geógrafos que trabalham com pesquisa e discurso educacional em geografia.

Uma análise de McLaren pode parecer “fora de moda” academicamente, mas para a educação estadunidense representa uma ameaça concreta, assim como também para as políticas brasileiras de educação:

A comercialização do ensino superior, o cultivo burocrático do capital intelectual atrelados ao maquinário do capital, do crescimento industrial e das parcerias empresariais, o movimento de pesquisa em sentido à arena do lucro comercial e a serviço de organizações comerciais reunidas nos consórcios acadêmico-empresariais; tudo isso reunido em instituições de aprendizagem superior leva a suspeitar profundamente que a educação seja um veículo para democracia. (McLAREN, 1998, p.435) (tradução do autor).

A suspeita sobre o papel da educação dentro da democracia não é apenas um efeito direto das parcerias “universidades-empresas”. A política geral do empreendedorismo chega aos corredores das escolas e salas de aula e isso também é identificado por Castree e Sparke (2000, p.223), que também utilizam o termo “corporitization” para designar esse processo dentro das universidades. Os livros didáticos também não contrariam essas tendências, e parte da sociedade pede que a escola assuma a opção de preparar o indivíduo para do mercado de trabalho.

Heyman (2000), tratando da geografia, identifica dois aspectos da administração produtiva das escolas e universidades ou “corporitization”; na primeira, chama a atenção contra a introdução dos princípios do mercado na academia, que acaba mudando algumas formas do trabalho intelectual e a realização das disciplinas; na segunda, afirma que nas salas de aula, como lugares de prática política, os educadores negligenciam o que está em voga na geografia e abandonam esse espaço crucial para mudar essa lógica industrial (HEYMAN, 2000, p.293).

Heyman exemplifica esse intento utilizando o discurso de Walase Low, chefe da divisão educacional do governo do Estado de Washington na gestão de Gary Lock, em que defende o desenvolvimento e a implementação de uma nova educação - “delivery systems” -, que consiste na ideia de “repensar e reinventar a educação escolar”.

Para o autor, a “reinvenção” das instituições vem de uma compreensão de conhecimento como instrumento e, ainda, da consideração dos estudantes como clientes, o que também prevalecerá nas universidades (HEYMAM, 2000, p.293).

A preocupação expressa nos escritos dos pedagogos radicais, como McLaren, é que “nas universidades, a autonomia do professor, a independência e o controle de seu próprio trabalho, como condição de geração de conhecimento, têm sido severamente reduzidos, porque seu controle é determinado cada vez mais pela administração” (McLAREN, 1998, p.435).

Na busca de informações sobre a pedagogia radical, é comum que atribuam constantemente o sentido do controle externo e interessado do capital nas escolas. Em outra citação, McLaren deixa isso mais evidente:

Tem sido cada vez mais comum ouvir ecoar o refrão, ‘educação é muito importante para ser deixada nas mãos dos pedagogos’. Como os governos fazem grandes esforços de intervenção, isso garante que as escolas cumpram uma parte do papel de retificar a estagnação econômica e assegurar a competitividade global. Testes unificados são os meios para assegurar que o sistema educacional está bem alinhado com a economia global. Há um movimento agora para desenvolver testes unificados internacionais, criando assim pressões para a convergência educacional e a padronização entre as nações. (McLAREN, 1998, p.438). (tradução do autor).

No cotidiano da sala de aula, essa questão não aflora para explicar as frustrações dos professores, não é conteúdo que a geografia absorva e não é debate permanente que mereça atenção, especialmente sobre suas manifestações nas escolas brasileiras, e embora ouvida em congressos e fóruns, não é uma reclamação do professor nem da comunidade. Será, então, que esses teóricos estão “procurando chifres em cabeça de cavalo”? Esse alarmismo tem um rebate teórico que merece atenção ou é apenas o desespero de uma esquerda que não possui qualquer comprometimento com a sociedade?

A crítica vinda por parte dos pedagogos radicais é direcionada ao controle externo da escola e indica desconstruir as estratégias ideológicas para evidenciar seus objetivos:

Aqui eu não estou tentando adotar uma posição marxista conservadora ao recusar o pós-modernismo, como nos lembrou Terry Eagleton (e como eu indiquei em numerosas ocasiões). O pós-modernismo é limitado como crítica ao capitalismo, mas fez avanços consideráveis e importantes para explicar a construção de identidade. Também contribuiu grandemente com a construção do que foi chamada democracia radical. (McLAREN, 1998, p.443). (tradução do autor).

Essa ressalva ao aspecto limitado da crítica pós-moderna é um tema recorrente para esses teóricos porque, junto de seu amplo arcabouço antirracionalista veio uma visão de democracia que, como discorrido anteriormente, inclui as lutas de minorias. McLaren tenta esclarecer sua posição nos seguintes termos:

Eu acredito que raça, etnia, gênero e orientação sexual constituem um conjunto interconectado de práticas sociais para o alcance de lógicas constituídas diferenciadamente. Minha posição não é um contragolpe à aparente tese da autonomia (em suas várias encarnações ao longo dos anos) ou aos processos sem identidade de classe, mas sim uma crítica ao movimento pequeno-burguês do pós-modernismo ‘representado exteriormente’, dando ao projeto anticapitalista um significado não somente improvável, mas firmemente inadmissível. (McLAREN, 1998, p.445). (tradução do autor).

A proposta dos pedagogos radicais é que outra ordem econômica assuma o cerne do projeto educacional. A filiação desses teóricos à pedagogia elaborada por Paulo Freire é um notório reconhecimento de uma filosofia da educação que não está a serviço da adaptação e do fatalismo, muito menos reduzida às lutas das minorias. A agenda de lutas e transformações é aqui esboçada:

Em outras palavras, a pedagogia crítica precisa estabelecer um projeto de emancipação que se mova para além da simples concessão espremida entre as estruturas capitalistas existentes e suas instituições. Preferivelmente, deve ser centrado na transformação das relações de propriedade e na criação de um sistema de apropriação e distribuição de riqueza social. Não é bastante para ajustar o nível flutuante dos valores da escola, para responder aos níveis de pobreza do estudante, ou propor a consolidação de importâncias flutuantes suplementares para a pobreza e para a proficiência em língua inglesa, mas sim ensinar como os impostos locais podem beneficiar escolas e como exigir que os governos dos estados subsidiem as comunidades mais pobres para lutar pela equalização dos fundos gerados em seus distritos (esses esforços seguramente seriam um passo bem-vindo na direção certa). Eu estou discutindo uma visão fundamentalmente mais ampla, baseada em uma transformação das relações econômicas globais - sob uma lógica econômica diferente - isso transcende um mero reformismo dentro de relações sociais existentes de produção e a divisão do trabalho internacional. (McLAREN, 1998, p.450). (tradução do autor).

Um projeto de transformação com essa profundidade deverá romper com estruturas de controle que impedem o surgimento de uma ação comprometida com a sociedade. Kincheloe, no mesmo sentido dos outros pedagogos radicais, dá continuidade à crítica ao controle da escola e a um projeto educacional a que se deve ficar atento:

O gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão. Com a desqualificação dos professores, estes perdem cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção. Embora de nenhuma forma estejamos romantizando as condições de trabalho dos professores no século dezanove e no início do século vinte, os professores contemporâneos são submetidos a formas de controle inimaginadas pelos velhos professores. A educação dos professores serve, freqüentemente para enculturá-los no seu papel desqualificado. Os futuros professores aprendem a ser supervisionados nos cursos que os ensinam meticulosamente a escrever os objetivos comportamentais e planos de aulas num formato 'correto'. (KINCHELOE, 1997, p.18).

Kincheloe avalia até que ponto a aparente apatia dos estudantes tem sua gênese no trabalho do professor:

Os estudantes continuarão a achar a escola intelectualmente irrelevante enquanto os professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e às rotinas mecânicas do mercado escolar. A padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo escondido que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos. A crítica do pós-modernismo crítico conclama a um chamamento pela audácia pedagógica, por uma maneira de pensar do professor que se recuse a engolir o modernismo estético, que não tem lugar num contexto pós-moderno. (KINCHELOE, 1997, p.19).

O psicotrópico currículo utilizado aqui é uma metáfora cruel que se torna bastante compreensível se tomarmos os trabalhos de Apple sobre o currículo oculto aprisionado ao capital e distante da realidade dos estudantes pobres.

A audácia pedagógica é inerente à qualificação do professor pós-formal. A pressuposição básica de Kincheloe é que a crítica deve ser submetida à crítica e o professor deve ser um crítico-crítico, mantendo uma posição radical pela emancipação, que exige desarmar algumas armadilhas:

A educação do professor, para o trabalho e no trabalho, está saturada com experiências cognitivas que encorajam tendências conservadoras, individualistas, competitivas e descontextualizadas do pensamento dos professores. Os futuros professores encontram poucas experiências que desafiem o *status quo* das escolas. [...] Enquanto os educadores dos professores acreditarem que a sobrevivência do inexperiente é o objetivo central da educação profissional e que os professores aprendem para ensinar melhor engajando-se em experiência como aprendizes, pouca mudança significativa ocorrerá. A educação dos professores considerados como aprendizes induz neófitos a um modelo de professor-mestre, tornando o estudo do ensinar menos essencial do que ‘correto’, e o desempenho baseado na aprendizagem da opinião do professor e nos padrões locais de uma determinada escola. A conformidade leva a resultados em termos de uniformidades do pensamento, a uma abordagem mecanicista da profissão e a uma inabilidade para intervir criticamente no mundo da prática escolar (CRUICKSHANK 1987, 5; BRITZMAN 1991, 290.). (KINCHELOE, 1997, p.23).

Sua crítica não para nessa tendência existente na própria universidade e na formação de educadores, algumas dessas práticas sobrevivem e corroboram esse projeto de uniformização e busca do correto e mecanicista: “Os estudantes freqüentemente entram na faculdade de educação com o conjunto de expectativas conservadoras e predisposições. Eles querem tornar-se professores como aqueles que têm tido ou conhecido, e esperam ensinar aos estudantes justamente como aqueles que foram seus amigos ou colegas de escola”. (KINCHELOE, 1997, p.23).

A maioria, talvez, siga esse caminho conservador, reproduzindo seu próprio aprisionamento, mas é necessário entender que existem momentos e contextos que podem alterar esses sentidos, mesmo que haja universidades que reforcem essa visão. De alguma forma, isso explica os casos em que professores formados criticamente preferam adotar práticas extremamente cristalizadas.

Se a intelectualização não é um caminho nem solução geral, é ela a base para o trabalho livre do professor desafiador. Alguns, sem a base intelectual, quando conscientes, aprendem a ler e interpretar as leis e impedem com isso que ocorram as mazelas administrativas.

Em algumas situações, os professores se rendem ao entrar num processo fabril de educação que padroniza suas práticas e intensifica o desânimo dos estudantes. A proposta central de Kincheloe (1997, p.32) contra esse processo é transformar o professor pós-formal em um pesquisador capaz de questionar a natureza do próprio trabalho e, de forma mais profunda, sua relação com seus estudantes: para consubstanciar lutas contra o controle externos e contra o pensamento racional que surge como verdade única, com respostas dadas sem “qualquer esforço ético para, construtivamente, usar nossa habilidade para raciocinar.

McLaren e Farahmandpur (2006) partem de raciocínio semelhante ao de Kincheloe, persistindo em seguir teses socialistas e de engajamento do professor, ao discorrer sobre a influência de corporações nas escolas dos Estados Unidos da América:

Nas escolas públicas de todo o país, as capas dos livros didáticos trazem logotipos de corporações, as quais oferecem também os planos de estudo especificamente concebidos e patrocinados por elas para as escolas dispostas a aceitar gratuitamente ‘pacotes de aulas’ em troca de assistência financeira. (McLAREN e FARAHMANDPUR, 2006, p.244). (tradução do autor).

Os autores (2006, p.257) defendem que a práxis pode ter sucesso nas aulas, nos locais de trabalho e na luta de classe pela propriedade dos meios de produção. Eles apostam a práxis cidadã revolucionária como a forma de ação coletiva para a desvalorização do capital e contra a alienação. Essa persistência em educar para desalienar está fortemente inscrita nas palavras de ambos:

A pedagogia revolucionária examina os espaços conjuntos no terreno pedagógico para interrogá-los em todos seus detalhes capilares. Ao fazê-lo, a pedagogia revolucionária impõe ao educador um novo conjunto de obrigações; a mais importante é criar uma ação de cidadania revolucionária. Ao escavar os planos de ação prática que definem o espaço pedagógico e o político, assim como sua interseção, os educadores revolucionários reconhecem que a luta pela reforma educativa estipula a luta anticapitalista nos contextos globais e locais. Ao fazê-lo, promove estratégias de conflito e crítica para deter as pretensões de qualquer concepção simples do pedagógico. (MCLAREN e FARAHMANDPUR, 2006, p.266). (tradução do autor).

Gregory e Jaramillo (2006) realizam uma análise conjuntural do processo destrutivo do neoliberalismo e do avanço das relações capitalistas, com sua renovada e amplificada capacidade de extrair riquezas por meio de várias políticas, entre elas, as privatizações. Essa configuração do novo imperialismo, liderado pelos EUA e pelos países engajados no capitalismo internacionalizado, marca todas as relações e lutas. Uma dessas lutas passa pela educação.

Uma digressão feita por Gregory e Jaramillo (2006, p.288) sobre as novas funções das escolas para o capital gera a proposta de resistir por uma sociedade democrática, antiautoritária e socialmente responsável, onde os educadores defenderão a educação como parte das tarefas mais amplas de transformação social anticapitalista no sentido de uma alternativa socialista.

Essas ideias, com algumas atualizações, são um retorno aos princípios mais básicos do panfleto de Marx e Engels – Manifesto Comunista. Difícil imaginar que isso possa surgir das mãos heróicas de professores esfomeados, com quatro ou mais empregos para conseguir se alimentar e pagar seus aluguéis, como é a realidade do Brasil. Os autores reconhecem as dificuldades, mesmo para a um país como os Estados Unidos:

Nos Estados Unidos, a pedagogia crítica lamentavelmente se limita a uma agenda educativa, progressista liberal em essência, que estimula os professores a criar

“comunidades de aprendizes” nas aulas; a unir a brecha entre a cultura do estudante e a cultura da escola; a se envolver na compreensão entre culturas; a se integrar ao conteúdo multicultural e ao ensino dos planos de estudo; desenvolvendo técnicas para a redução de preconceitos raciais e estratégias para a solução de conflitos; a desafiar o ensino e aprendizagem eurocêntrica, assim como as “formações ideológicas” da história da migração europeia pela qual muitos brancos julgam os estudantes afro-norte-americanos, latinos e asiáticos; a desafiar a base meritocrática da política pública que supostamente é neutra [...]. (GREGORY e JARAMILLO, 2006, p.288). (tradução do autor).

A agenda acima descrita é ambiciosa porque, além da formação política e intelectual do professor, exige que eles atuem concretamente para essa mudança. As propostas, com essa envergadura, parecem surgir de um receituário revolucionário, como se observa na assertiva abaixo:

Quando os programas de formação de professores, com claras agendas de justiça social, se relacionam com a tradição educativa crítica, ainda quando preparam com esmero seus estudantes dentro do contexto de estruturas antirracistas e antissexistas, excluem, invariavelmente, as críticas ilimitadas ao Estado capitalista que fazem os estudiosos marxistas da educação. (GREGORY e JARAMILLO, 2006, p.291).

Os cursos de formação não são democráticos e, mesmo os professores críticos que compõem seus quadros acreditam que, embora numa estrutura curricular rígida, mas guiada pela tradição crítica, será possível ascender um professor ao patamar de crítico revolucionário no combate às injustiças. Gregory e Jaramillo insistem:

Muitos educadores (nem todos, supõe-se) que trabalham no terreno da formação de professores às vezes culpam os docentes pela chamada queda do rendimento dos estudantes e, dentro de tais instituições, o controle ocorre sob a forma de provas competitivas, certificações e exames feitos pelo professor. Frequentemente encontra-se excluída a consideração da ideia de que a educação pode ser um veículo para a transformação social, uma via para referenciar contradições e antagonismos sociais amplos. (GREGORY e JARAMILLO, 2006, p.291). (tradução do autor).

De algum modo, uma tendência marxista postula ser a escola um lugar para acontecer a revolução. Essa ingenuidade caustica qualquer possibilidade de pensar a revolução, ou a assunção do socialismo, ou qualquer outra corrente que seja contrária à lógica dilacerante do capital. Os pedagogos radicais não brincam, mas parece que sim.

Para não provocar confusão, o ideal seria que eles trocassem a palavra pedagogia revolucionária para filosofia da resistência; assim criariam menos expectativas sobre o que se pode realizar numa pedagogia radical para além de palavras fortes e bem colocadas.

Gregory e Jaramillo não deixam margem para outro entendimento quando afirmam:

Nosso trabalho na pedagogia crítica constitui, em certo sentido, o registro civil pela luta de classes. Apesar de estabelecer como sua meta a descolonização da subjetividade, também enfatiza o desenvolvimento de uma ação social crítica e, ao

mesmo tempo, tem o objetivo da base material das relações sociais capitalistas. (GREGORY e JARAMILLO, 2006, p.293). (Tradução do autor).

Os autores (Cf. 2006, p.295) defendem que a pedagogia radical é desenhada para destruir a patologia da dependência entre opressor e oprimido, criando condições para que os estudantes reflitam que estão situados numa totalidade maior.

Kincheloe (1997) defende uma escola que não seja um apêndice da indústria. Por considerar que pesquisas e provas, algumas reuniões pedagógicas e as políticas e as leis elaboradas para a escola são mais comprometidas com o controle da prática dos professores do que com uma educação que leve o estudante a agir, sugere uma mudança no exercício do professor.

Heymam pondera que a geografia tem dedicado pouco espaço para teorizar a pedagogia capaz de contestar as intenções empresariais para a educação. O autor questiona os geógrafos que têm dedicado muita energia trabalhando por novos métodos de pesquisas e análises, mas não têm direcionado adequadamente uma ligação entre a produção de conhecimento e a pedagogia (HEYMAM, 2000, p.294). Defende que a escola não pode ser comparada, em nenhuma circunstância, com o controle de qualidade que se instalou na indústria pós-fordista.

No Brasil, Rocha (2001) verifica processo semelhante, identificado por Heyman, em seu trabalho sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, analisando que o modelo imposto pelo Banco Mundial²⁸ pautou-se pela instrumentalização do conhecimento, com a adoção da lógica empresarial do controle de qualidade na educação. Diante das ponderações de Heymam e Rocha pode-se inferir que a tarefa da Geografia Crítica é resistir a esses mecanismos de controle fabril.

Os pedagogos radicais acreditam ser possível promover a mudança dentro da escola estatal, por meio da “resistência”, divergindo dos pedagogos anarquistas que sempre colocaram em dúvida a possibilidade de agir sob uma estrutura hierárquica, como se organiza a educação no Estado-capitalista e como ocorreu no Estado-socialista.

O propósito seguinte é o de caracterizar os elementos do pensamento anarquista através da sua aproximação com o cinismo grego. Obviamente é uma leitura particular e arbitrária, por isso mesmo, incompleta. A definição do anarquismo encaminhada assim não é original nem inovadora, como se verificará, tendo como função afunilar o debate sobre a educação libertária.

²⁸ Há autores que não concordam com uma ligação direta entre os órgãos internacionais e as reformas educacionais ocorridas nos meados da década de 1990 no Brasil. O fato é que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia não fazem parte da história das lutas, reivindicações e debates da categoria dos geógrafos, sendo uma política que parte exclusivamente do Governo Federal. Só é possível medir o nível educacional do país se houver uma média educativa comum. Tecnicamente isso é adequado, porém, ainda em 2009, não há trabalhos que afirmem que os PCNs e exames nacionais mudaram a educação para melhor. Na mesma aura administrativa da escola, o Governo do Estado de São Paulo criou bonificações aos professores, supervisores e diretores, a serem atribuídas na proporção do desempenho dos estudantes em exames de avaliação de rendimento.

1 - Geografia Crítica e o ensino de Geografia

Uma definição lacônica sobre a Geografia Crítica é sua proximidade com o pensamento marxista, por isso, alguns autores preferem o termo “Geografia Radical”. Por Crítica se entende toda construção teórica oposta à geografia tradicional, com sua característica enciclopédica, memorística e afastada dos conflitos sociais e da realidade. A Geografia Radical seria a que tem como pressuposto e epistemologia a busca da raiz explicativa de um fenômeno geográfico. Portanto, é possível existir uma Geografia Crítica que não seja radical e, ainda que não seja tradicional, não está em suas metas combater a injustiça social. São exemplos dessa vertente, a geografia quantitativa ou matemática, a geografia cultural e da percepção, que podem ou não atuar contra a sociedade de classes.

Como ainda não incomoda a comunidade geográfica brasileira a distinção entre Geografia Crítica e Radical, ambas são aqui entendidas como sinônimas, prevalecendo a desconfiança de que a oposição aos métodos, concepções e ideologias tradicionais ou conservadoras não bastam para afirmar que se faz uma ciência radical. Por isso, todas as vezes em que forem usadas as terminologias “Geografia Radical” ou “Crítica”, elas estarão restritas à influência do materialismo-histórico e ao método dialético desenvolvido por Marx.

Uma das tarefas assumidas por alguns filiados dessa perspectiva foi desmontar estruturas ideológicas dentro da construção científica da geografia e fora dela, resignificando sua função através da opção feita pela igualdade e justiça social.

Não é objetivo, no corpo deste trabalho, descrever todos os aspectos históricos que situam a Geografia Radical na realidade brasileira. Deve-se por isso compreender que há uma seleção de ideias que servirão mais aos presentes propósitos do que a uma contribuição para a história do pensamento geográfico.

Santos, por exemplo, escreveu que era necessário separar o que há de pseudoconcreto na ideologia. Como seu texto é antigo, fica aqui apenas para ilustrar uma concepção que esteve presente no construto teórico de alguns geógrafos:

Retomando o conceito de Kosik, estamos limitados por um concreto que é um ‘pseudoconcreto’. Por isso mesmo um dos aspectos aos quais é preciso reservar uma vigilância incessante é o de separar o que é ideológico daquilo que não é. Não existe outro meio para distinguir no movimento global da sociedade o que é destinado a impor o falso. (SANTOS, 1980, p.216).

A ideia de que a ideologia é a imposição do “falso” e que é possível separar o ‘joio do trigo’, como Santos cita na sequência dessa discussão, não é tão simplória. De fato, há fenômenos sociais e atitudes humanas que não são ideológicas em nenhum dos aspectos que se avalie. Há outros que são

frutos da ideologia hegemônica ou subalterna. Por fim, há ideologias que se fortalecem na verdade contida em suas argumentações e, por isso mesmo, são eficientes em seus objetivos hegemônicos.

Kirk Mattson (1978) fez uma afirmação que ainda tem ecos na definição dos propósitos da Geografia Radical:

[...] em última instância, é pouco importante que exista uma ou várias Geografias, assim como que exista um campo de investigação geográfico ou não. O que realmente importa é que existem graves problemas em todo o globo, e que há que investigar até chegar a suas raízes. Se é todo um sistema socioeconômico que está na base desses problemas, devemos estar dispostos a enfrentá-lo e denunciá-lo. (MATTSON, 1978). (tradução do autor).

A assertiva de Mattson enseja um trabalho de investigação e suas palavras finais são recheadas de ímpeto revolucionário e de enfrentamento ao sistema capitalista. Sem muita distância desse intuito, Heyman afirma que: “a meta para Geografia Radical é criar maior, e não menor espaço no futuro para essas práticas que desafiam a hegemonia” (2000, p.295).

Será difícil ajustar essa identidade política do projeto epistemológico da geografia a um método de investigação. O sentido ideológico da proposta é explícito e necessário, mas não se autoidentifica dentro de um construto que é muito mais ideológico do que epistemológico.

Vesentini faz uma genealogia do conteúdo teórico da Geografia Crítica que não deve ser vista sem uma apreciação mais acurada. Em suas palavras:

Desde o seu nascedouro, a Geografia Crítica encetou um diálogo com a Teoria Crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e inúmeras outras escolas de pensamento inovadoras. (VESENTINI, 2007).

O autor mostra que a Geografia Crítica buscou fontes diferentes de pensamentos, outros métodos, teóricos e formas de pensar os seus objetos de estudo. São as preocupações socialistas, ou as que identificam as origens e razões do poder, do controle, da perda de liberdade, que tomam lugar nos estudos da Geografia Crítica. Isso não quer dizer que um geógrafo crítico misture, sem ressalvas, Gramsci com Foucault, e estes, com o anarquismo.

Os geógrafos críticos não perderam a crença na ciência e poucos abdicaram da razão e do valor do trabalho científico como elemento de sua legitimação na comunidade científica. A corrente radical tentou influenciar o ensino de geografia na perspectiva de transformação e emancipação, mas sua influência é maior no discurso dos professores do que em suas práticas, mesmo assim, com pouca abrangência. Tais fatos fazem pairar críticas ao ensino de geografia, a despeito das inúmeras tentativas de alterar seu papel mnemônico tradicional na escola.

Em um sentido geral, há críticas históricas ao ensino de geografia. Jean Jacques Rousseau é nome em especial, não por ser o primeiro a fazer ponderações importantes sobre a disciplina, mas por sua profusão e importância na história da pedagogia geral. Dos juízos que Rousseau inseriu na obra “Emílio”, classificada por Freitag (1994) como um “bildungsroman” (romance de formação), é possível localizar as seguintes orientações:

Tornai vosso aluno atento aos fenômenos da natureza e logo o tornareis curioso; mas, para alimentar sua curiosidade, nunca vos apresseis em satisfazê-la. Colocai questões ao seu alcance e deixai que ele as resolva. [...] Quereis ensinar Geografia a essa criança, e lhe oferecereis globos, esferas, mapas; quantas máquinas! Por que todas essas representações? (ROUSSEAU, 1999, p.207).

As discussões elaboradas por Rousseau sobre a geografia não se restringem a essa citação, que nem é das mais severas; ela serve, entretanto, para ilustrar preocupações que ainda persistem. Seus escritos influenciaram muitos teóricos, entre eles Immanuel Kant.

Durante 40 anos Kant ministrou um curso de geografia em Königsberg, na Prússia. Isso tem levado alguns autores a considerá-lo um dos primeiros professores de geografia universitária. Há informações, quase pitorescas, de que Kant se absteve de sua rotina rigorosa em duas oportunidades. Numa delas, estava adoentado e, em outra, encontrava-se entretido na leitura de “Emílio”.

Nas páginas iniciais do controverso manual do curso de geografia de Kant²⁹, verifica-se a preocupação de que o conhecimento científico não podia ser utilizado como verniz de cultura para serventia de pessoas soberbas em salões da sociedade:

Para ir além dos eternos pré-julgamentos sobre a escola, muito opinativos e comumente de mau gosto do que são os preconceitos vulgares, e também ir além da loquacidade precoce de jovens pensadores, mais cegos do que qualquer outra presunção e mais incurável que a ignorância. Este inconveniente, contudo, não é a toda prova inevitável, porque numa época de um estado social bastante civilizado, as vistas mais judiciosas fazem parte dos caminhos do progresso, e que existem, então, necessidades de sua natureza que não se devem levar em conta apenas aos que destinam o conhecimento para embelezar e que fazem isso como um supérfluo ornamento. (KANT [1765-1766], 2008). (tradução do autor).

No Brasil, a crítica que Rui Barbosa faz ao ensino de geografia é expressa em dois pareceres sobre a educação, no ano de 1882, sob sua responsabilidade (ROCHA, 1996, p.179). Em uma dessas observações, Barbosa afirma:

²⁹ Segundo Hartshorne, esse manual foi publicado por F. T. Rink, em Königsberg, em 1802, que obteve a aprovação de Kant, já demasiado senil para examinar o que se incluiu nela. Afirma que há outras versões, mas que a de Rink é a mais acessível. (Cf. El concepto de geografia como ciencia del espacio: de Kant y Humboldt a Hettner- Richard Hartshorne Documents d'Análisis Geográfica 18, 1991, pp.31-54. Texto original inglês, 1950. Disponível em <http://ddd.uab.es/pub/dag/02121573n18p31.pdf>, acesso setembro de 2008.

O ensino elementar de geografia não pode obedecer a leis diversas das que regem toda a cultura científica. Onde, portanto, não fora absolutamente possível o processo da lição de coisas, da observação direta dos fenômenos estudados, ao menos é essencial que a lição parta sempre do conhecido para o desconhecido, e se apóie em objetos tão familiares ao aluno como ao professor (BARBOSA, 1946 apud ROCHA, 1996, p.183).

A frase suscita muitas discussões, porém, serve aqui como ilustração de que a debate sobre os propósitos da geografia na escola era qualificada e orientada para uma didática que partisse do mundo concreto. Meio século depois, o problema foi esboçado, com outra preocupação, por Monbeig, num texto de 1945 (DANTAS, 2005):

Portanto na melhor hipótese, a Geografia é tida como irmã intelectual do turismo. Na pior das hipóteses, a Geografia é uma tortura gratuita imposta às crianças e pergunta-se como seres sensatos puderam tornar-se geógrafos! Se são corretos esses dois modos de ver, é claro que a Geografia é inútil, quando não perigosa; é um absurdo ensiná-la, mais ainda praticá-la, e torna-se urgente fechar os departamentos de Geografia das Faculdades de Filosofia e instituições como o Conselho Nacional de Geografia! A menos que consigamos mostrar que a Geografia contribui para o enriquecimento das mentes jovens e sua formação. (apud DANTAS, 2005, p.88).

A ideia de tortura que representa o ensino de geografia está presente num infindável número de trabalhos de geógrafos e persiste no substrato do ensino de geografia atual.

Monbeig discorre, nesse mesmo texto, toda sua fé numa ciência de complexos, mas que coloca a dinamicidade imposta pela técnica e pelo capital de maneira inventiva e movimentada, a qual o professor de geografia do secundário deveria seguir: “Sua posição é a mesma de todos os professores de ginásio, cuja missão não é recrutar especialistas desta ou daquela matéria, mas colaborar com todos os seus colegas na formação de mentes de pensar e de criticar” (DANTAS, 2005, p.99).

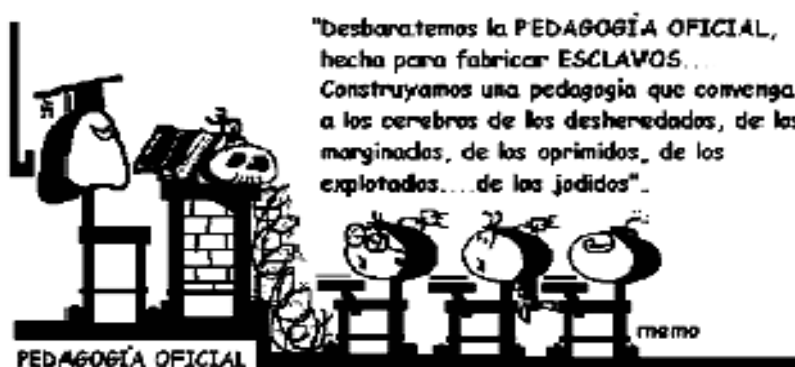
O seu discurso é voltado para a ciência e para a formação intelectual dos jovens, que devem compreender a economia, não pela descrição, mas pelo entendimento de sua evolução e dos problemas da industrialização no Brasil, e mais adiante, resume: “A Geografia é uma das formas modernas de humanismo” (DANTAS, 2005, p.102). Esse texto é uma elegia ao desenvolvimentismo como um bem comum da humanidade que será alcançado através de uma maior intelectualidade ‘crítica’.

Causa estranheza que o mesmo texto em que se pede maior intelectualidade crítica, em nenhum ponto, discorra sobre a pobreza, a desigualdade e a exploração do trabalho. Tudo se resume num esforço em trazer a geografia moderna e científica para perto do professor e de seus estudantes. Em 1945, como hoje, Monbeig pode ser chamado de ingênuo em sua crítica à geografia escolar por

esquecer a Revolução Russa, dos efeitos da ocupação nazista na Europa e de toda a pressão capitalista e neo-colonialista sobre o mundo.

Independente dessas afirmações, é necessário dizer que as críticas contra o ensino baseado em conceitos e conteúdos é largamente conhecida na história da didática da geografia, mas sem efeitos concretos nas políticas e planos educacionais.

A Geografia Crítica nas escolas também não escapa dessa dificuldade, sendo possível encontrar professores que incorporaram o discurso crítico como sinônimo de idoneidade e profissionalismo, sempre autointitulando-se críticos, posição que, numa aproximação como a realizada por Kaercher (2004), se desvanece numa práxis bem distinta da proferida.



Fonte: <http://images.google.com.br/imgres>

Professor dita a lição: - Desbarataremos a PEDAGOGIA OFICIAL feita para fabricar ESCRAVOS.... Construamos uma pedagogia que convenha aos cérebros dos deserdados, dos marginais, dos oprimidos, dos explorados.... dos fodidos”.

Kaercher, nos questionamentos feitos sobre uma dezena de professores, entre eles, alguns que se identificavam com a Geografia Crítica, concluiu que não foram capazes de superar as práticas tradicionais e, ainda, conduziam suas atividades para o que ele denominou “dogmatismo crítico” e, na sua forma fatalista, “hipercriticismo”.

Desse modo, orientando o olhar para o ensino de geografia, há geógrafos críticos que se dedicaram mais que outros à educação. Isso leva a uma avaliação de que eles encetaram uma tentativa, primordialmente ideológica, de influir no ensino. Seus esforços foram materializados em diálogos e trabalhos realizados em suas universidades e divulgados para outras, mas que não tiveram a abrangência que se acredita, nem teórica e nem prática.

As críticas persistentes à Geografia Radical estão aqui dispostas para que se localize o que há de verídico e útil nessas objeções. A acusação mais clássica é a de que os professores se tornaram mais militantes políticos do que comprometidos com a epistemologia da geografia, meros reprodutores de ideias panfletárias e superficiais sobre o Brasil e o mundo.

Localiza-se, também, uma objeção de que Geografia Crítica assumiu discursos sociológicos e historicistas, abandonando os estudos da parte física e mais técnica dos conteúdos escolares. Essa observação está fundada na antiga dicotomia entre a geografia física e humana (Cf. PEREIRA, 1999).

A geografia marxista escolar rompeu com o ensino pela memorização, mas, em alguns casos, inseriu a memorização de fatos sociais legítimos tão sem efeito quanto a que havia sido realizada anteriormente. O compromisso social da Geografia Crítica não a livrou de ser uma tortura, embora diferente daquele tipo que avisava Monbeig na década de 1940.

As acusações sobre a geografia panfletária são conhecidas. Kaercher, por exemplo, explicita:

Enfim, as provas de Geografia, quando buscam sair da suposta neutralidade da Geografia Física podem, facilmente, cair no seu oposto, ou seja, uma politização militante em excesso, abandonando uma postura de questionamento da complexidade que é o mundo para forçar conclusões engajadas aprioristicamente. Sem alertar os alunos para os pantanosos limites entre ciência e ideologia, a Geografia corre o risco de permanecer, como já nos alertou Lacoste (1988), uma espécie de ‘sociologia’ rebaixada, panfletária e dogmática. Na ânsia de ‘esclarecer’, ‘iluminar’, ‘educar para a crítica’, o hipercriticismo (dogmatismo crítico) constrói um conhecimento epistemologicamente frágil. Constrói-se, então, o oposto do que a Geografia Crítica diz pretender: dogmatismo crítico e cacete democrático (hipercriticismo). (KAERCHER, 2004, p.139).

Monteiro (2002) realiza críticas, em caminho similar, afirmando que: “A crítica radical, em que pesem seus muitos acertos e pontos positivos, acabou por incidir numa desatenção e até mesmo desencantamento e discriminação das componentes naturais da Geografia” (MONTEIRO, 2002, p.12), e aprofunda sua insatisfação:

Chega-se ao extremo de proclamar que estando a natureza suficientemente conhecida e dominada (sic) a Geografia Nova tem que ocupar-se do socioeconômico. Daí a extrapolação que se constata no direcionamento à temática social onde até a prostituição (inclusive masculina) venha sendo objeto da pesquisa geográfica [...]. Atinge-se o cúmulo de dizer que a Geografia nada tem a ver com a ‘Questão Ambiental’. (MONTEIRO, 2002, p.12).

Monteiro não esqueceu que a geografia que se fazia no Brasil exigia um rompimento. Seu lamento pressupõe que houve exageros políticos em razão do apelo social. Nesse tipo de posicionamento é que se criam dúvidas sobre um fazer científico crítico, que sempre existiu com a ciência radical que não admite que o resultado de seu trabalho seja inútil para a superação da desigualdade social.

Katuta (2002), com engajamento distinto de Monteiro, infere sobre a geografia panfletária da seguinte forma:

A Geografia ensinada nas escolas tornou-se, muitas vezes, como diz Santos (1995), um palanque de denúncias políticas e, muitas vezes, uma disciplina cuja

preocupação maior era a de militâncias, de alguns partidos políticos de esquerda, contribuindo para a proliferação de um discurso panfletário, que pouco auxiliou para a construção de um cidadão pleno, ou seja, aquele informado e autônomo intelectualmente. (KATUTA, 2002, p.137).

Santos, Lacoste, Monteiro, Kaercher e Katuta são exemplos suficientes para apontar o dedo aos que se tornaram militantes e panfletários. Embora outros autores possam engrossar essa fileira, no Brasil há uma supervalorização da influência da geografia radical nas universidades, bem como no ensino básico.

Carvalho é um dos autores que supervalorizam a presença da Geografia Crítica na escola, quando afirma que “as teorias sobre a Geografia Crítica chegam à escola como discurso absoluto” (CARVALHO, 2004, p. 108). No entanto, não é comprovado que essa teoria tenha chegado à escola, seja na forma absoluta ou na relativa, ainda que muitos acreditem nessa possibilidade e façam seus estudos com base nessa crença. Do mesmo modo é inverídico que a panfletária geografia só surgiu sobre influência da tendência crítica e a partir de sua inclusão pelo discurso de geógrafos críticos universitários. Explicado melhor, sempre existiram professores críticos, seja na geografia ou fora dela, entre esses os panfletários, ambos em quantidade e vigor incapaz de superar a geografia acomodada e a colaboracionista.

Em primeiro lugar, é preciso dizer que o docente panfletário não foi criado pela Geografia Crítica. O contexto em que se encontravam os professores das universidades e os diversos teóricos da época continha esse viés panfletário. Os professores do ensino fundamental também seguiram por essa orientação, pois a década de 1980 inspirava esse tipo de atitude, de forma que não cabe necessariamente à Geografia Crítica esse exclusivo demérito.

Um erro presente em todas essas análises é acreditar que os professores conservadores de cartografia, geografia física e humana, entre tantas disciplinas da formação do professor de geografia, tenham mudado sua forma de pensar e de conduzir suas aulas por conta da crítica feita a eles pela corrente marxista. Não tem fundamento a afirmação de que todos os professores universitários dos cursos de geografia eram arautos do marxismo.

Assim, quando Katuta profere a frase instigadora “Hoje, já não mais é pecado usar mapas para ensinar Geografia” (2002, p.137), mostra a necessidade de se discutir até que ponto são os geógrafos críticos os responsáveis pelo abandono do uso de mapas superdimensionando, em muitos casos pejorativamente sua capacidade de influência.

Um problema importante, ainda atual nos cursos de geografia, decorre da falta de estrutura e de dedicação para manter e aperfeiçoar os laboratórios de cartografia, isto sim uma quase verdade generalizada nos cursos de licenciatura, ocorrendo situação parecida em alguns cursos de Bacharelado. Além disso, os estudos relacionados à construção e realização de mapas sempre ficam

mais centrados no currículo dos bacharelados, enquanto que, na licenciatura, é dada ênfase à leitura e à interpretação básica de mapas e, algumas vezes, apenas à construção de maquetes.

Entre o que dizem ter feito e o que a Geografia Crítica no Brasil de fato fez, há uma grande distância. Esconde-se o que ainda é evidente, a baixa qualidade dos cursos de geografia do Brasil, que raramente recebem os recursos necessários para seu aperfeiçoamento.

É preciso considerar também que a maioria dos professores de geografia recebe sua formação em universidades privadas, que são conhecidas por suas carências: inexpressiva atuação em pesquisa e extensão, bibliotecas insuficientes, vida acadêmica pobre ou limitada, baixa participação em congressos, ausência de eventos internos e de trabalhos de campo, inexistência de laboratórios de cartografia e de geografia física, baixo nível de exigência nos sistemas de avaliação - poucos cursos exigem a monografia de final de curso. A todos esses fatores ainda se acrescenta, o que em alguns casos agrava a situação, a falta ou insuficiência de especialistas e de pós-graduados em seus quadros preocupados com as práticas pedagógicas em igual nível com as suas especialidades.

Reputar todo o malfeito em geografia educacional, nos últimos 30 anos, à Teoria Crítica não deve ser adequado em nenhum ângulo da questão. Encontrar, num pensamento, um culpado por uma deficiência que data de muito tempo, é esconder fatos essenciais – os cursos de geografia, no Brasil, com um histórico de má qualidade, não preparam os docentes para um bom ensino dessa disciplina escolar.

Nenhum geógrafo denominado crítico ou radical, nacional ou internacionalmente, escreveu ou proferiu discurso incitando professores a abandonarem os mapas. Do mesmo modo que nenhum professor de cartografia dos cursos de formação de professores, ainda que fosse criticado, deixou de seguir seus métodos com o surgimento da Geografia Crítica.

A preocupação do ensino de cartografia sempre existiu, mas o desenvolvimento da didática e da alfabetização cartográfica é bem recente e pouco influente nas escolas. O trabalho de Almeida e Passini, cuja primeira edição foi lançada em 1989, é um marco do ensino de cartografia, e há muitos outros, produzidos nas décadas seguintes, que não são adotados nos cursos de geografia, prevalecendo a cartografia técnica, ou nem isso.

Estendo essa crítica aos conteúdos de geografia humana e física, aceitando as posições de Diniz (1998), Cacete (2002) e Kaercher (1998), eu atribuo ao preciosismo intelectual dos “donos” das disciplinas universitárias a causa do afastamento da didática da geografia. Não importa a epistemologia que sigam, muito raramente utilizam parte de suas aulas para avaliar a conexão entre os saberes científicos e o que é possível fazer com eles nas escolas.

É contraditório que a maioria dos cursos de geografia ofereçam primeiramente a licenciatura e só depois, o bacharelado, ou que tenham um número maior de estudantes de licenciatura e, ainda

assim, dediquem-se mais ao conhecimento técnico do que ao ensino. Um estudante entra num curso de licenciatura e não deseja ser professor e seus professores também não procuram evidenciar que a formação docente é o seu objetivo.

Não é raro encontrar professores que obtiveram seus títulos de mestrado em especialidades da geografia, em muito maior número do que os que se dedicaram à pesquisa educacional. Ainda não há um trabalho que delimite isso como verdade científica, mas não será de estranhar se isso for convalidado. O problema não consiste em buscarem uma especialidade diferente da pesquisa educacional, mas em ser a única, dado ao fato de não ser de seu interesse atuar fora da educação. Também não quer dizer isso que os melhores professores possuem mestrado em ensino de geografia.

Se professores e formadores de educadores indicam ou utilizam largamente textos científicos produzidos por teóricos da Geografia Crítica, mas suas práticas não contemplam seus postulados, fica patente que não agem de acordo com as ideais que proclamam. Isso remete a Althusser, já abordado, que afirma que nesse caso não está bem identificada a ideologia que explica seus atos.

Kaercher, citando Meirieu identifica essa “contradição”:

Eu não desertarei do terreno universitário apesar dos riscos que se corre toda vez que se coloca justamente esta pequena questão, tão insignificante, porém tão insuportável: “Por que não se faz aquilo que se diz?” Continuarei a interrogar incansavelmente meus colegas, assim como a instituição na qual trabalho, para tentar compreender porque não se faz exatamente aquilo que se explica aos outros que é preciso fazer. E continuarei a me perguntar, a cada dia e a cada instante, por que eu próprio resisto tanto, em minhas atividades cotidianas, àquilo que eu proponho com extrema convicção. [...] Acredito que, por muito tempo ainda, terei de aceitar essa distância entre o dizer e o fazer, sem esperança de reduzi-la, mas sem tampouco resignar-me a ela. (MEIRIEU, 2002, p.288 apud KAERCHER, 2004, p.206).

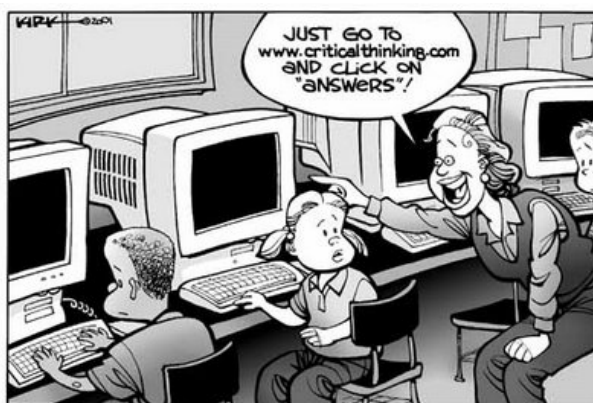
A preocupação de Kaercher é ver a proximidade entre o discurso do professor sobre a Geografia Crítica e sua ação pedagógica. O discurso crítico, sem ação, não faz a sua própria crítica, como Kincheloe (1997, p.117) denomina, a “crítica da crítica” ou o “construtivismo crítico crítico”.

Há autores que são mais específicos e localizam sua avaliação com maior amplitude. Moreira (2003), por exemplo, afirma algo que merece ser desatocado:

Mas a fonte de inspiração permanente desse projeto unitário com certeza seria a Geografia praticada pelos professores das escolas de 1º e 2º graus. E por um motivo simples: bem ou mal, reunião de gavetas ou não, os programas de Geografia escolar ainda mantêm a tradição de ver os conteúdos da Geografia no seu todo. Sem faltar a presença do mapa, de há muito abandonado nas aulas da Geografia universitária, em nome de uma absurda separação acadêmica entre Geografia e cartografia, porque seriam distintos saberes, hoje corrente em muitas universidades. O professor da escola é obrigado ainda a conhecer e lecionar todas as partes dos fragmentos da Geografia. Vive a necessidade de ver o homem e a

natureza ligados e do mesmo modo cidade e campo integrados, e tudo isto pelos olhos da representação cartográfica, cultura de olhar identitário e unitário de há muito perdido pela universidade. (MOREIRA, 2003).

Nas palavras do autor, insisto que as acusações às vezes dirigidas aos geógrafos críticos não têm como base a ideologia e a conduta panfletária que lhe reputam. Talvez o ensino da totalidade e da integração dos conhecimentos seja uma questão que deva ser mais trabalhada.



Fonte: <http://ignatiawebs.blogspot.com/2009/04/my-top-ten-tips-for-getting-started.html>

- Agora é só acessar www.pensamentocritico.com e clicar em ‘respostas’!

O ensino que persegue a totalidade dos fenômenos merece algumas asseverações. Há, na história da didática da geografia, uma intencionalidade de ensinar a totalidade, o Cosmo de Platão, o Organon de Aristóteles e Kant. Enfim, ensinar a harmonia humboldtiana, ritteriana e reclusiana, o nexos causal de todas as leis da natureza que explicaria a realidade e os fenômenos.

Schramke apresenta essa discussão de forma rara nos escritos sobre o ensino de geografia:

A educação política praticada de uma maneira racional através da aula de geografia, se é que se quer capacitar para a superação da realidade da vida atual e da previsibilidade no futuro, não pode estar orientada paisagisticamente e sob a ideia de totalidade. Não pode utilizar ideias de organismo como fundamento da descrição e da explicação das relações sociais. Não pode estancar-se em uma imagem do mundo que nega conflitos. Não pode deixar-se levar por pretensões ‘integracionistas’ disciplinares estreitas. (SCHRAMKE, 1980). (tradução do autor).

As suspeitas e descrenças de Schramke corroboram o conceito de geografia “pastel de vento”, que jocosa e tragicamente utiliza Kaercher (2004) em sua investigação. Encontra-se aqui, então, uma provocação muito melhor aceita na filosofia da educação do que no pensamento geográfico, afinal, como a essa altura é possível defender que a totalidade é um conceito obstáculo se ela foi propugnada com emancipadora?

Como emancipar o sujeito sem considerar a totalidade, ou melhor, será a descoberta da totalidade a “chave” para a emancipação das pessoas ou justamente mais uma ideologia geográfica que permanece dificultando a formação dos professores?

Não são poucos os geógrafos que perseguem o ensino da totalidade como resposta para tudo. De verdade, é uma tarefa incomensurável do ponto de vista prático, inclusive, para os melhores teóricos de nossa época.

O problema é que, na escola, a tentativa de inter-relacionar fragmentos do conhecimento na busca da totalidade termina por ser mais danosa do que manter as decadentes dicotomias: físico-humano; natureza-sociedade.

Durante o processo de formação, os graduandos são provocados por marxistas (ou não) para compreender a totalidade. O problema é que essa tarefa depende de uma disciplina pouco presente nas graduações em geografia – a Filosofia.

Uma dificuldade para ensinar a totalidade é que isso só é possível através do pensamento radical, capaz de ir até a raiz dos fenômenos para integrá-los fidedignamente. A geografia, sozinha, não é capaz de formar um professor que saiba produzir uma pedagogia da totalidade.

Essa tentativa, precariamente realizada, é o que explica a geografia “pastel de vento” de Kaercher (2004). É também a antiga e persistente forma de ensinar em gavetas, que fundamenta a pedagogia enciclopédica e de conhecimentos compartimentados. Um dia, quem sabe, alguém vai unir esses conhecimentos, esperam os estudantes, de seus profetas professores.

Todas essas críticas e expectativas em relação à Geografia Crítica na escola apenas denotam a impossibilidade de se desenvolver uma disciplina quando inserida numa estrutura hierárquica, como é a da escola convencional. A tarefa que alguns alocaram à Geografia Crítica superestimou seus efeitos e criou ilusões sobre suas potencialidades transformadoras no contexto da educação estatal.



Acreditaram-se grandes porque projetavam grandes sombras,
mas era apenas o sol que se punha!

2 - Perguntas Clássicas: O quê? Como? Qual? Por quê? Quanto? Quando? Para quê? E até quando ensinar Geografia?

Garrincha, conhecido jogador de várias seleções brasileiras de futebol nas décadas de 1950 e 1960, é personagem de uma anedota que utilizei, embora não se saiba se verdadeira, mas, inspiradora e utilizada em muitos textos. Conta-se que, na Copa de 1958, na Suécia, o técnico de futebol, Feola, explicitou as estratégias e posições dos jogadores brasileiros para o jogo contra a equipe da União Soviética. Dizia que Garrincha devia estar aqui, depois ali, e logo lançar para este, e receber deste e daquele jogador, e fazer o gol. Depois de toda a explicação, Garrincha, que tratava todo estrangeiro por “John”, perguntou a Feola: “O senhor já combinou com John, para nos deixar fazer tudo isso?” Retomarei essa questão, em um tom mais acadêmico, na conclusão desta discussão.

Não há qualquer consenso sobre as perguntas contidas no título deste capítulo. As políticas educacionais e alguns especialistas estão sempre elegendo um tema como fundamental. Como quando se determina, por exemplo, que o que deve ser ensinado é um conteúdo que prepare o cidadão para observar, analisar, diferenciar, representar/cartografar e sintetizar articuladamente as informações contidas no espaço geográfico. Indo além disso, estar-se-á falando de ética e dos aspectos ideológicos de um conteúdo.

Kaercher (1998) escreveu que a questão não estava no conteúdo, mas na forma de realizar o trabalho pedagógico no ensino da geografia. Parece, no entanto, que não está na forma nem no conteúdo, menos ainda na forma/conteúdo. Para além desses dilemas, está em não impedir que estudantes aprendam por seus caminhos e interesses, e não impor planos alheios aos deles e delas.

Em vários de seus trabalhos, Kaercher é bastante esclarecedor ao criticar o conteudismo da geografia que, como citado anteriormente, alcunhou metaforicamente de geografia “pastel de vento”: “boa aparência externa, mas permanecendo pobre na capacidade de reflexão. Muito conteúdo, baixa reflexividade” (KAERCHER, 2004, p.26). Não só nessa obra, mas em trabalhos mais recentes, discute alguns aspectos que devem ser sempre considerados pelos professores:

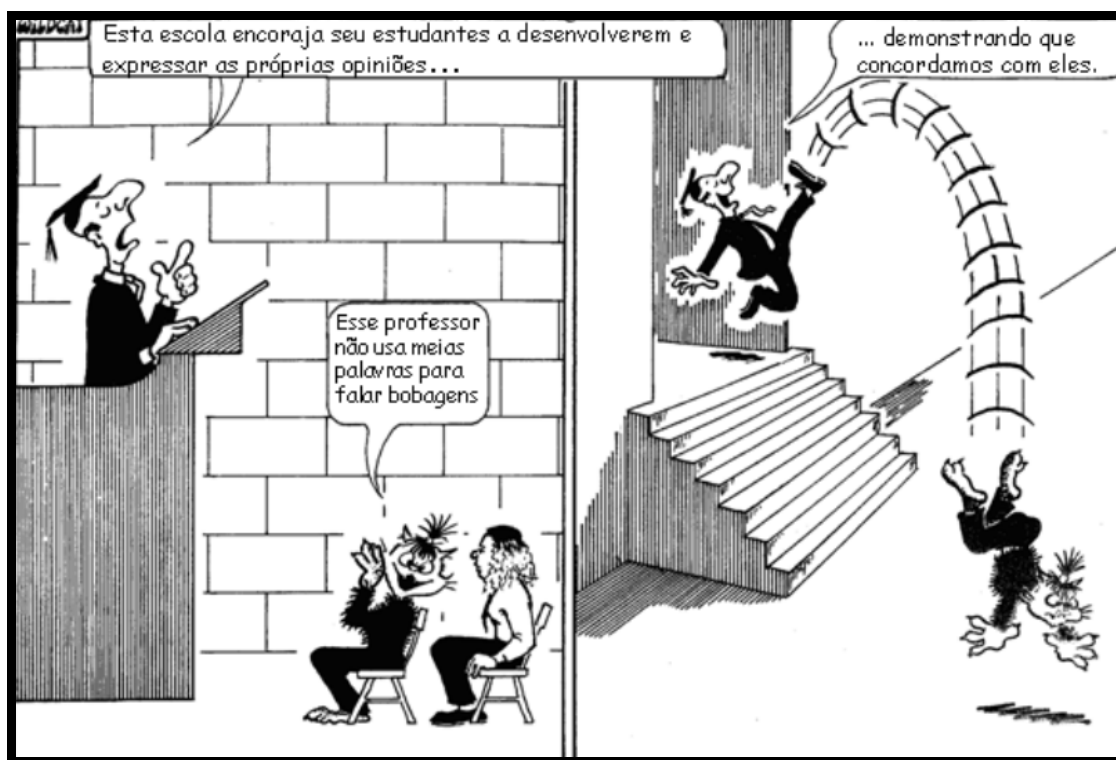
As duas maiores promessas: incorporação dos alunos nas discussões e a maior densidade no tratamento dos temas ficaram comprometidas, seja pelas fragilidades teóricas da própria Geografia (Geografia como pastel de vento), seja pela dificuldade pedagógica em tratar com o aluno. Se hoje não se exige deles o silêncio, manteve-se a dificuldade em incorporar a sua fala nas discussões além do superficial. Já por parte das temáticas tratadas – sem dúvida renovadas, atualizadas, e, potencialmente muito interessantes – houve uma excessiva politização militante. Não raro, em nome da crítica, exacerbou-se o dogmatismo crítico (o professor dá, de antemão, sua opinião, sufocando as discussões) a ponto de, às vezes, a Geografia catequese predominar. (KAERCHER, 2004, p.190).

O autor trata ainda da necessidade de ouvir e sentir os anseios emocionais e intelectuais dos alunos. Entendo, partindo da leitura de seus escritos, que somos professores falastrões, que dizemos ouvir nossa(o)s estudantes, quando na realidade não consideramos suas opiniões.

No Brasil, o volume de conteúdos é geralmente considerado exagerado por estudantes, professores e especialistas, e a isso se dá o nome de conteudismo. De modo geral, a quantidade de informações oferecida é extensa; em alguns casos, muito fragmentada.

Souto (1998) realiza um trabalho propondo associar a idade de aprendizado com os conteúdos correspondentes. No Brasil, estudo semelhante só foi realizado em cartografia, não havendo, nas outras especificidades, nenhum que seja tão ousado quanto aquele realizado na Espanha. Souto explicita algumas afirmações que precisam ser destacadas aqui:

Frequentemente, nos âmbitos educativos, identifica-se o saber acadêmico com o conhecimento teórico e o ensino do professorado na aula prática docente. A confusão consiste em apresentar dois mundos opostos, como se o saber acadêmico se elaborasse à margem das classes universitárias e a prática dos centros de ensino primário e secundário fosse desenvolvido sem nenhum tipo de reflexão teórica sobre como ensinar ao alunado alguns conteúdos precisos. (SOUTO, 2008, p.4). (tradução do autor).



Fonte: Donal Room, Wild Cat: Twenty year millennium. 1999, p.4.

Essa crítica parece ser desconsiderada na Espanha, mas pode se estender, sem qualquer adaptação, para a realidade brasileira, e com consequências semelhantes. O autor defende um princípio que se pode definir como kropotkiano:

Para poder melhorar a aprendizagem escolar e desenvolver a plena autonomia da personalidade do 'alunado é necessário conhecer a matéria que se ensina', porém, devem-se considerar as condições pessoais dos adolescentes e as metas educativas a que aspiramos alcançar. (SOUTO, 2008, p.5). (tradução do autor).

Kropotkin solicitava essa mesma atenção, mas nem ele nem Souto ousam dizer contundentemente o que significa conhecer a matéria que se ensina. Ambos partem do pressuposto que há uma unidade mínima consensual a ser aprendida em geografia. Souto enuncia que a solução estaria na construção de um currículo que fosse elaborado por professores, e acrescenta:

Assim, não é o mesmo expor a evolução de um plano urbano e pretender explicá-lo, tratando, ao mesmo tempo, dos problemas sociais, pois a evolução morfológica oculta muitas vezes as tensões que se produziram no seio desse conjunto. [...] Dado que o conhecimento geográfico é necessário, porém insuficiente, devemos perguntar quais são os outros elementos de um projeto curricular que nos permitam melhorar a qualidade educativa. (SOUTO, 2008, p.5). (Tradução do autor).

Souto faz uma pergunta central, concreta e engajada na realidade dos professores de escolas formais espanholas, mas que serve para outros países, por trazer as seguintes provocações:

Não obstante, a responsabilidade da aprendizagem cabe ao alunado, e por mais que façamos em aula, podemos encontrar um obstáculo inescapável: 'eles e elas não quiserem aprender'. [...]. Para que esses esquemas se ativem é fundamental contar com a vontade do alunado e, para isso, é necessário que conheçamos suas representações da realidade social, pois manifestam certo grau de coerência para os estudantes. Se não nos colocarmos em dúvida não se produzirá nenhuma aprendizagem, pois creem que o objetivo de estudar reside somente na finalidade de ser aprovado num teste e não tanto em compreender e explicar as relações sociais, os problemas ambientais ou a organização de sua cidade. (SOUTO, 2008, p.7). (Tradução do autor).

O teórico espanhol é implacável com a exposição dessa realidade esquecida pela maioria dos geógrafos teóricos preocupados com a educação. A ideia de produzir qualquer currículo que não seja uma demanda clara de um corpo de estudantes deveria se desautorizada por sua condição ontológica de gerar dependência no lugar de autonomia.

O tema desenvolvido por Souto traz a mesma angústia de muito teóricos, e inicia uma discussão com uma pergunta também popular no Brasil:

E então, o que fazer? [...] Uma das frases mais ouvidas nas salas dos professores e professoras e, supõe-se, nas reuniões do professorado de geografia, consiste em assinalar o desinteresse do alunado em relação aos temas e propostas de trabalho que nós lhes apresentamos. [...] 'Necessitamos dispor de um maior tempo escolar para analisar os conceitos, para comparar os dados e para explicar, a partir deles, a realidade presente'. (SOUTO, 2008, p.7). (Tradução do autor)

A solução sugerida apresenta-se insuficiente, pois mantém a perspectiva diretiva da educação. Há uma aposta em que a disponibilização de um tempo maior para estudar irá solucionar problemas

da didática da geografia. Na verdade, a proletarização do professor, os vários empregos que precisa manter e toda a burocracia que o sobrecarrega no controle de seus alunos é que inviabilizam qualquer estudo sério. O docente de geografia é um condenado a desaprender. Não possui tempo para si e nem para o aperfeiçoamento intelectual necessário para exercer o seu trabalho.

Souto acaba apostando em alternativas paliativas como criar projetos de inovação didática, associar as investigações universitárias com as escolas com maior cumplicidade e respeito, e desenvolve a seguinte ideia: “Nós entendemos que a investigação educativa deve orientar na inovação da aula, mostrando um caminho de racionalidade na construção do saber e facilitando que o professorado possa refletir rigorosamente sobre os obstáculos que tem o alunado em sua aprendizagem.” (SOUTO, 2008, p.10).

Continua investindo na sedução, e não na prática da liberdade, afirmando que: “A melhor forma de convencer um(a) aluno(a) da necessidade de trabalhar todos os dias é qualificando seu caderno, que deve reunir seu trabalho diário, ou registrando suas contribuições orais nas aulas” (SOUTO, 2008, p.14)”.

Essa proposta seria impensável numa escola convencional brasileira e impraticável para docentes que trabalham em mais de duas escolas. Mesmo que a didática seja desvinculada da política em seu desenvolvimento científico, será muito negativo produzir um receituário de boas práticas educacionais, virando as costas para o professor trabalhador sobre aquilo da didática que é inescapável do universo político que o oprime.

Uma frase elaborada por Souto serve para reforçar algumas afirmações feitas ao longo desse trabalho: “Acreditamos que é impossível ter sucesso na autonomia intelectual do alunado se antes não a possui o professorado” (SOUTO, 2008, p.16).

Retomando a anedota de Garrincha, será que os teóricos da geografia que falam em educação combinaram suas propostas diretivas com “John”?

A geografia é ensinada porque alguém acredita que um cidadão com habilidades e competências espaciais compreenderá as diversas escalas de espaço e dos fenômenos, o que poderá ser útil para sua vida e a do coletivo em que vive. Pode ser! Mas nenhuma escola é capaz disso sem que a liberdade seja a mediadora de qualquer currículo ou estratégia.



Fonte: <http://images.google.com.br/imgres>

A lição: - A melhor maneira de não aprender nada é aprendendo tudo de uma pancada só!

Levantamentos feitos pela Fundação Getúlio Vargas, em 2006 (Centro de Pesquisas Sociais/FGV, 2009, p. 36), indicam que 40,29% dos estudantes brasileiros declararam a falta de interesse como motivo de abandono da escola. Informações desse tipo são conhecidas dos professores, sem a necessidade da pesquisa. Obviamente alguém irá acreditar que uma nova reformulação curricular será suficiente para vencer esse desinteresse.

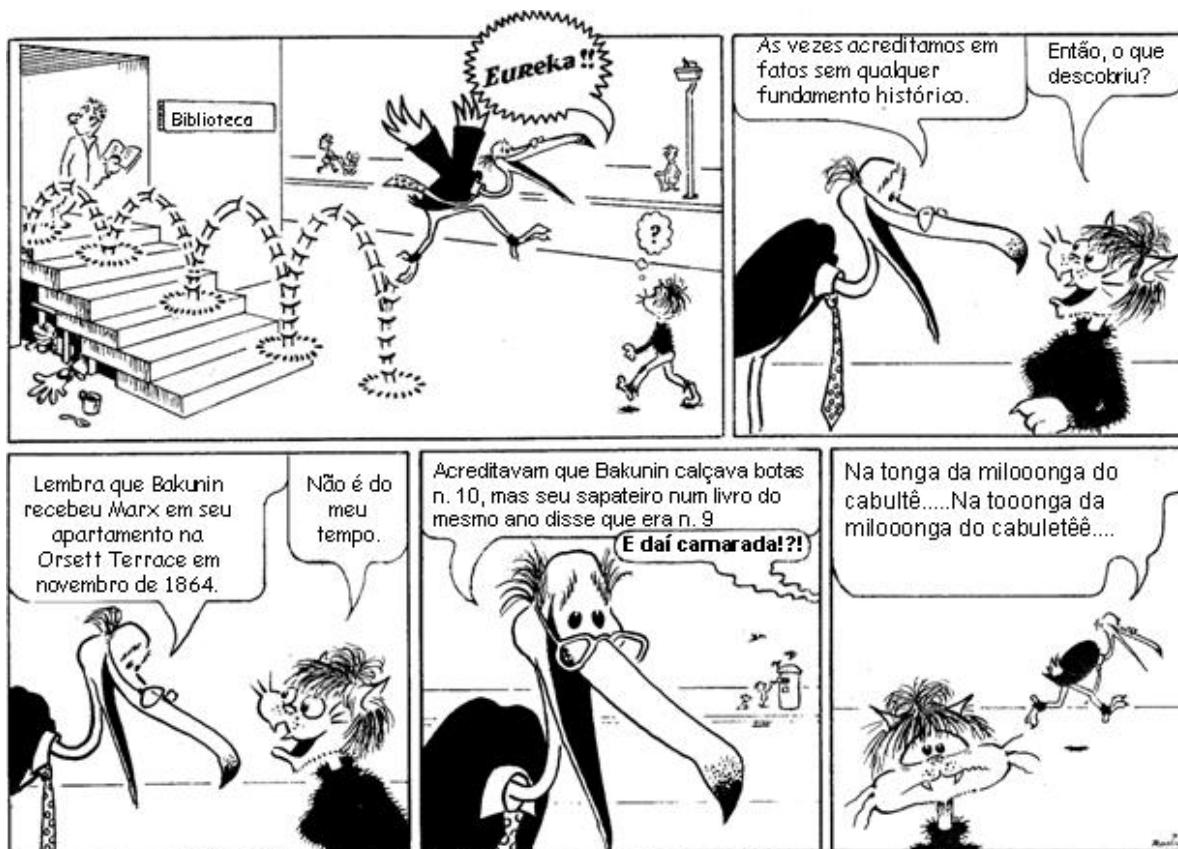
Atualmente, tem sido reiterada a necessidade de um ensino de geografia que permita aos estudantes realizar análises críticas da realidade. A capacidade crítica só pode ser desenvolvida se o professor estiver ciente que dela decorrem consequências. Toda criticidade levada a sério discute a raiz das questões e isso, inevitavelmente, pede ação.

A última pergunta - Até quando se deve ensinar geografia? – é uma provocação necessária, afinal, se essa disciplina é importante isso precisa se tornar verdade, pois hoje, na escola, ela é incapaz de desenvolver as atividades mais básicas porque seus pressupostos humanistas estão todos acorrentados.

A geografia que se ensina é mais uma disciplina sem sentido e sem propósitos. E a que se aprende escapa do controle do sistema educacional. O estudante, gostando ou não dela, tem que “engolir” as aulas. Não havendo escolha, não é de estranhar a ausência de resultados honestos.

Diante disso uma nova pergunta deve ser feita: Quem ganha e quem perde com um ensino de geografia desprezível e inútil, do modo como se insiste em desenvolver nas escolas?

As críticas levantadas sobre o ensino de geografia adiantam posicionamentos que surgem da leitura sobre a educação libertária e, com isso, torna-se necessário discutir as bases que sustentam a educação anarquista, o que se faz a seguir.



Charge para a Brigade light, Versão historicamente acurada por Roy Hattersley

Fonte: Donald Room, Wildcat: strike again. 1998, p.24. (Adaptado pelo autor).

Capítulo IV – Raízes do anarquismo e a educação

Pretende-se aqui discorrer acerca dos fundamentos filosóficos e teóricos sobre o anarquismo, tendo como norte apresentar, dessa base ideológica de pensamento, as referências na filosofia ocidental e outras digressões importantes para direcionar a compreensão da educação anarquista, bem como sua distinção em relação a outras correntes de pensamento socialista, sem esmero historiográfico que merece a questão.

A similaridade do anarquismo com a Escola Cínica e Estóica não é uma discussão recente. Cappelletti (2006) é, talvez, o teórico que tenha realizado a incursão mais detalhada dessa influência ou similaridade de uma escola da filosofia grega com o anarquismo, em sua obra “Prehistória del Anarquismo”, onde recolhe informações no oriente, na Grécia, em Roma, e na era cristã, percorrendo do humanismo ao enciclopedismo, e chegando em Godwin e Stirner.

No oriente, na China do final do século VII a.C., afirma Cappelletti ser Lao-Tse um dos autores que poderia ser primeiramente incluído na pré-história do anarquismo, ao lado também do confucionismo. Sobre o taoísmo, descreve:

O taoísmo, pelo contrário, nasceu no sul setentrional, florescido primeiro entre anacoretas que fugiam das cortes e dos grandes centros urbanos para refugiar-se na solidão dos montes. Adotavam mais tarde como filosofia de vida, o estilo de viver dos lenhadores, pintores e poetas. Isto se pode caracterizar como naturismo místico, que pretende retroceder a sociedade a uma época pré-feudal e pré-dinástica, organizada de forma semelhante ao comunismo primitivo (ou melhor, o regime de não-propriedade). Enterravam a tradição e o rito, esqueciam para sempre a lei, o governo e o Estado. [...] Sua fórmula de governo é o não-governo. (CAPPELLETTI, 2006, p 16). (Tradução do autor).

Cappelletti (2006, p.21) afirma que Tolstói era admirador de Lao-Tse, e por isso é possível dizer que a criação da Escola Yasnaïa Poliana tenha recebido alguma influência do filósofo chinês. Ainda que se encontrem as bases do anarquismo em várias civilizações, a influência grega da escola cínica e estóica é a que mais se assemelha ao anarquismo, principalmente com Diógenes, “o Cínico”. Os escritos e anedotas sobre Diógenes são bastante ilustrativos dessa proximidade:

Sua filosofia consistia em desprezar a riqueza e rejeitar as convenções sociais. As matemáticas, a física, a astronomia e a música são, para ele, ‘inúteis e desnecessárias’. Para Diógenes, o homem (como regra de vida) deve sobrepor seu aspecto animalesco sobre o espiritual. Portanto, é um animal que indica ao cínico o modo de viver: um viver sem metas (que a sociedade propõe como necessárias), sem necessidade de casa e de morada fixa e sem o conforto das comodidades oferecidas pelo progresso. Diógenes proclamou a liberdade de palavra. O cínico diz o que pensa a todos. Junto com a liberdade de palavra, Diógenes proclamou a liberdade de ações, uma liberdade às vezes levada ao limite da imprudência. O método de Diógenes, que pode conduzir à liberdade e à virtude e, portanto, à felicidade, resume-se nos dois conceitos essenciais de ‘exercício’ e ‘fadiga’ que consistiam numa prática de vida própria para temperar o físico e o espírito ante as

fadigas impostas pela natureza e, ao mesmo tempo, apta para habituar o homem ao domínio dos prazeres e ao ‘desprezo’ deles. O desprezo do prazer é fundamental na vida do cínico. (REALE, 1993).

Imaginar que alguém deva falar a todos, livre e verdadeiramente, é uma tarefa desafiadora. O despojamento e o desprendimento são marcas presentes no pensamento cínico. Simónides retratou Diógenes em um de seus poemas, como relata Stirner:

O poeta grego Simónides canta: ‘para o homem mortal, o mais nobre e importante dos bens é a saúde; o segundo, a beleza; o terceiro, a riqueza adquirida sem fraude; o quarto é desfrutar desses bens na companhia de amigos jovens.’ Estes são os bens da vida, as alegrias da vida. E que outra coisa buscava Diógenes de Sínope, senão essa verdadeira alegria de viver que acreditou encontrar na mais estrita miséria? Que outra coisa buscava Aristipo? O que buscavam todos era o tranquilo e imperturbável desejo de viver, era a serenidade. Os estóicos querem realizar o ideal da sabedoria na vida, ser homens para saber viver. Este ideal encontra-se no desprezo ao mundo, numa vida imóvel e limitada, isolada e desnuda, sem expansão, sem relações cordiais com o mundo. O estóico vive, porém, para ele tudo mais está morto. Os epicuros, ao contrário, desejam uma vida ativa. Os antigos aspiram viver bem (os judeus em especial desejam viver longamente, cheio de filhos e de riquezas), na *eudaimonía* [viver em boa situação material], no bem-estar sob todas suas formas. Demócrito, por exemplo, elogia a paz de coração do “que desliza seus dias em repouso, distante das agitações e dos medos”. (STIRNER [1845], 1976, p.31) (tradução do autor).

Stirner, na construção de sua obra mais famosa, “O único e sua propriedade”, apreciou o pensamento cínico e estóico, um interesse que não é apenas alegórico, mas um propósito importante em sua tese sobre o egoísmo radical que inspirou os anarquistas individualistas do passado e que persiste com os anarquistas niilistas contemporâneos.

A heurística do pensamento cínico deriva do desdém por todo esforço humano na busca do prazer e da riqueza, associada à sede de poder e de fama. Esses são os pilares da infelicidade para os cínicos, que também eram contrários à existência da cidade e se proclamavam “cidadãos do mundo”. Um cínico deve ser um *apólide*, ou um sem-cidade, ideia que enceta uma reflexão importante por lançar ao chão todo o significado da pólis, que herdamos dos gregos.

Em uma passagem alegórica, afirma-se que Alexandre Magno, ao indagar o cínico Crates se desejava que sua cidade natal fosse reconstruída, teve como resposta: “E para que isso serviria? Talvez para que outro Alexandre a destruísse novamente?”

Crates escreveu: “Minha pátria não tem só uma torre nem um só teto; mas onde é possível viver bem, em qualquer ponto de todo o universo, lá está minha cidade, lá está minha casa.” O despojamento do cínico grego é uma afronta a todas as esperanças de que a cidade fosse o local mais favorável para a vida, principalmente se isso estivesse ligado ao sentimento patriótico. Há referências que registram a frase famosa de Diógenes proferida quando lhe perguntaram sobre sua pátria: “Sou um cidadão do mundo”. Sloterdijk afirma:

Esta grandiosa cunhagem linguística contém a mais atrevida resposta da Antiguidade e sua mais inquietante experiência: a razão se faz apátrida no mundo social e a ideia da autêntica vida se liberta das comunidades empíricas. Ali onde a socialização para o filósofo é equivalente à pretensão de se contentar com a razão parcial de sua cultura casual, de aderir à irracionalidade coletiva de sua sociedade, ali a negação quínica tem sentido utópico. [...] ‘O único ordenamento estatal autêntico tem lugar somente no cosmo’ (Diógenes Laércio VI, 72)³⁰. (SLOTERDIJK, 2000, p. 259). (Tradução do autor)

Para os cínicos, a pólis, o Estado e a organização social hierárquica são desprezíveis. Tal afastamento do conforto social significa abdicar de propriedades e de seguranças que representavam para eles formas de aprisionamento e adulteração da liberdade, por isso, repugnantes. Sloterdijk, na elaboração de sua tese, “Crítica da Razão Cínica”, uma referência à Crítica da Razão Pura, de Kant, faz uma diferenciação entre o cinismo do senso comum e o quínismo grego:

Falar de cinismo supõe expor a crítica a um escândalo espiritual, um escândalo moral [...] A época é cínica em todos os extremos e corresponde à época desenvolver em seus fundamentos o contexto entre cinismo e realismo. [...] Mas se se fala de ‘razão cínica’, então esta fórmula se coloca primeira e totalmente sob a proteção da ironia. (SLOTERDIJK, 2000, p. 22). (Tradução do autor).

Ironia sim, mas não indiferença e oportunismo, que se associam ao cinismo vulgar. Ironia e insolência em afrontar o idealismo de Platão. Diógenes materialista é a antítese do idealismo platônico. O cinismo moderno, como define Sloterdijk (2000, p. 37), apresenta-se como um intento de penetrar no antigo edifício da crítica da ideologia por um novo caminho:

Já na Antiguidade conhecia-se o cínico (ou melhor, quínico) como um extravagante solitário e um moralista provocador e teimoso. Diógenes, em seu barril, personifica esse tipo. No livro ilustrado dos caracteres sociais figura então como um espírito burlão que produz distanciamento, como individualista mordaz e malicioso que pretende não precisar nem ser querido de ninguém, já que diante de sua visão grosseira e descortinadora, ninguém sai incólume. (SLOTERDIJK, 2000, p. 38). (tradução do autor).

Esse ser não narcíseo, despojado e sem amarras, não pode ser confundido hoje com o cínico moderno, o qual Sloterdijk define como um tipo de massas, médio na superestrutura elevada: “O cínico moderno é um integrante do anti-social que rivaliza com qualquer “hippie” na sublimar carência de ilusões” (SLOTERDIJK, 2000, p. 39).

No cínico moderno, o sarcasmo substitui a ironia dos quínicos, e a crítica da razão cínica, nesse sentido, é uma contraposição que o autor faz ao fascismo contido no cinismo moderno. O cinismo moderno ocorre quando os poderosos se apropriam do materialismo quínico, quando conhecem a verdade sobre si mesmos e continuam a agir da mesma maneira. O exemplo dado por Sloterdijk sobre esse cinismo moderno encontra-se na passagem em que subalternos dizem a Maria

³⁰ Não confundir Diógenes de Laércio, o “historiador”, com Diógenes de Sínope, o “cínico”.

Antonietta, esposa de Luís XVI, que falta pão para o povo e ela responde: “Se o povo está com fome e não tem pão, que coma brioche”.

O quinismo, em sua origem, é sinônimo da insolência, que surge como o primeiro método materialista dialético para revelar a realidade:

Injustamente, este primeiro e real ‘materialismo dialético’, que também era um existencialismo, se considera e, por conseguinte, se passa acima, frente aos grandes sistemas da filosofia grega (Platão, Aristóteles e a Stoa), como um mero jogo satírico, como episódios à metade do caminho entre a diversão e a porcaria. (SLOTERDIJK, 2000, p. 175). (tradução do autor).

Uma das passagens ilustrativas do materialismo cínico contra o idealismo platônico é descrita também pelo autor sobre a famosa passagem em que Platão define o homem:

Quando Platão formulou a definição de que o homem é um animal bípede e implume, definição que provocou o aplauso dos presentes, Diógenes desplumou um galo e o soltou na escola com as palavras; ‘Este é o homem de Platão’, o que o motivou a adicionar: ‘com as unhas planas’ (Diógenes de Laércio, IV, 40). Esta – e não o aristotelismo – é a antítese filosófica realista das teorias de Sócrates e Platão. (SLOTERDIJK, 2000, p. 178). (tradução do autor)³¹.

A atitude satírica também é reconhecida por alguns, como crítica contra existência de um homem ideal em Platão. A subserviência às convenções e aos valores consagrados equivale à escravidão humana, por isso os cínicos se consideravam próximos aos animais, como o cão. Diógenes se autodenominava um “cão”, inferindo que precisamos de pouco, ou apenas do essencial, para sermos felizes. A simplicidade é um preceito da felicidade para os cínicos.

A filosofia “quínica” é por isso uma posição materialista que joga água na dialética idealista. Ainda segundo o autor, o quinismo possui a sabedoria da filosofia original, o realismo da atitude materialista e a alegria de uma religiosidade irônica. (SLOTERDIJK, 2000, p.180). O realismo insolente se coloca como forma plebeia do idealismo, mas o cinismo moderno, ao contrário, é a antítese contra o idealismo como ideologia e como máscara que serve ao Estado, aos senhores e ao fascismo. O cinismo moderno se aproxima do niilismo, enquanto o quinismo é a ação de desmascaramento.

São várias as associações possíveis entre o anarquismo e o cinismo - “O que tem poder pode ser livre.” (SLOTERDIJK, 2000, p.188) - é uma das muitas afirmações que podem tornar similares as duas formas de pensamentos extemporâneos.

³¹ Para localizar esse debate de forma humorada visitar o sítio: http://hingoweber.blogspot.com/2009/03/diferenca-entre-um-homem-e-um-galo_21.html. Acesso junho de 2009.

Sloterdijk acrescenta que essas histórias sobre Diógenes criaram a figura mítica e que são semelhantes às de seu colega Mullah Nasrudin, da sátira sufi³². Mas é através dessas anedotas que se pode conhecer o existencialismo de Diógenes.

Uma dessas muitas anedotas conta que Diógenes foi atrás de Antístenes, um dos primeiros cínicos, para pedir-lhe que o aceitasse como seu aluno. Antístenes recusava insistentemente e estendeu o bastão contra ele, ao que Diógenes, oferecendo-lhe a cabeça, disse: “Pode golpear, pois não encontrarás um bastão tão duro que possa me fazer desistir de obter que me digas algo, como a mim parece que devas”. A teimosia de ambos denota a não fixação de dogmas: “Seu sugestivo êxito depende não em último termo de um professor que não queria ter nenhum aluno que o imitasse. Nisso se assemelha ao mestre japonês zen, cujo efeito se baseia em um ensino através do não-ensino”. (SLOTERDIJK, 2000, p.249).

Os cínicos não aceitam pagar o preço que a maioria dos homens paga para ter satisfação, por isso o distanciamento, o desprendimento e a ironia: “O sábio come tortas do mesmo modo que pode prescindir delas” – reflete outra anedota sobre Diógenes.

Os primeiros libertários, assim como os primeiros anarquistas, sempre defenderam uma vida simples, muito assemelhada às sociedades primitivas e à do comunismo primitivo.

A vida simples, quase monástica, era uma forma de garantir as mesmas condições para todas as pessoas, sem privilégios. Talvez não seja exagero aproximar esse sentimento dos primeiros anarquistas com os cínicos, e mesmo com os “hippias” (origem da palavra “hippies”, por ter propósitos semelhantes aos desse movimento, surgido na década de 1960), entre outras escolas ou tendências asseclas do pensamento socrático. Para Sloterdijk, os “hippies” são alguns dos neoquínicos.

É comum encontrar em escritos anarquistas a defesa do despojamento intelectual. Codello (2007) reúne uma avaliação ampla dos precursores do anarquismo e em várias passagens de seu texto é possível encontrar referências cínicas na heurística do anarquismo, como por exemplo, quando cita Albert Thierry (1881-1915), militante libertário:

[...] segundo Thierry, o principal escopo do homem livre na sociedade atual é aquele de ‘recusar em aparecer’, que não quer dizer recusa de agir nem de viver; é a recusa de viver e de agir para si e ter como único fim a si mesmo. Significa permanecer fiel ao proletariado, reprimir na fonte um egoísmo ávido e cruel. (CODELLO, 2007, p.282).

Para identificar essa ideia de maneira mais química, existe a famosa passagem em que Diógenes estava um dia tomando sol no Craneu, quando Alexandre chegou inesperadamente e lhe

³² Sufismo é uma corrente místico-religiosa surgida no oriente, que realiza seus ensinamentos através de histórias anedóticas sobre os valores morais e éticos.

disse: “Pede-me o que quiseres”. Diógenes respondeu: “Não me faça sombra. Devolve meu sol”. Sloterdijk faz a seguinte análise dessa anedota:

Ele é o primeiro homem suficientemente livre para dizer a verdade ao príncipe [Alexandre, o grande]. A resposta de Diógenes não nega só o desejo de poder, mas também e, sobretudo, o poder do desejo. Pode-se traduzi-la como a abreviatura de uma teoria das necessidades sociais. O homem socializado é aquele que perdeu sua liberdade desde o momento em que seus educadores tiveram êxito em plantar nele o desejo, projetos e ambições. (SLOTERDIJK, 2000, p. 262). (Tradução do autor)

Nessa perspectiva, segundo o autor, Diógenes representa a negação da superestrutura:

Superestrutura, neste sentido, seria aquela em que a civilização oferece tentações, seduções, confortos para atrair os homens a serviço de seus fins: ideais, ideias de dever, promessas de liberação, esperanças de imortalidade, metas de ambição, posições de poder, carreira, arte e riqueza. Do ponto de vista químico, tudo isso são compensações para algo por que um Diógenes não se deixa arrebatar: liberdade, consciência e alegria de viver. (SLOTERDIJK, 2000, p. 262). (Tradução do autor).

Segundo Cappelletti, os sofistas e estóicos, como Zenão, seriam herdeiros do cinismo. Stirner também dedica bastante atenção aos estóicos, e sua obra é um dos pilares do pensamento anarquista, ainda que mais associado ao individualismo; sua noção de poder total do indivíduo e o desprezo à superestrutura podem ter derivações bastante fundadas no cinismo.

Todo o anedotário de Diógenes contém provocações, insolências e a anteposição ao idealismo platônico, que remetem ao conceito de ação direta presente nas correntes anarquistas.

Cappelletti afirma que, ao contrário de Godwin, Stirner e Tolstói não podem ser facilmente aproximados do movimento anarquista histórico. Isso, em relação ao primeiro, por causa de seu individualismo não solidário e, ao segundo, por seu cristianismo:

[Godwin] situa-se em uma linha de continuidade com Proudhon, Bakunin, Kropotkin e Malatesta. Ainda que cronologicamente anterior a toda organização anarquista e a todo movimento operário que pode reivindicar esta denominação, seu pensamento denuncia o que será, pese todas as discrepâncias, o caminho real do anarquismo. Pode ser dito que se constitui seu ponto de partida ou, pelo menos, seu obrigatório átrio. Stirner, pelo contrário, desviado em sentido a um individualismo insolidário, não deveria, a rigor, ser chamado ‘anarquista’, se por tal entendemos ao que participa na ideologia do anarquismo do século XIX. (CAPPELLETTI, 2006, p. 130)

A abordagem de Cappelletti, seguida à risca, significaria dizer que todos os manifestos anarquistas individualistas que se inspiraram em Stirner não poderiam ser chamados de anarquistas. De fato, nem Godwin nem Stirner, embora conhecessem o cinismo, cunharam o nome anarquismo, surgido só nos escritos de Proudhon, criador do termo, e considerado por alguns o “anti-Marx” (CASTLETON, 2009, p.20).

O acratismo, ou anarquismo, é resultado de vários pensadores. A falta de um teórico definitivo do anarquismo permite a existência de derivações que exigem distinções antes de se adentrar a pedagogia libertária. Em alguns aspectos, são muito parecidas e em outros, aproximam-se do marxismo.

Suissa (2006) distingue cinco tendências anarquistas que se confundem, a saber: os anarquismos mutualista, federalista, coletivista, o anarco-comunismo e o anarco-sindicalismo.

O **anarquismo mutualista** tem suas bases em Proudhon e Bakunin e se caracteriza em organizar a sociedade sem hierarquia, centralismo e superestrutura, ao contrário de como se dá a organização de Estado. Apoiar-se também na associação voluntária e recíproca e na abolição de toda propriedade privada.

O **anarquismo federalista** é uma forma de organização mutualista em que as comunidades se relacionam econômica e socialmente numa rede de comunidades espontaneamente associadas numa federação sem centralização. Proudhon, Bakunin e Kropotkin são os teóricos inspiradores dessa tendência. Na federação, cada comunidade mantém sua economia e organização sob controle de seus membros.

O **anarquismo coletivista** defende que só seria possível uma sociedade anarquista mediante uma revolução levada a cabo pelos trabalhadores. Suissa (2006, p.12) afirma que os bakunistas da 1ª Internacional Socialista eram coletivistas ligados ao autoritarismo revolucionário e marxista, opostos ao anarquismo mutualista e federalista.

O **anarco-comunismo** prega que o produto do trabalho deve ser apropriado coletivamente de acordo com o princípio: “a cada um, segundo sua habilidade, e para cada um, de acordo com sua necessidade”. Estariam por trás dessa corrente, os teóricos Kropotkin, Malatesta, Berkman e Rocker (Cf. SUISSA, 2006, p. 14), e os anarquistas coletivistas, na crítica ao marxismo, mas rejeitam o termo coletivista, pois são radicalmente favoráveis à abolição de salários e do sistema de preços que teve muita influência na Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

O **anarco-sindicalismo** defende que os sindicatos seriam as instâncias de organização social com maior expressão na luta de classes. Esta tendência, que abriga menos libertários entre seus simpatizantes, estaria representada pelos coletivistas e comunistas, que propunham um sistema controlado pelos trabalhadores.

Apesar das diferenças, Suissa identifica os pontos comuns dessas tendências:

- 1- Todo anarquista compartilha o princípio de rejeição do Estado e de suas instituições;
- 2 - Não rejeitam a noção de organização social e ordem, em si;
- 3 - Não consideram necessariamente a liberdade individual como primeiro valor, mas sim o objetivo de mudança social mais ampla;

4 - Não propõem sociedade futura previamente definida. (SUISSA, 2006, p.14).
(Tradução do autor).

Suissa irá trabalhar com o termo anarquismo social para abrigar as discussões que encaminha para o debate educacional, baseando-se em Bakunin e Kropotkin e em novos teóricos do anarquismo.

Gallo (2006, p. 40), por sua vez, distingue oito tendências, a saber: o anarquismo utilitário, camponês, coletivista, conspiratório, comunista, individualista, pacifista e o anarco-sindicalismo.

O **anarquismo utilitário** pode ser definido como pré-anarquismo, com características românticas, e referenciado em Godwin.

O **anarquismo camponês** é identificado com os movimentos camponeses e religiosos da idade média, como os Diggers, Münzer e os anabatistas.

O **anarquismo coletivista** propõe a organização da sociedade em comunidades e federações articuladas, garantindo a liberdade e a autonomia da coletividade através da solidariedade.

O **anarquismo conspiratório** reunia anarquistas descontentes com as estratégias tradicionais que partiram para atentados terroristas, assassinatos e a luta armada, entre outras ações conspiratórias.

O **anarco-comunismo** se definiria pelo anti-intelectualismo dos terroristas e dos participantes da 1ª Internacional. Esta tendência desenvolve tanto a ação teórica como a prática, para a organização da revolução social, tendo como teóricos Kropotkin e Malatesta.

O **anarco-individualismo** tem seu alicerce no individualismo radical de Stirner e percebe que qualquer modalidade de organização leva ao autoritarismo e à castração individual.

O **anarquismo pacifista** situa-se na ação pacifista inspirada em Gandhi e Tolstoi. Segundo Gallo (2006, p.43), em contextos distintos, ambos produziram críticas severas contra a sociedade de exploração e praticavam ações não violentas. São conhecidas as correspondências entre Tolstoi e Kropotkin, cujo tema era a violência.

O **anarco-sindicalismo** é a corrente que teve maior presença política, tanto na Europa como nos Estados Unidos e na América Latina, responsável pelas primeiras experiências de educação de trabalhadores na primeira metade do século XX, em diversos países.

Gallo considera que o pensamento anarquista parte de seis princípios básicos: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta, associações operárias e greve geral.

Esses temas estarão presentes na educação libertária, somados ao mutualismo, coeducação dos sexos, educação integral e liberdade com responsabilidade, entre outras atitudes e valores antiautoritários, capazes de aumentar a autonomia do sujeito.

A força da teoria marxista na academia e na política provocou um processo ideológico que reduzia o anarquismo a uma filosofia utópica, sem seriedade. O marxismo atraiu um número maior

de seguidores e estudiosos, à medida que o anarquismo foi sendo transmutado em bobagem rebelde, sem consistência. Enquanto isso, anarquistas refugiados, exilados e clandestinos foram sendo massacrados em todos os lugares em que fossem encontrados³³.

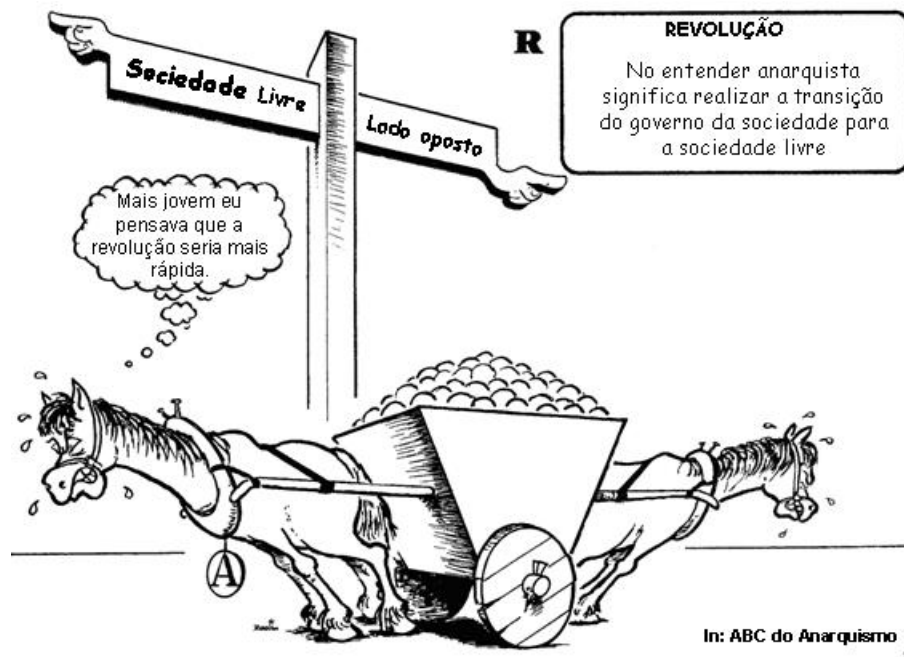
O silêncio de parte dos marxistas, sobre a contribuição anarquista, tanto na área política quanto na educacional, não permite que essas correntes coirmãs sejam vistas como a mesma coisa e por um mesmo prisma. Uma parcela importante da obra dos anarquistas junto aos sindicatos, no caso do Brasil, foi minada pelo Partido Comunista e seus simpatizantes. Outra, pela ação do Estado totalitário, do qual não se pode esperar outra coisa quando se fala de democracia (Cf. SAMIS, 2000).

Suissa (2006), no entanto, faz uma distinção mais robusta ao analisar o conceito de natureza humana no capitalismo de Estado, no liberalismo e no anarquismo, e como ele interfere nesse debate. O argumento que o conceito de natureza humana no anarquismo é irrealista e ingênuo leva os críticos a desconsiderar esse paradigma como ideologia politicamente viável:

Na teoria anarquista, onde a animação central é a sociedade livre, baseada na cooperação mútua, descentralização e autogoverno, o conceito de natureza humana comum é empregado no sentido de mostrar factível esse ideal. Entretanto, contrariamente à opinião de muitos críticos. [...] o anarquismo, do mesmo modo, não acredita que uma futura sociedade anarquista seria liberta de conflitos sociais, nem subscreve como fato simplista e por uma visão ingenuamente otimista das tendências e características humanas. Nem, eu tenho evidenciado, ignoram a complexidade filosófica que envolve a ideia de uma natureza humana comum. (SUISSA, 2006, p. 25). (tradução do autor).

Está situada essa discussão no par dialético presente no anarquismo, que reconhece a natureza humana como essencialmente egoísta e potencialmente sociável, uma visão menos simplista do que a crença hobbesiana no homem como lobo de si mesmo, e menos limitada que a de uma sociedade obrigada a viver no comunismo, que nega o conflito permanente entre o indivíduo e o coletivo.

³³ O assassinato do estudante secundarista grego, Alexis Grigoropoulos, por um policial, em 6 de dezembro de 2008, em decorrência das manifestações estudantis contra o sistema educacional grego intensiva e severamente conduzido para o ingresso na universidade desde a idade dos 12 anos, colocou luz nas bandeiras pretas dos anarco-autônomos. O assassinato e a presença anarquista nas manifestações atraíram a atenção do jornal *Le Monde Diplomatique*, que dedicou várias matérias sobre o anarquismo. Uma delas trata da presença do anarquismo no Japão, na China e na Coreia (Cf. SE-HYUN, 2009, p.19).



Fonte: Donald Room. Wildcat: ABC of bosses, p.23, 2004. (Adaptado pelo autor).

Embora tal análise possa fazer acreditar que o anarquismo possui um fundo no pensamento de Rousseau, uma distinção apresentada por Suissa dissipa essa reflexão:

Então nós observamos, no final das contas, que a crença de Kropotkin no poder do aspecto altruístico da natureza humana prevalece. Ele combate, contrariando Rousseau, que nem mesmo uma sociedade corrupta pode esmagar bondade humana individual - quer dizer, nem mesmo o Estado capitalista pode extirpar o sentimento de solidariedade humana, profundamente hospedado na compreensão humana e nos seus corações. [...]. No entanto, ele reconhece que o povo não irá converter-se ao anarquismo através de uma transformação repentina. Assim, a consideração contextual da natureza humana pode ir no sentido de responder a questão do motivo por que a educação e a escola são necessárias, juntas, para ajudar e sustentar uma sociedade anarquista. (SUISSA, 2006, p.31). (Tradução do autor).

O conceito de natureza humana para os anarquistas, assim identificado, se diferencia da corrente marxista por sua proposta de ruptura e revolução, da determinação de um Estado proletário que impõe uma natureza artificial para precaver-se da corrupção provocada pela sociedade.

O anarquismo social, na interpretação de Suissa (2006, p.32), aposta na educação como promotora sistemática da cooperação, da solidariedade e da ajuda mútua, minando assim, na base, os valores do Estado capitalista, encorajando o desabrochar das propensões humanas inatas e inspirando o povo para a formação de alianças e movimentos em direção a uma revolução social. Essas condições seriam o ponto de partida para alcançar a teoria que Kropotkin desenvolveu sobre “ordem espontânea” ou princípio de auto-organização.

A razão e a racionalidade, desde os primórdios, estiveram presentes na educação anarquista, pois através do pensamento racional é que se poderia alcançar uma moralidade social mais elevada.

Essa característica leva a educação anarquista a se aproximar da educação liberal e humanista. A iluminação pela razão seria, portanto, capaz de aperfeiçoar o ser humano, já que se baseia na busca da verdade.

Embora não seja prudente escapar da razão, as maneiras como o anarquismo e o liberalismo encaram a questão são bastante distintas. Enquanto a educação liberal é centrada no indivíduo, e na qual a garantia de liberdade individual alcança todos os opostos coletivos como objetivo, no anarquismo há o encorajamento de uma sociedade sem Estado e não hierárquica. A racionalidade anarquista é horizontal, ao passo que a liberal é vertical. Aqui se pode antecipar que há uma grande distinção entre a autonomia do indivíduo e o individualismo, que nega toda a existência do coletivo. Suissa faz toda uma trajetória sobre o que seria a autonomia no individualismo e destaca a concepção de Godwin:

[...] a pessoa livre não é simplesmente aquela que não se deixa constranger pelas forças externas, mas sim aquela que age consultando a própria razão, definindo suas próprias conclusões e exercita seu poder através de sua capacidade de compreensão. [...] Aprofundando essa formulação, pressupõe a fé na capacidade humana de racionalidade, que é básica nas posições de Godwin. (SUISSA, 2006, p.43). (Tradução do autor).

Ainda que essa afirmação seja indistinta da concepção da racionalidade liberal, há um importante elemento diferenciador presente no anarquismo social, que trata do conceito de justiça social. Afirma Suissa (2006, p.43) que só há sentido em ser livre num contexto de equidade que leve em conta a liberdade política e social. O princípio básico de liberdade e autonomia do indivíduo se parece com o do liberalismo, porém, a distância torna-se descomunal quando se considera que a primeira consideração do anarquismo é a solidariedade e a segunda, a liberdade. Isso tem sua origem no pensamento de Bakunin que afirma: “liberdade não é negação da solidariedade” (SUISSA, 2006, p.44).

A tarefa do anarquismo se distingue por não se encerrar na liberdade do indivíduo, mas na capacidade de ampliar a liberdade de cada um, na base da ajuda mútua. A ação solidária e a autonomia, temas importantes no anarquismo, não são reconhecidas como características naturais, mas que podem ser desenvolvidas desde que as crianças sejam livres do autoritarismo dos pais em suas diversas formas, inclusive, o paternalismo.

A finalidade da autonomia engajada no coletivo vai ser a diferença definitiva entre a educação racional liberal e a racionalidade perseguida pelo anarquismo. Então, se a natureza humana tem tendências e propensões, será pela cultura social e do respeito que se formarão indivíduos autônomos comprometidos com a equidade social. Essa definição, ainda que aproxime o anarquismo da pedagogia radical, não os une na mesma substância ideológica, e os afasta enormemente da pedagogia liberal.

A educação em liberdade recebe um nome, em inglês - *libertarian education* - cuja interpretação, nas palavras de Suissa, pode levar a uma compreensão equivocada:

O termo *libertarian* é usado para se referir, amplamente, a toda proposta de educação que rejeita modelos tradicionais de autoridade dos professores e de estrutura hierárquica escolar, advogando o máximo de liberdade individual da criança no processo educacional – incluindo, em sua extremada versão, a opção de não optar por nenhum processo. [...] Eu uso o termo ‘educação anarquista’ para me referir especificamente à tradição de práticas e teorias educacionais que, argumento, embora pareça ser uma sobreposição às ideias libertárias, em certos aspectos, é significativamente diferente da principal e tradicional corrente libertária. (SUISSA, 2006, p.75). (tradução do autor).

Esse tipo de escola, aos moldes de Summerhill, é chamada de democrática ou livre. A sobreposição de sentido é tão grande que cabe uma diferenciação maior e é o que faz Suissa quando descreve seu diálogo com Ward:

Tive uma conversa, algum tempo atrás, com Colin Ward, um contemporâneo anarquista britânico, que comentou, talvez em tom irônico: ‘Não há uma coisa do tipo que se chame educação anarquista. Existem justamente diferentes tipos de experiências educacionais que anarquistas apoiaram e em que estiveram envolvidos’. (SUISSA, 2006, p.77). (tradução do autor).

Esse comentário de Ward faz a autora considerar um dos princípios essenciais do anarquismo que é a ausência de uma determinada teoria ou doutrina que defina a forma correta de organização social - e completa: inclusive para a educação. Isso também responde por que o anarquismo tem sido simpático a várias experiências na área educacional.

Suissa insiste, mesmo com essas considerações, em definir a educação anarquista. Sua pesquisa parte da análise da Escuela Moderna, da The Ferrer School, em Nova Iorque, e Stelton, que funcionaram entre os anos de 1911 e 1953; e da The Walden Center and School, em Berkeley, fundada em 1956 e ainda em funcionamento.³⁴

Esses exemplos servem de conteúdo para a autora diferenciar as escolas liberais, livres e marxistas da educação anarquista, afirmando que Summerhill, apesar de desfrutar de boa opinião entre os anarquistas, não pode ser considerada como tal. Na passagem citada anteriormente sobre o processo movido pelo Ministério de Educação Britânico (OFSTED) contra Summerhill fica

³⁴ Walden foi fundada em 1958, por um grupo de pais e educadores, pacifistas e anarquistas, que acreditava apaixonadamente na importância da escola como um lugar da comunidade, de expressão artística e de aprendizagem e parte integrante da sua visão de comunidade. A escola depende da participação informada e discussão esclarecida entre as crianças, pais, professores e fundadores. Essa tradição continua durante aula diária, conferências, reuniões do pessoal e da fundação. “Queremos que nossas crianças cresçam fortes e responsáveis. Nós tentamos dar-lhes a oportunidade de desenvolver a força em cada aspecto importante: para aprender as ferramentas de pensamento de forma adequada e independente, para desenvolver o potencial para dar resposta a experiências estéticas, para criar arte em todas as formas, para se sentir importante”. - Audrey Goodfriend, Fundador (1960). “Penso em Walden como um lugar de oportunidades e opções, como um lugar onde o seu melhor é complementado com palavras amorosas, como um lugar onde seus sonhos são criados e amadurecem em seu futuro”. - estudante de Walden <http://www.walden-school.net>

evidente o afastamento político, o que é comprovado por Suissa quando discorre, com maior propriedade: “Uma das impressões que tenho é de um grupo vivaz e autoconfiante de crianças mais felizes do que se pode imaginar, se desenvolvem para ser felizes, mas completamente centradas em si. (SUISSA, 2006, p. 96). Essa condição faz da escola uma ilha afastada da realidade social e de seus conflitos, uma experiência apartada do mundo real, mesmo quando está claramente sendo politicamente ameaçada, e assevera Suissa:

Este contraste se refletiu, também, quando recentemente Summerhill entrou numa batalha contra o governo diante da ameaça de fechamento, em decorrência da inspeção condenatória movida pela OFSTED. Ao invés de investir nas amplas implicações sociais relativas à ameaça do governo centralista contra uma escola alternativa e com isso aumentar o apoio de outros grupos em sua defesa (tal como os que lutam pela instalação de escolas em locais desfavorecidos e os de pais e professores frustrados) que sentem que sua autonomia e direitos para fazer escolhas educacionais são igualmente ameaçadas – a comunidade escolar escolheu como foco da campanha a validade da filosofia educacional de A. S. Neill e o direito de defender sua filosofia contra o padronização educacional estabelecida. (SUISSA, 2006, p.96). (Tradução do autor).

A atitude assumida pelo grupo de Summerhill em sua defesa evitou a aproximação de outros movimentos por liberdade, e é prova de seu afastamento das implicações mais amplas e políticas que envolveram o ocorrido. Lutaram isolados em sua própria defesa e, isolados, mantiveram-se numa ilha, sem se envolver no campo político mais abrangente.

Esse comportamento aparta essa experiência do anarquismo social, constantemente engajado nas coisas do mundo externo e não em causas particulares de liberdade, por ser incompatível com os valores “ajuda mútua, igualdade social e econômica e cooperação”. Isso obriga Suissa a realizar uma diferenciação entre a educação em liberdade e a anarquista:

Poderia se aproximar a experiência educacional anarquista como única dentro do mundo da educação ‘progressiva’, ‘em liberdade (libertarian)’ ou ‘livre’, não em razão da pedagogia adotada, mas em razão das ideias substanciais e motivações por trás delas. Essas ideias só podem ser alcançadas num contexto em que haja o compromisso anarquista de minar o Estado através da criação de formas alternativas de sociedade organizada e de seus relacionamentos. (SUISSA, 2006, p. 97). (Tradução do autor).

A argumentação conduzida pela autora é que um processo educacional não pode ser alijado de uma participação na transformação social e na luta contra a máquina burocrática criada pelo Estado, e que princípios morais devem ser repassados para as crianças. Summerhill tem a simpatia de alguns anarquistas por ser um exemplo prático de educação não coerciva e insubmissa aos interesses do Estado.

A atenção, deste ponto em diante, estará voltada para diferenciar a educação anarquista do posicionamento marxista proposto por Suissa, que me parece a mais bem resolvida entre os teóricos

que se ocupam desse tema. A perspectiva colocada pela autora passa pelo conceito de “vocational education”, ou educação profissional, que está profundamente relacionado ao de educação integral desenvolvido pelos anarquistas.

A educação integral é um esforço para evitar a separação estabelecida historicamente entre o trabalho intelectual e o manual, destinando-se, este, para as classes trabalhadoras, e o propedêutico, para as classes dominantes, bem como a divisão de gêneros, com a distribuição de funções tipicamente masculinas e femininas. A educação integral, como proposta anarquista, visa romper com essas dicotomias surgidas da divisão social do trabalho e da especialização em consequência disso.

Nesse aspecto, Suissa indica haver um contraste com a educação integral, desenvolvida no socialismo real que defendia o ensino politécnico, sem descuidar da formação intelectual que teria efeitos diretos sobre a estrutura de classes. Na proposta anarquista, a educação integral, menos voltada para o ataque à estrutura de classes, enfatiza as complexas necessidades da sociedade industrial e os valores de uma organização social cooperativa.

Outra preocupação, relacionada ao trabalho, era com o bem-estar do trabalhador, submetido à rotina monótona e prejudicial à saúde imposta pela sua função nas linhas de produção. No marxismo, a intenção da educação volta-se à formação de uma vanguarda proletária revolucionária, capaz de dismantelar a sociedade de classes. Seria, portanto, através da consciência da classe trabalhadora que a mudanças sociais ocorreriam. O pressuposto identificado por Suissa para o propósito educacional do marxismo está baseado no ambientalismo, ou na influência do meio, sobrepujando capacidades naturais humanas. A tentativa feita pelo marxismo foi a de denunciar o uso do trabalho como uma mercadoria e de enfatizar o valor de uso como algo mais concreto e apropriado ao desejo humano.



Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Ilustrada, 13 de janeiro, p.E7, 2008

Embora partilhem a mesma crítica sobre a natureza do trabalho na sociedade capitalista, a perspectiva anarquista de mudança social e do papel do Estado é muito diferente da dos marxistas, e essa diferença se manifesta no objetivo da educação profissional. Suissa aprecia que o conceito de

educação profissional no marxismo é similar ao da educação liberal, quando enfatiza antes de tudo a liberdade e a equidade, enquanto que, no anarquismo, a fraternidade é o princípio fundamental.

Na educação integral do anarquismo, portanto, o valor moral da fraternidade precede todos os demais valores, pois nela se alicerça a união da comunidade e é ela que deve ditar o clima numa escola anarquista. Numa lógica rasteira, significa dizer que uma pessoa que é livre e não é fraterna parasita a benevolência dos outros, deixando, portanto, de ser tão livre assim. A equidade não é um valor moral que nasça por força ou imposição, senão é desigual, ou tende a sê-lo. Sem uma base de fraternidade, não há equidade duradoura.

No marxismo, a equidade vem primeiro, e a liberdade e a fraternidade são encaradas apenas como possíveis efeitos do processo. Essa igualdade como valor de partida cria a dureza de algumas decisões de esquerda, quase técnicas, que homogeneizam as necessidades.

Na perspectiva liberal, a educação profissional é muito mais uma conquista pessoal, sem a preocupação com a fraternidade e a igualdade, mas sim com a liberdade pessoal ou a capacidade de superação pelo esforço do indivíduo, o “self-made-man”. Suissa faz a distinção:

No pensamento anarquista, em contraste, estão sempre à frente de tudo os aspectos concretos de justiça social, distribuição de bens e o bem-estar material da comunidade. Liberdade é, antes de tudo, compreendida como efetivamente uma liberdade livre de todo tipo de opressão. Desse modo, a ênfase para os anarquistas, que divergem da educação profissional liberal a qual não encoraja a crítica nem a reflexão ou está restrita ao treinamento irrefletido, está em criar maiores possibilidade para a reflexão e maior intelectualização dos artesões, abrindo o caminho para a concretização da liberdade do trabalhador, sem as restrições do Estado capitalista, e entre outras coisas, abolir a divisão do trabalho manual e intelectual. (SUISSA, 2006, p. 109). (Tradução do autor).

O que importa para a educação anarquista não é criar um modelo de sociedade, mas oferecer um ambiente onde seja possível viver sem o Estado. As condições para isso ocorrerão em situação de aprendizado não hierárquico, com interações humanas comunitárias e permanente crítica à sociedade capitalista, enfatizando os valores da benevolência, da ajuda mútua e da cooperação social.

No seio da educação anarquista, a distinção entre educação e treinamento é tema fundamental para se opor aos efeitos da instrução e do adestramento ao rigor do Estado sobre a vida das pessoas; a contrapartida é que cada indivíduo assuma suas responsabilidades diante do coletivo como valor moral precípuo às necessidades econômicas e ao mundo do trabalho.

A moralidade da educação anarquista é um compromisso político e ideológico implicado numa organização horizontal da sociedade e na construção de oportunidades de vivenciar a

cooperação, que elimina o Estado como mediador em qualquer de suas formas e combate as pequenas hierarquias que se estabelecem magicamente entre as pessoas no dia a dia.

Se os valores do anarquismo se apresentam muito próximos aos do marxismo, essa determinação de uma sociedade definitivamente organizada por um Estado centralizador equivale para o anarquismo a uma versão do autoritarismo do Estado capitalista, com um verniz social que não quer romper com o dilema humano essencial que é a autonomia do sujeito.

A crítica que considera o anarquismo utópico e ingênuo tem aqui uma de suas razões, pois preparar-se para uma sociedade sem Estado equivaleria a retirar o chão que sustenta toda a sociedade baseada na hierarquia.

É interessante notar que embora a sociedade capitalista não tenha conseguido promover justiça e bem-estar sociais, dela não se diz que seja utópica e ingênua. Contrariamente, ela só funciona pela repressão e através de uma democracia de fachada, em que a desigualdade é o principal resultado de todas as suas decisões, justamente por ser esse o cerne de seus propósitos.



Fonte: Donald Room. Wildcat: ABC of bosses, p.13, 2004. (Adaptado pelo autor).

Explorando as diferenças entre os propósitos marxistas e anarquistas, Suissa trabalha com a referência de que, para os marxistas, o capitalismo é o único inimigo, e que a luta de classes é central para vencê-lo. Ao passo que o: “Anarquismo pensa, por outro lado, que isso envolve mais tática e compreensão multidimensional sobre o que consistiria a revolução” (SUISSA, 2006, p.

136). E, seguindo a reflexão de Ward (1996): “Não existe uma luta final, somente uma série de lutas dos partidários em inúmeras frentes de combate.” (Cf. SUISSA, 2006, p. 136).



Fonte: Donald Room, Wildcat: anarchist comics. 1995, p.28. (Adaptado pelo autor).

Não havendo uma luta final ou uma sociedade pré-determinada e livre de conflito, o anarquismo arregaça as mangas para um processo permanente de construção, cujo resultado não ousa e não quer predizer, mas que tenha seu desenvolvimento garantido:

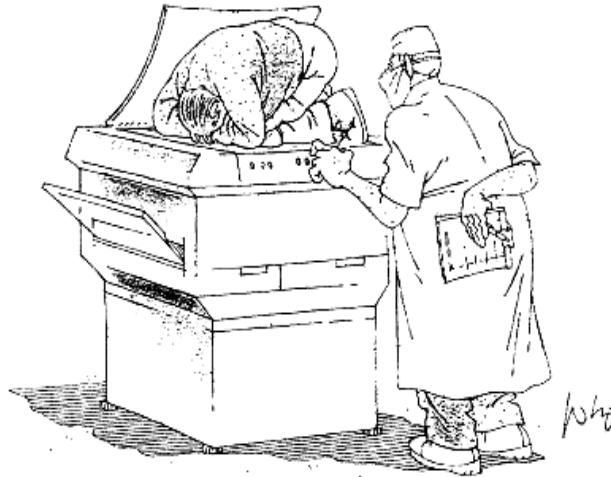
A posição anarquista implica que, ao menos em certo grau, a vida pode ser determinada pela consciência – posição que também explica o otimismo e o entusiasmo inerentes ao anarquismo quanto à educação como sendo um aspecto crucial para um programa revolucionário. Na visão marxista, até que sejam mudadas radicalmente as relações de produção ‘a possibilidade de uma realidade social alternativa é não somente impossível, como impensável (BLOCK 1994 apud SUISSA, 2006, p.136). (Tradução do autor).

Desse modo, enquanto a revolução não chega, não há nada a fazer do que pequenas sabotagens ideológicas no sistema e produzir discursos revolucionários, abrigados confortavelmente na estrutura pública de educação. Suissa argumenta que na perspectiva anarquista essa mudança é, sim, pensável, ao considerar a natureza humana propensa ao apoio mútuo, à benevolência e à solidariedade, refletidas nas várias formas de relação social que subsistem sob o Estado capitalista, independentes das relações de produção:

Essas são as capacidades que, na visão anarquista, precisam ser fortalecidas e construídas em um projeto que pode ser abarcado sem um programa sistemático de mudança revolucionária ou planificação de futuro, mas forjando modos alternativos

de organização em arenas tais como se apresentam a escola e o trabalho. (SUISSA, 2006, p. 137). (Tradução do autor).

Por conseguinte, a revolução anarquista é processual, não espera vencer o regime de desigualdade para se estabelecer e, por não partir da revolução pontual, não somente inverte o método, como também se engaja no ser humano, antes das massas.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

A principal diferença entre as duas visões está na oposição em desenvolver a educação dentro do sistema capitalista, porém em escolas independentes do Estado, como propõem os anarquistas, ou, segundo os marxistas, atuar criticamente dentro da escola convencional enquanto esperam a revolução estrutural. Além disso, os anarquistas consideram que a possibilidade estatal de construir um currículo é igualmente suspeita, pois o problema está na concepção de sistema nacional de educação. Suíça afirma sobre isso que: “[...] embora anarquistas partam da insistência marxista que a desigualdade social estrutural deve ser abolida, eles acreditam que seu projeto embarca no nível micro; nisso eles partilham, talvez, na fé do poder emancipatório da educação comum em muitos teóricos liberais.” (SUISSA, 2006, p.137).

No receituário revolucionário da pedagogia radical e de alguns marxistas não há um propósito de autogestão escolar embora no discurso seja falado em autonomia do sujeito. Não há uma sugestão de práxis como a ação direta, assembleias, organização horizontal e auto-organização, deixando nebuloso em sua proposta se buscam uma revolução por justiça ou justiceira.

O nível micro – do indivíduo – ainda que seja o ponto de partida, tem como chegada a coletividade fraterna. Esse debate é permanente e parte do aperfeiçoamento humano, como afirma a autora:

Tomar seriamente a perspectiva do anarquismo social, então, pode nos ajudar a pensar diferentemente sobre o papel das visões, sonhos, metas e ideias do pensamento educacional. Isso sugere, talvez, que devemos pensar na educação não

como um meio para determinado fim nem como um fim em si mesma, mas como uma das muitas arenas das relações humanas, na qual a relação entre a visão e o caminho como isso é transportado para dentro de uma realidade, é experimentada constantemente. A filosofia da educação, talvez, poderia ser parte desse processo. (SUISSA, 2006, p.146). (Tradução do autor).

Não se restringe aqui a proposta de Suíça de fazer o anarquismo ser compreendido e trabalhado como uma referência séria dentro do socialismo, das práticas políticas e do pensamento educacional, reforçando a necessidade de superar a persistente crítica contra o alardeado utopismo anarquista.

Nos escritos seguintes, as experiências educacionais libertárias que inspiram a pedagogia anarquista serão expostas, direcionadas para as colaborações dos geógrafos Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, que estiveram profundamente empenhados na educação anarquista.

A discussão não se encerra aqui, pois o processo de transformação gradualista proposto por alguns anarquistas perpassa uma compreensão individual precípua a qualquer transformação social que, de forma delicada, pode ser apresentada através de um diálogo entre mãe e filho, aqui reproduzido:

Profissão herói

- Mãe, quando eu crescer, quero ser herói.
- Ah, você quer ser um super-herói como o Batman ou o Homem-Aranha?
- Não, mãe, quero ser só herói, e não super-herói.
- Qual é a diferença?
- A diferença é que os super-heróis não são humanos porque eles têm superpoderes, e eu não tenho superpoderes.
- E o que você quer fazer como herói?
- Pretendo salvar toda a humanidade.
- Puxa, que missão grande!
- É, mas, antes disso, eu tenho que me salvar.

(Conversa entre André Whitaker Horschutz, 7, e Renata Whitaker Horschutz, 38, há uns seis meses.) (Folha de São Paulo, caderno Folhinha 12 de maio de 2007).

A história em quadrinhos “Sagrado Jesus” complementa a provocação feita acima e remete à ação direta e ao próprio indivíduo como ponto de partida para o processo de transformação. As duas histórias servem de aviso para aqueles pedagogos que oferecem receituários para a educação, conclamando-os antes a se empenhar na conquista de suas próprias cotas de liberdade.

SACRÉ JÉSUS!



Fonte: TRONCHET, Sacré Jesus, Guy Delcourt productions, p.7, 1993.

1 - A Pedagogia Anarquista

As raízes epistemológicas da educação libertária estão referenciadas nos escritos do pensador Jean Jacques Rousseau (1712-1778)³⁵ e, de alguma forma, em Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Segundo Codello (2007, p.72), os estudos da pedagogia romântica terão seu ápice com a obra de Friederich Froebel (1782-1852), sintetizada na apreciação do imanentismo do ser humano, localizando na criança aquilo que lhe é natural, imanente e inato, antes que seja corrompida pela sociedade. A criança, sendo boa por natureza, deveria ser preservada através da educação.

A refutação a Rousseau será realizada posteriormente pelos anarquistas, no desenvolvimento dos pressupostos antiautoritários e contra as armadilhas existentes no contrato social, com as falsas aspirações dos pseudo-revolucionários burgueses.

Outro foco dessas objeções será contra as manipulações sutis que os anarquistas perceberam em Emílio (ou marionete, na leitura anarquista), escrito por Rousseau, em 1762. Tomassi sintetiza assim sua posição sobre essa influência:

Apesar destas e outras reprovações de igual modo duras, o pensamento rousseauiano, especialmente no que se refere ao campo pedagógico, exerce uma influência profunda, direta ou indireta, nos anarquistas, que aceitam teses fundamentais pelas quais o homem, bom por natureza, porém corrompido pela sociedade, pode salvar-se apenas com uma educação *negativa* que assegure o desenvolvimento livre e completo. (TOMASSI, 1988, p.15). (Tradução do autor).

Segundo Codello (2007, p.20), os anarquistas irão diferenciar a educação libertária da concepção progressista da educação de Rousseau, criticando o imanentismo e elegendo a influência do ambiente social como fator determinante na educação.

Willian Godwin (1756-1836) desenvolve seu ideário antepondo-se aos empiristas ingleses em suas aproximações entre prazer e utilidade ligados à aprendizagem, como aprecia Codello (2007, p.28).

Tomassi (1988, p.28) afirma que Godwin não aceitava qualquer natureza ou inatismo contidos na criança e defendia que o ambiente é que formava o ser humano. Então, o utilitarismo e a pedagogia associada ao prazer serão refutados e substituídos por outros valores. A pessoa seria razoável e boa se o ambiente social em que estivesse inserida fosse sinônimo da prática da liberdade, antepondo-se ao pensamento rousseauiano. Sobre os pressupostos educativos de Godwin e suas refutações a Rousseau, vale citar a análise de Tomassi:

O autor mais lembrado é Rousseau, objeto de uma mediação detida que desemboca em uma dura reprovação motivada pelo juízo de que a chamada ‘educação

³⁵ Tomassi (1978, p.13) explica que os escritos de Rousseau são utilizados por tantas correntes diversas ao anarquismo que é difícil fazer uma relação sem ressalvas. Ela afirma, porém, que alguns anarquistas preferem se respaldar nesse pensador.

negativa' é na realidade uma opressão desonesta e premeditada por parte de um todo-poderoso 'governador' sobre a criança totalmente indefesa, sendo incapaz de se rebelar e de criticar, por estar completamente afastada de qualquer outro tipo de trabalho humano. (TOMASSI, 1988, p.33). (Tradução do autor).

A única concordância entre os dois autores é a crença da existência de uma natureza racional na criança, a qual pode facilmente ser influenciada de forma negativa pela sociedade, com práticas equivocadas de formação, ou positivamente, se conduzida através da liberdade. Essa natureza racional é que fará o homem sociável ou não, dependendo da possibilidade de assimilar erros e preconceitos ou não desenvolver suas faculdades intelectuais.

Godwin deposita na racionalidade e na ciência parte do seu projeto de natureza racional da criança e afirma que qualquer educação promovida por uma igreja ou o governo não resultará em criar a liberdade, ao contrário, produzirá seres imóveis e uniformes (TOMASSI, 1988, p.34). Codello extrai de Godwin uma assertiva fundamental para entender seu pensamento:

Sua grande preocupação é demonstrar como cada ser humano é naturalmente livre, e que a liberdade nada mais é que um valor supremo e inalienável. Cada um tem direito de não suportar nenhuma forma de opressão ou de violência, deve poder exprimir-se em cada campo com a mais absoluta autonomia, segundo a sua vontade, respeitando os direitos iguais dos outros. Ninguém tem o direito de considerar *a priori* aquilo que é necessário ou desejável para o outro. (CODELLO, 2007, p.34).

Nas próprias palavras de Godwin, esse sentido apresenta-se com íntima relação entre juízo e liberdade, porém, algumas limitações devem ser consideradas:

Se o homem possuísse uma faculdade independente de seu juízo, capaz de resistir, por simples capricho, aos mais poderosos argumentos, a educação mais perfeita e o ensino mais cuidado seriam inúteis. Essa liberdade seria um castigo pior e pior maldição para o homem, de tal forma que a única esperança de obter para ele um bem-estar duradouro consistiria em destruir a dita liberdade. (GODWIN, [1793] 1965 apud TOMASSI, 1988, p.33) (Tradução do autor)³⁶.

Um princípio de liberdade absoluta que pode se extremar até a autodestruição consiste numa das preocupações históricas da pedagogia libertária e se manterá, na maioria das tendências abrigadas nessas correntes da educação, como uma meta de discussão e superação.

Godwin também rejeita a influência da igreja ou de governos na educação e afirma: “Antes de colocar uma máquina assim potente em mãos de um agente tão ambíguo, devemos pensar bem no que fazemos. O governo não duvidará em utilizá-la para reforçar seu poder e perpetuar suas instituições” (GODWIN, 1965 apud TOMASSI, 1988, p.35).

³⁶ Citação original pode ser encontrada em “The Enquirer: reflections on education, manners and literature in a series of essays / by William Godwin disponível em: <http://www.efm.bris.ac.uk/het/godwin/pj.htm>. Acesso em novembro 2008.

A identificação de que ações do Estado e do clero estavam servindo para reproduzir e legitimar seus próprios interesses exigia uma contrapartida, e a sugestão de Godwin é que o ensino não devia estar atrelado a nenhuma dessas instituições, mas sim comprometido com a verdade e o justiça.

A autoridade do professor também foi considerada um problema ético e pedagógico sobre o qual afirma Tomassi:

Quem educa deve usar pouco sua autoridade, mas impregnar em sua relação com o educando o respeito que cada homem deve a seu igual e especialmente ao que é mais frágil, abandonar a pose magistral e o tom doutoral, e sobretudo, a presunção de ser juiz infalível atribuindo-se um poder arbitrário e injusto. (TOMASSI, 1988, p.37). (Tradução do autor).

Assim são aventados os princípios de educação em liberdade para a liberdade e o da não diretividade, significando que ninguém deve definir o que é melhor para o outro. A autora apresenta um pensamento de Godwin que complementa o propósito do que hoje se afirma como não diretividade da educação: “Não há qualquer importância que a criança tenha uma noção ou outra. O importante é que chegue a ela, através da educação, aptidões da atividade intelectual. [...] O principal de uma educação sensata é aprender a pensar, a discutir, a recordar, a colocar problemas”. (GODWIN, 1965 apud TOMASSI, 1988, p.39).

É preciso esclarecer que não se trata de uma crítica nem ao saber científico, nem aos seus conteúdos, mas à forma como são apresentados à criança antes que ela tenha desenvolvido capacidades intelectuais para querer e saber como aprendê-los.

Dos pressupostos de Godwin, Codello faz um destaque importante e que de certa maneira tangencia o conceito de ideologia e do aprendizado em valores, um deles, a sinceridade: “O efeito da sinceridade sobre os outros tem igual efeito para quem a pratica.”³⁷ Citando o texto original, revela:

O maior erro quando falamos com nosso próximo, não é, certamente, aquele de dizer tudo o que pensamos, mas de não dizê-lo por falta de hábito ou capacidade. Não fazemos as palavras corresponderem aos sentimentos, não fazemos uma confrontação entre nossas opiniões e os seus fundamentos, [...] Comunicamos aos nossos interlocutores sentimentos com que não concordamos. (CODELLO, 2007, p.66).

A sinceridade pode ser verificada como um eixo fundamental da pedagogia libertária. Godwin faz com que autores, como Codello (2007, p.66), o considerem o primeiro e verdadeiro precursor da moderna pedagogia anarquista. A leitura de seus textos originais não deixa dúvida sobre isso. De

³⁷ The effects of sincerity upon others would be similar to its effects upon him that practised it. http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/godwin/PJfrontpiece.html

fato, é uma força teórica potente, pioneiro e original que persiste mesmo em orientações que rejeitam o anarquismo.

Johann Kaspar Schmidt (1806-1856), mais conhecido pelo pseudônimo Max Stirner, era professor de uma escola de boas maneiras para moças³⁸. Stirner fez parte do círculo intelectual Jovens Hegelianos, grupo do qual faziam parte David Strauss, Bruno Bauer, Ludwig Feuerbach, Engels e Marx.

Escreveu vários ensaios, sendo alguns sobre educação, mas apenas um livro, “O Único e sua propriedade”, que contém suas ideias mais desafiadoras e é a base de um pensamento que influenciou diversos teóricos. Na literatura encontra-se até quem perceba traços de sua teoria nas obras de Friedrich Nietzsche, Jean Paul Sartre e Michael Foucault.

Uma citação direta de seu texto facilita a introdução do construto elaborado por Stirner:

A liberdade não existe para além do reino dos sonhos! A individualidade, quer dizer, minha propriedade, por sua vez, é toda minha existência e minha essência, sou Eu mesmo. Eu sou livre do que eu careço, sou proprietário do que está em meu poder ou daquilo que posso. Eu sou a todo tempo e em todas as circunstâncias Meu desde o momento que compreendo ser Meu e não me prostitulo a outro. Eu não posso querer verdadeiramente a liberdade, pois não posso realizá-la, criá-la; tudo que eu posso fazer é desejá-la e sonhar com ela, porém continua sendo um ideal, um fantasma. (STIRNER, 1976, p.161). (Tradução do autor).

A conquista ou reconhecimento de si como única propriedade inalienável do ser: essa será a base do egoísta stirneano. Há os que digam que Nietzsche cria o conceito de super-homem considerando o individualismo radical stirneano, e que Vaccaro (1995/2008) afirma ter influenciado o anarquismo niilista de Foucault.

Tomassi extrai de um dos ensaios de Stirner, “O falso princípio de nossa educação, ou humanismo e realismo”, publicado em 1842, uma observação elucidativa de seu pensamento: “Stirner se pergunta se a escola tem que educar o homem para que seja independente, ou simplesmente para informá-lo e adestrá-lo, observando que se trata de uma questão vital, já que, se o indivíduo é *um homem completo*, a sociedade também se beneficia disso” (TOMASSI, 1988, p.72). Essas palavras soariam ingênuas se não fossem pautadas num profundo entendimento ético e realista da humanidade. Stirner radica sua análise partindo da seguinte observação:

Mas, não são uma vez mais os liberais os que insistem sobre a boa educação e sobre a necessidade de melhorar a instrução pública? Como, de outro modo, seu liberalismo, sua ‘liberdade nos limites da lei’, poderia se realizar sem socorro da disciplina? Se a educação, tal como eles a compreendem, não repousa precisamente no temor a Deus, apela, em troca, mais energicamente ao respeito humano, quer dizer, ao temor do homem, e encarrega a disciplina de inspirar ‘entusiasmo pela verdadeira missão humana’. (STIRNER, 1976, p.87). (Tradução do autor)

³⁸ Alguns consideram isso uma contradição; prefiro acreditar que era apenas um ganha-pão.

O temor a Deus, a culpa, a disciplina, os sermões e as penitências, toda uma série de premissas da premiação e do castigo, que são essências do adestramento e do disciplinamento, não deveriam estar presentes no receituário liberal. O Estado irá tratar bem daqueles que assim o tratem. O amansamento e a submissão pela força ou por leis são partes desse comportamento proclamado pela educação liberal e cerne de suas contradições.



Fonte: <http://antero.files.wordpress.com>

Essa sorte de ideias segue como base do que se encontra na teoria da reprodução social que reputa à escola a função de recriar, dentro de suas paredes, a injustiça social que está fora dela. Stirner provoca:

A vossa natureza é, de uma vez por todas, humana, sois naturezas humanas, quer dizer, homens, e justamente porque sois não possuem a necessidade de chegar a sê-lo. Alguns animais também podem ser ‘adestrados’, e um animal adestrado executa todo tipo de exercício que para ele não são naturais. Se bem que este adestramento faz o cão mais útil ou agradável para nós, mas disso, ele não extrai nenhum proveito. O cão sábio não possui nenhum valor a mais que um selvagem. (STIRNER, 1976, p.338). (Tradução do autor).

A metáfora criada por Stirner serviu para desenvolver sua contestação ao processo educacional prussiano o qual reputava como um treinamento sem qualquer sentido para quem era a ele submetido. A continuação dessa citação é reveladora de sua reflexão:

Alguém se esforça, e não é uma moda nova, a fazer dos homens seres morais, razoáveis, piedosos, humanos etc., quer dizer, esforça-se em adestrá-los. Porém, essas tentativas se chocam contra a incoercibilidade individual do egoísta. Aqueles que foram submetidos a essa disciplina não alcançam nunca seu ideal, eles só professam palavras das doutrinas sublimes e se limitam a fazer profissões de fé. Na prática, todos devem confessar que são ‘pecadores’, e que se encontram muito aquém de seu ideal, são ‘homens frágeis’ e se consolam tendo consciência da ‘debilidade humana’. (STIRNER, 1976, p.338). (Tradução do autor).

A incoercibilidade do egoísta, essa figura de uma pessoa que assume seu poder e propriedade de si para resistir ao processo de adestramento, convive com os que são incapazes de recuperar seu Eu e seu compromisso consigo. O egoísta de Stirner se aproxima das asseverações dos Cínicos Gregos, anteriormente tratadas.

Cuevas (2003, p.88), que considera Stirner o teórico mais radical das posturas não diretivas, fala ainda sobre as reticências que tinha a respeito da educação que se convertia numa roda dentro da cabeça da criança, produzindo pessoas educadas, mas não livres e criativas (Cf. CODELLO, 2007, p.83).

Hoje pode-se suspeitar que a escola formal continua a ser um projeto incapaz de formar homens livres, embora seja bem sucedida em produzir pessoas criativas, adestradas para o serviço do poder. Sintetizando a proposta de Stirner, Codello afirma:

A verdadeira lição pedagógica no pensamento de Stirner está particularmente em conceber uma sociedade que, não pedindo nada ao indivíduo, o habitue a nada pedir. De outro modo, ao contrário, acontece na sociedade autoritária que torna óbvio e inalienável o conceito segundo o qual é a outros que compete o direito e o dever de modelar todo homem, de acordo com os princípios considerados convenientes e úteis. (CODELLO, 207, p.87).

Se eu delego a responsabilidade a outrem, sempre e em qualquer circunstância, sem refletir sobre coisas e atos que eu mesmo devo e posso realizar, crio as condições para perder o egoísmo no sentido stirneano.

Nessas palavras, o individualismo radical, e não o egocentrismo, é conquista que precede a construção de uma liberdade possível para o indivíduo e na sua relação social. Essa é uma colaboração para a pedagogia anarquista, libertária e para a liberdade e a autonomia, pois não se pode aceitar um indivíduo livre que não assuma o seu Eu.

Tamanha tarefa foi assumida por entusiastas da educação antiautoritária que elegeram como aspectos centrais de seus projetos os conceitos de poder total e autonomia, da sinceridade e do desprendimento de objetivos que não estejam visceralmente ligados à liberdade e emancipação, bem como a rejeição à educação religiosa ou à imposta pelo Estado. Algumas das experiências do passado, que se aproximaram desses propósitos, serão adiante trabalhadas.

1 - Escola Moderna, La Ruche, Orfanto Cempuis, Escola Yasnaia Polyana

Segundos antes de ser fuzilado, Ferrer y Guardia pronuncia a frase: “Viva a la Escuela Moderna!” As derradeiras palavras serviram de recado para todos os que admiravam os propósitos da Escola Moderna, conclamando-os a seguirem seu exemplo. Cabe divagar por que não preferiu dizer “Viva a Liberdade!”

Ferrer y Guardia registrou, em seus escritos do cárcere, que não queria qualquer louvor de categoria teórica ilustrada, se a ideia da Escola Moderna deixasse de ser propalada³⁹.

São vários os aspectos comuns que podem ligar essas quatro escolas libertárias. Neste instante, interessam alguns aspectos que servem como base de toda a discussão sobre a educação nelas praticada. Um aviso se faz para notar que haverá uma atenção maior sobre a Escuela Moderna, condensando as discussões das outras experiências educativas associadas ao anarquismo. Isso se dá também em razão de sua proximidade com Reclus e Kropotkin com Ferrer y Guardia, que servem nesse trabalho para realizar a ponte entre a geografia, anarquismo e educação. Abaixo, seguem-se os idealizadores de cada uma, e as respectivas datas de fundação e de encerramento:

Leon Tolstoi (1828-1910) - Yasnaia Polyana (1859-1862).

Paul Robin (1837-1912) - Orfanato Cempuis (1880-1894).

Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909) - Escuela Moderna (1901-1906).

Sébastien Faure (1858-1942) - La Ruche (1904-1917).

Como se vê, esses pensadores, e suas experiências, foram contemporâneos. As pressões que receberam do poder dominante e do clero para impedir que funcionassem foram as mais perniciosas e persistentes.

O encerramento, por vezes traumático, dessas experiências libertárias ocorreu em situações diversas, no momento em que o poder estabelecido percebia nessas escolas o desenvolvimento da consciência de liberdade nelas conquistada como uma ameaça.

A associação com o anarquismo pode ser mais forte em alguns casos que em outros, mas são denominadores comuns o anticlericalismo, o antiautoritarismo, o valor do saber científico, o respeito ao ritmo da criança e a aprendizagem autorregulada.

O princípio do aprendizado em liberdade está em todos esses exemplos de experiências educacionais e, proporcionalmente, na resistência agressiva do poder dominante, que levou a maioria dessas escolas ao seu fechamento.

A similaridade de práticas e ideais permite que alguns estudiosos as assumam como anarquistas, tendo em vista que o desejo desses pedagogos e entusiastas da educação libertária era consubstanciar uma sociedade constituída por homens e mulheres livres.

³⁹ Últimas palavras de Ferrer y Guardia em seu testamento: “Deseo que en ninguna ocasión ni próxima ni lejana, ni por uno ni otro motivo, se hagan manifestaciones de carácter religioso o político ante los restos míos, porque considero que el tiempo que se emplea ocupándose de los muertos sería mejor destinarlo a mejorar la condición en que viven los vivos, teniendo gran necesidad de ello casi todos los hombres. [...] Deseo también que mis amigos hablen poco o nada de mí, porque se crean ídolos cuando se ensalza a los hombres, lo que es un gran mal para el porvenir humano. Solamente los hechos, sean de quien sean, se han de estudiar, ensalzar o vituperar, alabándolos para que se imiten cuando parecen redundar al bien común, o criticándolos para que no se repitan si se consideran nocivos al bienestar general. Disponível em: <http://www.laic.org/cas/fig/testament/testament2.htm>.

Em Tolstói, Robin, Ferrer y Guardia ou Faure, encontram-se os princípios da escola integral, mista, onde não se separavam ou hierarquizavam as atividades manuais e intelectuais e, muito menos, atribuíam-se funções de acordo com os sexos.

Cuevas (2003, p.113) especifica que na escola Yasnaia Polyana não havia obrigação de frequência a aulas, nem horários, nem programas, nem normas ou disciplinas. Avalia que, progressivamente, a desordem seria substituída pela ordem livre ou, como se fala atualmente, na auto-organização. Admitia-se a possibilidade de castigo, desde que decidido em assembleia, mas não figura nenhum registro sobre o tipo, a forma ou a frequência de sua aplicação.

Em Cempuis, Escuela Moderna e la Ruche não havia nem castigo, nem premiações. No lugar de provas e avaliações competitivas, um aprendizado por jogos para os menores, e artesanato para os maiores. Em Cempuis, embora Robin rejeitasse a guerra, havia incluído as aulas de tiro no corpo das atividades de educação física (CUEVAS, 2003, p.115).

Paul Robin, segundo Tomassi (1988, p.173) e Cuevas (2003, p.114), era próximo de Bakunin e esta autora afirma que: “em Cempuis se levou a cabo a primeira tentativa completa e continuada de pedagogia anarquista, [...] apoiando libertários do mundo inteiro interessados em contribuir com a educação libertária”. Isto é verificável nas correspondências de Ferrer y Guardia, que visitou Robin e obteve orientações para o projeto e a bibliografia adequada à Escuela Moderna (Cf. AVILES, 2006).

Tomassi (1988, p.173) informa que, ao fim de sua vida, Robin passava por dificuldades econômicas e estava deprimido, fatos que podem explicar seu suicídio com a ingestão de soníferos. Toda sua bibliografia e trabalhos pedagógicos são por ele oferecidos a Faure, enquanto destina seu corpo aos estudos científicos.

Para além da famosa obra de Tolstói, nenhum desses idealizadores é reconhecido por trabalhos teóricos que tenham produzido. São escassas as publicações com profundidade científica; todavia, eles asseguravam que o conhecimento racional era potencialmente transformador e instrumento de superação das credices religiosas e preconceitos.

Todos eles estavam, de algum modo, associados ao positivismo, alguns ao neomalthusianismo e ao evolucionismo, e reduzidos todos ao racionalismo. Isso será verificado em outros teóricos e realizadores libertários da época. Se, por um lado, o racionalismo tinha uma função para a burguesia e os republicanos ávidos pelo progresso, os representantes das escolas libertárias e da liberdade caminhavam com outras expectativas sobre o saber científico – o uso mútuo de todo o conhecimento humano para o bem comum e de forma igualitária.

As escolas citadas tiveram sucesso em sua fundação, num momento em que nos países europeus, de forma geral, havia grande demanda de instituições escolares, mas não se investiam

recursos na educação. Isso explica, em parte, a existência material dessas escolas. Por outro lado, fortunas pessoais, de várias origens, permitiram a esses idealizadores construírem e levarem, mesmo que por pouco tempo ou irregularmente, tão longe essas ousadas propostas educacionais.

Aviles registra que a Escuela Moderna só poderia ter sido fundada porque o Estado espanhol não criava escolas, o que explica seu atraso em relação aos outros países europeus. “Qualquer espanhol podia fundar uma escola e o Estado se reservava apenas o direito de inspecionar as condições higiênicas e a idoneidade moral de seus professores” (AVILES, 2006, p.94). Embora não se exigisse titulação acadêmica dos docentes, somente com recursos financeiros privados de alta monta era possível abrir uma escola.

Exatamente nesse contexto, Ferrer y Guardia conseguiu efetivar seu projeto de educação, dispondo da fortuna que havia herdado da Señorita Meunié, que fora sua aluna de castelhano durante seu exílio na França. Segundo ele ([1907] 2002, p.68), a Senhora Meunié, católica convencida, que odiava revolucionários, tornou-se uma grande amiga, tanto que juntos, ela, Ferrer e sua esposa, fizeram algumas viagens pela Europa. Essa amizade foi alvo de muita maledicência, e as insinuações sobre a relação que havia entre eles se acirraram efetivamente, após a divulgação da herança e do destino que a ela seria dado.

Os recursos que Ferrer y Guardia recebeu permitiram-lhe colocar em prática suas ideias. Sua escola não era gratuita, mas recebia as matrículas de acordo com o nível econômico de cada família para garantir que fosse interclassista e livre da influência do Estado e da Igreja.

Diante desses fatos é compreensível a existência de uma escola anticlerical, integral e mista que, embora não pudesse ser considerada inovadora do ponto de vista pedagógico, era revolucionária naquele contexto. Aviles afirma que Ferrer y Guardia não queria formar rebeldes, mas se assegurar que a escola fosse interclassista. Dentro desse espírito, o feminismo ocupava um lugar importante, pois “[...] o objetivo do ensino misto era que meninos e meninas tivessem a mesma educação, de maneira que a mulher deixasse de ser somente a propriedade de um homem para na realidade se tornar a companheira dele” (AVILES, 2006, p.102).

Outro aspecto que também favoreceu o funcionamento dessa escola foi o interesse que despertou em grande número de republicanos, livre-pensadores, espíritas e maçons que não sabiam em que escola levar seus filhos (AVILES, 2006, p.103). Como se vê, fatores sociais e políticos diversos contribuíram para viabilizar o funcionamento da Escuela Moderna, e aqui cabe reiterar a ausência de mecanismos e estrutura públicos capazes de fiscalizar as escolas de forma rigorosa. Por esses motivos é que foi possível a implantação de práticas como a avaliação qualitativa e processual, e sem ênfase na aquisição de conhecimento pela memorização (AVILES, 2006, p.105).

Esse procedimento pedagógico é similar ao da avaliação continuada, hoje teorizada e incluída em algumas reformas educacionais liberais.

Aviles precisa que não era tanto uma renovação pedagógica, mas uma formação revolucionária. Embora não fosse uma escola de formação de rebeldes, era contra dogmas religiosos, numa forma, segundo o autor, (2006, p.107) de um catecismo ao revés, feito com o pressuposto racionalista e cientificista.

Aviles dá atenção ao cientificismo na Escuela Moderna, considerado-o ingênuo e não aberto para sua contestação (2006, p.108). Não se deve esquecer que esse tipo de “crença” era toda baseada na luta contra o poder da Igreja sobre a sociedade e que tinha seus efeitos sobre as escolas da Espanha⁴⁰.

Na história da educação desse país, deve ser ressaltado o exemplo da Instituição Livre de Ensino como marco, por ser uma experiência educacional inovadora e parcialmente desatrelada dos interesses dos governos. Em razão desse caráter inovador e mais aberto, influenciou muitas escolas, inclusive a Escuela Moderna, através de alguns livros didáticos e métodos que utilizava.

Muitos aspectos, porém, fazem a Escuela Moderna diferente da Instituição Livre de Ensino como, por exemplo, o fato de que esta era civil, mas não anticatólica nem antimonárquica. Ferrer y Guardia também não acreditava que os livros didáticos fossem essenciais; talvez, uma influência de Reclus, outro teórico para quem o conhecimento científico contido nos manuais escolares, além de ser apresentado como algo determinado e acabado, muitas vezes atrasado e equivocado, não estava livre do dogmatismo e, pior, com conteúdos próprios da tendência memorialista.

Ferrer y Guardia fez o prólogo da tradução do livro de Juan Grave, “Las aventuras de Nono”, que foi primeiro publicado e adotado pela Escola Moderna. Suas muitas edições posteriores foram utilizadas também por escolas de várias orientações. Tal esforço visava romper com as cartilhas e livros com os quais se aprendia por memória, substituindo-os pela história do um menino chamado Nono⁴¹.

⁴⁰ Sobre essa forte influência da Igreja na estrutura educacional da Espanha, ver Melcón, Julia Beltran. La geografía y la formación de los maestros en España, 1836-1914 Revista Geocritica, Año XII. Número: 83 Septiembre de 1989 y Luis, Alberto Gomez. La Geografía en el bachillerato Español (1836/1970). Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona, 1985.

⁴¹ As Aventuras de Nono (Juan Grave, 1906) - Essa obra, que trata das peripécias de Nono no país da autonomia, é uma das primeiras que contribuíram para mudar a maneira de realizar a educação das crianças. Ferrer y Guardia fez o prólogo desse primeiro livro publicado pela Escuela Moderna dizendo: “[...] espécie de poema que se parangona com graciosa ingenuidade e verdade dramática a fase de delícias futuras com a triste realidade da Sociedade presente, as doçuras do país da Autonomia com os horrores do reino da Argirocracia”. O enredo de Nono é atrativo e rompia com o aprendizado por memória. As crianças se viam na história e eram capazes de contá-la. As edições de Nono se multiplicaram e foram adotadas por escolas diversas.

“Nono é um menino da época, com as inquietudes próprias de sua idade. Sua particularidade radica em seu afã desmedido pela leitura. Vive e sofre os clássicos maus-tratos da educação autoritária, a escola despótica em que os professores batem nos alunos. Os pais, sem meios econômicos, não podem proporcionar ao menino tantos livros quanto ele devora. Uma noite, na hora de dormir, uma fada lhe oferece a possibilidade de viver num conto que tinha lido. Desse

A proposta de educação desses pensadores estava muito à frente da época em que foi engendrada. Por isso, o fechamento das escolas não conseguiu eliminar seu feito, e passaram a ser referência para diversas escolas, surgidas no início do século XX, na Espanha, no Brasil, na Argentina, no México e em várias outras partes do mundo onde tenha sido forte a presença dos anarquistas. Solà (1978, 14) fez uma consideração, sem ecos fora do anarquismo: “Para além dos aspectos novelescos e das pequenas contradições de seu ideário e de sua práxis, Ferrer aparece como uma das poucas, quiçá a única, alternativa teórica global dada em matéria de política educativa para a esquerda revolucionária neste país” (SOLÀ, 1978, p.14).

Ainda de acordo com Solà, e como se pode observar na literatura especializada, a tendência anarquista não foi a seguida pela esquerda ortodoxa. Ainda que se saiba existir uma grande variação de propostas pedagógicas socialistas, no caso específico do ensino de geografia a pedagogia radical ou histórico-dialética é a que prevalece.

A justificativa para as ideias até aqui discutidas e as subsequentes é impedir que se apague da história do pensamento socialista a pedagogia antiautoritária levada a cabo pelas escolas ferreristas, até o dramático desenlace da Guerra Civil Espanhola (1936-1939).

Nas próximas linhas serão descritas as escolas racionalistas, surgidas após a morte de Ferrer y Guardia retomando alguns aspectos não tratados sobre a Escuela Moderna e as Instituição Livre de Ensino. Em ordem arbitrária e não hierárquica serão incluídas apreciações sobre os geógrafos e anarquistas, Elisée Reclus, e sua influência na educação da Espanha, e Piotr Kropotkin, ambos conhecedores do trabalho realizado pela Escuela Moderna que publicou os artigos desses autores em geografia, educação e temas gerais sob a ótica anarquista com intuito de costurar essas distintas contribuições que se entrecortam e mutuamente se influenciam.

2 - Escolas Racionalistas surgidas após a morte de Ferrer y Guardia

O fuzilamento de Ferrer y Guardia, em 1909, teve consequências diretas, como o fechamento da Escuela Moderna, e indiretas, nas demais escolas ferreristas. O nome Escuela Moderna foi, em alguns casos, substituído pela designação de escola racionalista ou neutra. Algumas mantiveram o caráter ideológico anticlerical, antiautoritário, antiestatal, em favor do pró-científico e racional

modo começam suas aventuras no país da Autonomia, um lugar utópico onde meninos e meninas são iguais, onde não existem maus-tratos nem castigos e se pode gozar a liberdade. Nesse país é professado o amor pela natureza e se transmitem valores que pouco representam no capitalismo: sinceridade, solidariedade, apoio mútuo... A educação que recebem não é a absurda como a que se espalha no mundo vulgar de onde vem Nono, mas a que estimula e satisfaz a curiosidade e as inquietudes das crianças. Não se trata de aprender lições de memória, pois são pretendidos estudos pessoais que avivem a inteligência e desenvolvam a criatividade. Alguns dos exercícios que fazem na classe ilustram como até nas matérias que aparentemente são mais neutras, como é o caso das matemáticas, a sociedade não está isenta de transmitir seus valores ideológicos e crenças. .”

lógico. Evitavam-se, com esses nomes, possíveis resistências e perseguições dos que viam Ferrer y Guardia e a Escuela Moderna como um problema.

Solà (1978, p.16) ressalta que a alternância de poder entre as tendências políticas nacionalistas e republicanas na primeira década do século XX, na Espanha, foi acompanhada de várias crises importantes, como por exemplo, da metalurgia e do ramo têxtil, associadas aos baixos salários e à exploração do trabalho. A grande e acéfala greve de 1902, que se alastrou de forma descomunal na Catalunha, os atentados terroristas, provocações e repressão severa iniciadas no século anterior dizimaram os anarquistas que ainda se inspiravam na 1ª Internacional, os quais foram substituídos pela ideologia e táticas do sindicalismo revolucionário francês.

Mas essa primeira década é também o momento da expansão do positivismo, do darwinismo, do espiritismo, (e me permita) do esperantismo. E da agudização do anticlericalismo entre as massas obreiras e o campesinato, mas também de boa parte da pequena burguesia (SOLÀ, 1978, p.16). (Tradução do autor).

Solà acrescenta que o republicanismo reformista, falsamente revolucionário, foi oportunista no intuito de obter sucesso eleitoral. É nesse cenário fértil e conturbado que surge a Escuela Moderna, cujo programa foi sintetizado por Solà:

1. A educação é – e deve ser tratada como - um problema político crucial (trata-se de ocupar o lugar que o poder hegemônico da burguesia exerce nas escolas); 2. O ensino será científico e racional, ao serviço das verdadeiras necessidades humanas e sociais, da razão natural e não da razão artificial do capital e da burguesia; 3. Coeducação, pois a mulher e o homem completam o ser humano; coeducação de ricos e pobres; 5. Orientação anti e não estatal da educação; 6. A importância do jogo no processo educativo; 7. A pedagogia individualizada, sem competição técnica nem profissional; 8. A ausência de prêmios e castigos, supressão dos exames e concursos. (SOLÀ, 1978, p.22) (Tradução do autor).

Uma educação anticlerical também caberia neste programa, mas que fica resolvida sob o signo do ensino científico e racional. Era Ferrer y Guardia mais um entre muitos que já identificavam toda a força da educação oferecida para a burguesia e para o poder. A Escuela Moderna tem seus antecedentes fortemente ligados à 1ª Internacional que tinha como um de seus debates aumentar o nível cultural da classe operária. Sobre isso afirma Aisa:

Os primeiros internacionalistas reivindicavam o fim de todo os governos e das leis de ensino obrigatório das crianças; o segundo passo foi criar escolas próprias nos centros obreiros ou nos ateneus. A tarefa principal dessas escolas centrava-se, sobretudo, na alfabetização e no ensino básico das primeiras letras. Apesar dessa realidade social, alguns pedagogos propuseram um outro tipo de ensino mais de acordo com os traços pedagógicos dos pensadores utópicos como Charles Fourier e Robert Owen. Ao final do século, a imprensa libertária fala constantemente de ensino integral como um veículo ou caminho importante para a emancipação operária. (AISA, 2006, p.184). (Tradução do autor).

Afirma que mesmo no campo liberal e humanista a educação também estava sendo discutida para além de uma instrumentalização, e esses anseios balizaram o surgimento de uma nova experiência educacional na Espanha, já citada anteriormente, que foi a Instituição Livre de Ensino, fundada em Madrid, por Francisco Giner de los Ríos, seguidor da filosofia do alemão Krause. Essa Instituição Livre de Ensino terá um contraponto:

Outra corrente pedagógica aparece nos derradeiros anos do século XIX promovida por Anatole France, da Universidade Popular de Fauburgs, de Paris, e em alguns povoados franceses que influíram na fundação dos ateneus operários e populares. A Catalunha tem como principal testemunho o ‘Ateneu Enciclopédic Popular de Barcelona’⁴². (AISA, 2006, p.185). (tradução do autor).

Muitos Ateneus foram criados na Espanha, sendo que alguns existem até os dias atuais, como citado anteriormente. Segundo Aisa, tiveram influência da Escola Nova, que se preocupava com um proletariado militante e uma intelectualidade voltada para a mudança social, tendo como referências John Dewey, Ovíde Decroly e Maria Montessori.

A Escuela Moderna tinha um caráter específico, pois não era destinada à classe operária, mas interclassista. Ela tinha os seguintes aspectos: “Campo de banhos de sol, ar, horizontes infinitos, onde se aprendia a admirar a natureza, a respirar a plenos pulmões, a sentir a poesia, a conceber ideais de amor universal. Só fazendo o homem são e forte se dará fim a misticismos e alucinações” (AISA, 2006, p.185).

Ferrer y Guardia não era um pedagogo de formação nem um teórico da pedagogia, mas teve condições de reunir ideias pré-existentes e de sua época para colocar em funcionamento uma escola que fosse o oposto daquela por que ele tinha passado. A Escuela Moderna era interclassista, mas estava no centro de Barcelona e distante dos trabalhadores. Solà afirma que mesmo assim:

O intento ferrerista deve ser considerado, levando em conta a relação de forças do momento e os esforços das classes (ou classe) hegemônicas para manter ou incrementar seu domínio deste fator essencial na conservação e reprodução das estruturas sociais injustas e classistas que é a escola. [...] A Escola Moderna foi um intento mais ou menos coerente de conjugar em um projeto renovador de ensino os elementos ideológicos maçônicos e racionalistas (burgueses ilustrados) e os elementos de crítica libertária da escola, da sociedade e da apropriação burguesa da criança positiva. (SOLÀ, 1978, p.28). (Tradução do autor).

As escolas fundadas por anarquistas surgiram num momento em que outras, também não convencionais e laicas, eram criadas por livres pensadores, maçons e espíritas.

⁴² O Ateneu Enciclopédic Popular de Barcelona ainda funciona, abrigando enorme acervo sobre a história operária e o anarquismo na Espanha. Lá se encontram as cartilhas da Escuela Moderna e várias publicações de Reclus e Kropotkin, entre outros.

Solà recolheu enorme informação sobre as escolas racionalistas surgidas após a morte de Ferrer y Guardia, verificando que entre os anos de 1909 e de 1938 existiram 89 escolas dessa tendência só em Barcelona e 55 fora da capital catalã.

Já em 1906, haviam sido fundadas 24 escolas laicas, livres e racionalistas na Espanha. Outras escolas não governamentais surgiram progressivamente até a década de 1930. Algumas se mantinham por um ano, dois ou três em média, mas poucas funcionaram depois de 1939, com o fim de Guerra Civil Espanhola.

Para compreender o movimento de escolas racionalistas e laicas, um marco é a criação da Associação de Professores Laicos Racionalistas, em 1907, e com grande atividade até 1910, que se opunha ao Grêmio de Professores Particulares da Catalunha:

Compara-se a significação desse grupo de professores laicos, defensores dos postulados ferreristas com a postura de Grêmio de Professores Particulares da Catalunha, na data de 1909, interessados tanto por razões doutrinárias como táticas, em estabelecer uma clara distinção entre seus magistérios e a causa das escolas “incendiárias” de Ferrer: ‘Sendo do conhecimento público que os rebeldes, em seus movimentos e publicações, misturaram o augusto nome da educação com as vulgaridades de sua revolução, o grêmio protesta pelo insulto inferido ao sagrado magistério que desempenham seus agremiados’. (SOLÀ, 1978, p.36). (Tradução do autor).

A aversão ao caráter político das escolas racionalistas está ilustrada nesse discurso do Grêmio de Professores Particulares da Catalunha, demonstrando que as disputas eram acirradas e poderosas.

A Semana Trágica⁴³ é o fato histórico que desencadeia o processo cujo resultado leva Ferrer y Guardia ao fuzilamento, em 1909, e ao fechamento da Escuela Moderna, seguido da repressão às escolas laicistas e anticlericais. Essa bem sucedida ação contra a Escola Moderna já havia sido tentada em 1906, quando o bibliotecário da Escuela Moderna, Mateo Morral, cometeu um atentado contra o rei Alfonso XIII, o que foi considerado uma conspiração de Ferrer y Guardia contra a monarquia. O caso foi julgado e, segundo alguns historiadores, como Aviles (2006), ele não foi condenado dessa feita porque havia o receio da ocorrência de novos atentados anarquistas contra a realza e, posto em liberdade, reabriu sua escola.

⁴³ A Semana Trágica - Em 1909, trabalhadores que construíam um estrada de ferro na colônia espanhola no Marrocos sofreram atentados que motivaram a convocação de reservistas. Essa decisão foi muito mal recebida pelas massas, devido à legislação de recrutamento, que só dispensava aqueles que pagassem uma taxa de 6.000 Reales, ou o valor de um canhão, quantia inacessível para o povo (cada trabalhador recebia 10 Reales por dia). A maioria dos reservistas era composta por pais de família cujo trabalho era sua única fonte de renda. A rejeição popular e operária desencadeou atos violentos naquela semana de julho de 1909. O saldo dos tumultos foi um total de 78 mortos (75 civis e 3 soldados), quase 500 feridos e 112 edifícios queimados (80 religiosos). O governo, através do seu ministro do Interior, Juan de la Cierva Peñafiel, inicia em 31 de julho uma repressão arbitrária. São detidas milhares de pessoas, das quais 2000 foram processadas, resultando em 175 sentenças de banimento, 59 prisões perpétuas e 5 condenações à morte. Além disso, sindicatos e escolas laicas foram fechados. Cinco presos foram executados em 13 outubro, no castelo de Montjuic (Barcelona), entre eles, Ferrer y Guardia, acusado como um dos mentores e financiador da revolta. Ferrer foi julgado celeremente e sem provas, num processo reconhecido posteriormente como injusto, uma ação política oportuna para republicanos, igreja e monarquia visando aniquilar a influência ferrerista e controlar seu patrimônio.

Em 1910, um movimento pró-abertura das escolas laicas de caráter popular solicita a reabertura de suas portas ao governador. Justificava o pedido tanto o fato de haver necessidade de escolas laicas, como o de que 16.000 estudantes haviam ficado sem escolas desde 1909 (SOLÀ, 1978, p.40). Esse movimento teve alguns resultados importantes e várias unidades escolares foram abertas, assim como também duas Instituições de Livre Ensino. No entanto, a Junta Provincial de Instrução Pública só autorizava o funcionamento de escolas que fossem completamente neutras e que não seguissem a tendência ferrerista (SOLÀ, 1978, p.42).

Segundo o autor, em outubro de 1910 ocorre o primeiro Congresso Livre-Pensador Espanhol, quando completava um ano da morte de Ferrer y Guardia. Esses congressistas estavam preocupados com reparações morais e a reativação das escolas modernas. Nesse movimento encontravam-se as diversas variantes de escolas, como as dos republicanos, dos anarquistas e dos livre-pensadores.

Nesse contexto, Anselmo Lorenzo, um dos principais educadores das fileiras anarco-sindicalistas barcelonesas, passa a tomar uma posição por meio de seus diversos escritos e torna-se um referencial político. Sua obra é influenciada pelo pensamento de Kropotkin, mas é notável a entusiasmada defesa de Ferrer y Guardia. Segundo Solà:

Ferrer é colocado a todo o momento como modelo popular e apóstolo do ensino racionalista, que ‘foi e continua sendo um ardente revolucionário’. Essa reivindicação de Ferrer é constante em Lorenzo, que reuniu num folheto os escritos de Ferrer, com a finalidade de provar o absurdo das calúnias de ‘desvio burguês’ contrárias a Ferrer. (SOLÀ, 1978, p.51). (tradução do autor).

O autor aponta que Lorenzo contribuiu fortemente para a criação do mito pedagógico de Ferrer e para o sucesso da campanha de abertura das escolas laicas em Barcelona, ainda em 1910, quando foi restaurada a liberdade de ensino, e diversos centros laicos voltaram a funcionar; porém, poucos ligados à Escuela Moderna, entre eles, segundo Solà (1978, p.53), a Escuela Moderna de Valência.

Enquanto isso, descrentes da escola burguesa, os sindicatos buscavam alternativas para a educação dos operários, opondo-se aos socialistas austro-marxistas, como Max Adler e Otto Bauer, quando afirmavam que “a ilustração operária não significava, em absoluto a destruição da escola burguesa” (SOLÀ, 1978, p.56).

É comum a avaliação de analistas que afirmam não ter sido Ferrer y Guardia um inovador, nem mesmo um teórico, mas um grande realizador do ideário educacional libertário. Solà assevera que as escolas laicas, racionalistas ou neutras eram pobres, teoricamente:

Não é exagerado afirmar que, no terreno teórico da pedagogia, vive-se de renda. Vive-se da renda do movimento escolar ferrerista da primeira década do século. Excetuando Mella, Lorenzo e Noja Ruiz, outros teóricos do movimento caíram no escolasticismo envolto na veneração hagiográfica da pessoa e da obra de Ferrer.

[...]. Os temas de tipo pedagógico escolar não são tratados de maneira profunda e se limita à glosa de Ferrer e de sua doutrina, críticas da descuidada escola estatal, convites à federação dos centros de cultura, ataques aos centros escolares avançados [...]. Enfim, na tímida defesa da instrução técnica, vista por um lado a capacitar o trabalhador e por outro com a tendência de fazê-lo mais dependente do patrão e menos solidário com seus companheiros (SOLÀ, 1978, p 65). (Tradução do autor).

As escolas racionalistas se afastaram das outras experiências anarquistas e se prostraram diante da sua defasagem cultural e intelectual. Aisa e Solá atribuem o papel fundamental da Confederação Nacional dos Trabalhadores (CNT), durante a Guerra Civil, no fortalecimento da educação pelo modelo ferrerista:

No final de 1939, somente na Catalunha revolucionária, havia mais de cinquenta escolas desse tipo. A Catalunha revolucionária, durante a Guerra Civil, encontra uma das mais importantes realizações, a criação da CENU (Confederação das Escolas Novas Unificadas), onde predominava a influência ferrerista. O professor racionalista, Joan Puig Elias foi seu diretor e conselheiro. (AISA, 2006, p.201). (Tradução do autor).

No entanto, o republicanismo vai facilitar a existência dessas e de outras experiências que desaparecem com o término da Guerra Civil Espanhola, em 1939, e pela fragilidade das propostas das escolas anarquistas:

Não se pode dizer que as experiências escolares anarco-sindicalistas e racionalistas prosperaram com particular esplendor. O fracasso – pelo menos relativo – dos anarquistas no campo escolar e no campo cultural havia sido profetizado por [Juan] Peiró. Também se havia proclamado a urgência da capacitação técnica dos operários: mas os anarco-sindicalistas tomam plena consciência do problema quando já é tarde demais. (SOLÀ, 1978, p.123). (Tradução do autor).

Peiró foi um crítico da incultura e do ambiente sindicalista para a manutenção de escolas. Apontava muitos problemas nas bibliotecas, homogêneas demais, no espaço agitado do sindicato convivendo com o escolar, e na constante ambiguidade dos militantes entre as lutas e a escola. Todas essas dificuldades, acrescidas da falta de recursos para sustentar a iniciativa educacional, debilitavam a educação feita pelos sindicatos operários:

Peiró fustiga a incultura, ou melhor, cultura pobre, unilateral, que preside a vida das associações de trabalhadores. Os centros libertários têm ‘mais de clubes carbonários’ que de aula para o cultivo das inteligências. As agrupações anarquistas contemporâneas não são mais que expoentes de solenes ingenuidades que nada resolvem nem podem resolver. (SOLÀ, 1978, p.183). (Tradução do autor).

A Guerra Civil foi um momento conturbado para a educação ácrata e a derrota dos anarquistas teve consequências nefastas. Uma discussão se fazia nesse momento: “Se as revoluções fracassam

por carência de maturidade cultural dos povos, as verdadeiras revoluções devem ser ‘revoluções de consciência’, como queria Luis Fabbri” (SOLÀ, 1978, p.181).

Há uma curiosidade sobre as escolas anarquistas, no que concerne a seu funcionamento e aos alunos e alunas que nelas se formaram. Durante minha estadia em Barcelona, por indicação de Solà, tive contato com um desses ex-estudantes, Abel Paz (1921-2009), hoje falecido, codinome, Diego Camacho. Paz foi um estudioso da vida de Buenaventura Durruti Dumange (1896-1936), sindicalista e revolucionário anarquista espanhol, e suas obras sobre essa grande figura da Guerra Civil já foram traduzidas em várias línguas.

Em minha frustrada entrevista, em que não troquei com ele mais que meia dúzia de palavras nas duas horas e tanto que permaneci em sua casa, soube da visita que fizeram a Paz tradutores japoneses e Francesco Codello, várias vezes citado neste trabalho. Felizmente, tive acesso a seu livro, “Chumberas y alacranes” (Cáctos e escorpiões), que relata o transcurso de sua vida entre o nascimento, em 1921, até seus 15 anos, em 1936, no qual se encontra um capítulo em que descreve o período que passou na escola anarquista “Escuela Natura”.

A Escuela Natura funcionou entre 1918 e 1939. Seu primeiro nome era Escuela Obrera del Arte Fabril La Constancia, popularmente conhecida como La Farigola e, posteriormente, Escuela Natura. Um de seus diretores foi Juan Puig Elias, outro importante nome da Guerra Civil, que se pautava no ideário ferrerista e com o fim da guerra decidiu viver no Brasil.

O alunado era misto e não se sentava em mesinhas individuais, uma inovação para a época. (Cf. PAZ, 1994, p.91). Paz descreve que na sua chegada à escola, pelas mãos de sua avó, logo foi levado à presença de Puig Elias que o mandou brincar no pátio. Ao fim das atividades, um rapaz de 15 anos, Grácia, chamou-o e lhe fez perguntas sobre sua escola anterior, pediu-lhe que lesse um livro, ditou algumas palavras para que ele escrevesse e o fez realizar somas e multiplicações. Paz interpretou isso como um pequeno teste, que o colocou no terceiro nível. Em seguida, o colega apresentou seu lugar à mesa, entre alunos da mesma idade:

Depois de um instante, Grácia trouxe vários livros. Um desses, com um texto geral, chamava-se ‘Leituras Instrutivas’, escrito por um antigo internacionalista, Celso Gomis, ex-professor da Escuela Moderna. Logo havia vários manuais, um tratava sobre o corpo humano, outro sobre zoologia, havia outro de geografia e geologia e um de aritmética. Além disso, havia o caderno de escrita que trazia em cada página um texto para copiar, um caderno de desenho, um livreto destinado à escrita livre, e vários outros materiais. Imaginei que tudo aquilo me custaria um dinheirão e disse a Grácia que meu tio não era rico. Ele se pôs a rir, me deu um tapinha no ombro e me tranquilizou dizendo que ninguém ali era filho de rico. A maioria – insistiu – tem seus pais desempregados e outros, na prisão (PAZ, 1994, p. 93). (tradução do autor).

Essa narrativa explica dois aspectos importantes: um sobre a pedagogia e outro sobre o caráter engajado da escola, já que ela estava sob a guarda do Sindicato Têxtil e Fabril de Barcelona. O desenvolvimento das atividades, considerando-se a época, era no mínimo inovador:

A volta à escola, pela tarde, despejou todas as minhas incógnitas. Era segunda-feira [...] esse dia se dedicava ao que poderíamos chamar composição literária. Os alunos, de pé e em roda, se situavam em torno do professor e cada um fazia a leitura de sua redação livre. Havia quem comentava um filme; outros uma excursão, um livro que havia lido ou sobre algo presenciado na rua e que o impressionara. Os temas eram variados. Depois da leitura, o professor, Diez nesse caso, fazia perguntas ao leitor no sentido de aprofundar o texto. Logo sugeria se alguém desejava fazer perguntas ao leitor. [...] Terminada a atividade, os textos eram entregues ao professor para sua correção. Entre a leitura dos textos e o recreio, que se passava debaixo de uma área coberta, as três horas de escola passaram rapidamente. (PAZ, 1994, p.95). (Tradução do autor).

Nessa passagem ficam registradas a conduta informal e não intimidatória no desenvolvimento dos trabalhos educativos, assim como a liberdade de expressão para atrair e interessar os estudantes. Uma outra parte da autobiografia de Paz permite imaginar que o ambiente era rico de atividades concretas, que prefiro transcrever:

[...] Puig Elias fazia as compras de materiais. A última compra era de um homem de plástico, de mais de um metro de altura, que se desmontava por peças, com o qual se davam as aulas relativas ao corpo humano, suas partes e funcionamento. Mas isso era uma minúscula parte de sua tarefa, posto que abastecia nosso pequeno museu de arqueologia e mineralogia com peças que comprava ou colhia para esse fim. Além disso, sobre eles [membros do Sindicato], recaía a tarefa de animadores do sábado, dia que estava destinado a cinema, conferências e leituras. Recordo ter visto desfilar pela escola o arqueólogo Carsi e o astrônomo Comás y Solà, os quais nessas conferências informaram, respectivamente, sobre a matéria que eles dominavam. Outras vezes eram mineiros de Sallent que nos instruíam sobre o trabalho nas minas ou camponeses que nos falavam das sementeiras e o fator decisivo da mudança das estações sobre elas. (PAZ, 1994, p.96). (Tradução do autor).

Relata ainda que os estudantes da Escuela Natura sofriam discriminação dos meninos de escolas católicas ou laicas que os apontavam como “los de la farigola”. Farigola significa: “[...] meninos malditos, não batizados nem comungados, anarquista, em uma palavra. Mas essa rivalidade não chegava ao ponto de nos marginalizar, na realidade isso não ocorria porque éramos maioria ou, pelo menos, os que mais gritavam.” (PAZ, 1994, p.96).

O relato de Paz termina com uma frase síntese de suas experiências e de seu futuro engajado: “Entre a escola e os jogos, aprendendo uma coisa e outra, cada dia algo novo, deixamos para trás o ano de 1932 e entramos, com o pé esquerdo, em 1933”. Não posso afirmar que foi a Escuela Natura que fez de Paz um revolucionário antifascista, mas isso o marcou decididamente pela forma como discorre sobre sua vivência nesse lugar.

Solá descreve a Escuela Natura, conduzida por Puig Elias, mais como uma escola da tendência ativa do que anticlerical. O viés antirreligioso era muito mais uma anteposição aos fenômenos físicos e morais que excluía toda intervenção divina e sobrenatural. Havia respeito às religiões, excetuando a católica. Em outro aspecto era mais afirmativa:

Esse espiritualismo tão vago era o envoltório de uma filosofia decididamente materialista e idealista, paradoxalmente ao mesmo tempo, ou seja de uma filosofia que valorizava a ‘natureza’, a ‘matéria’ e valorizava sobremaneira o ‘homem’. De modo que propaganda anticlerical ativa e violenta não havia [...] diretamente, a diferença do que ocorreu nas escolas laicas e as inspiradas no modelo da Escuela Moderna do início do século. Em compensação, o que existia era uma repugnância coletiva (fomentada por Puig), experimentada contra a ‘festa nacional’, os touros, considerada uma espécie de ‘droga’ popular imposta pelos caciques, assim como o gosto que obedecia ao estilo de vida imoral ‘da classe dirigente’. (SOLÀ, 1978, p.111). (Tradução do autor).

Muito mais se poderia falar desse período de experiências operárias e de seus sindicatos na luta pela educação. O aspecto relevante dessa breve descrição das escolas racionalistas serve para ilustrar uma iniciativa autônoma e corajosa da classe trabalhadora pela sua instrução. As contradições e a pobreza teórica relatada não foram os maiores problemas desse movimento. O franquismo solapou, perseguiu e impediu o desenvolvimento desse ideário. As marcas da Guerra Civil mal tinham sido curadas e já se estava às portas do Holocausto.

Anarquistas e operários caíram na clandestinidade, e nem após a Segunda Guerra se restabeleceu o movimento de ensino livre. A péssima educação estatal fez tradição na Europa e, especialmente na Espanha, deixou sua marca. Os índices educacionais gerais e a qualidade da educação superior nesse país estão entre os mais baixos do continente, herança de um regime que se esmerou em destruir a educação. A maioria dos exilados políticos espanhóis era composta por professores, muitos dos quais só voltaram ao país clandestinamente ou após a morte de Franco, em 1975.

3 - Elisée Reclus

Os textos de Reclus em língua portuguesa são poucos e restritos às bibliotecas mais importantes do Brasil. “A Terra e o Homem”, sua obra de maior popularidade não está disponível em português e apenas alguns trechos dos seus quatro volumes estão traduzidos.

Codello menciona a originalidade da obra de Reclus ao afirmar que: “O grande geógrafo, o cientista dotado de um forte senso ético no exercício de sua vocação profissional, une-a com a pesquisa científica, que o leva a uma exaltação da natureza em seus aspectos fundamentais da identidade humana” (CODELLO, 2007, p.187).

Esse compromisso ético, associado à produção científica para a educação, é encontrado em outros anarquistas, por ser eles imbuídos dos princípios de libertação humana e também para superar a visão mágica e misteriosa da natureza. Tomo as seguintes assertivas de Reclus, inscritas no prefácio de “O Homem e a Terra⁴⁴”:

[...] superação da dependência mágica da natureza, não por meio da religião, mas como pleno reconhecimento da natureza-homem, ou seja, a colocação do homem na natureza, da qual não se abstrai (arbitrariamente), mas dentro da qual se identifica e da qual se considera parte para todos os efeitos (imanentismo natural) [...]. É dentro da pessoa humana, elemento primário da sociedade, que é necessário buscar um choque impulsivo das condições ambientais, destinado a traduzir-se em ações voluntárias para difundir as idéias e participar das obras que modificarão o andamento das nações. O equilíbrio das sociedades não é instável senão para o gene imposto aos indivíduos em seu franco desenvolvimento. (CODELLO, 2007, p.187).

Reclus influenciou a geografia francesa e de parte da Europa, e Lacoste, Giblin e Vicente defendem ser ele o primeiro a teorizar o que se denomina geoambientalismo.

A perspectiva anarquista de um indivíduo que é, e deve ser, dono de suas decisões, valoriza a ação reflexiva e libertária com o objetivo de transformar a lógica da existência das nações, tendo isso, para Reclus, uma forte relação com a liberdade:

A sociedade livre estabelece-se por meio da liberdade fornecida em seu desenvolvimento completo a cada pessoa humana, primeira célula fundamental, que se agrega, em seguida, como lhe agrada, às outras células da humanidade mutante. É na proporção direta dessa liberdade e desse desenvolvimento inicial do indivíduo que as sociedades ganham em valor e em nobreza: é do homem que nasce a vontade criadora que constrói e reconstrói o mundo. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.188).

Codello afirma que, no fim do século XIX, Reclus era reconhecido por sua produção científica, mas a dimensão anarquista de seu pensamento não era discutida. Completa, porém, que essas ambas são inseparáveis para entender sua obra, e ressalta:

Ele é sobretudo um homem de pensamento, ainda que não despreze nunca a militância e, por isso, expia freqüentemente as perseguições e a repressão como todos os anarquistas. Não é, por exemplo, um cativante e grande orador nos congressos da Internacional. Modesto e reservado, a sua vida é simples e discreta. Mas existe um outro caráter do pensamento de Reclus que é, todavia, pouco conhecido, isto é, aquele de educador e pedagogo. Não escreveu textos exclusivamente centrados na educação das crianças. (CODELLO, 2007, p.189).

Reclus percorreu vários países e, em 1851, desembarca em Nova Orleans (EUA), como preceptor do filho de um fazendeiro, função que abandona por rejeitar a escravidão, e segue para a

⁴⁴ Segundo Sodré (1977, p.86), a obra Nova Geografia Universal era manancial insuperável de informações para os geógrafos franceses, sendo a mais citada entre os pesquisadores brasileiros.

América do Sul, em 1856⁴⁵. Antes, escreve Elié, um de seus irmãos geógrafos, falando de sua experiência como preceptor:

Deixada sozinha, a criança, como tu mesmo pudeste observar, começa das idéias mais verdadeiras e filosóficas e desenha em primeiro lugar o tronco, depois os ramos e, em seguida, as folhas, mas o homem que instrui a criança começa pelo outro extremo, prende-se à forma, à aparência exterior e dirige-se de fora para dentro, ensina-lhe os nomes e esquece-se das coisas, enquanto a natureza ensina as coisas e esquece-se dos nomes [...]. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.193).

Entre 1868 e 1869, Reclus escreve “La Terre e Histoire d’un ruisseau” (História de um riacho), tendo este último, como personagem, um riacho que conta sua própria história. Codello (2007, p.213) afirma que História de um riacho ⁴⁶ foi “um livro antecipador da moderna literatura ecológica”:

É um texto que se desenrola segundo um estilo que oscila entre momentos poéticos e informações científicas, no qual o autor, personificando o curso d’água, faz ressurgir o seu manifestar, da nascente à foz, acompanhando-o de numerosos detalhes científicos, mas ao mesmo tempo, rico de metáforas e considerações sobre a relação do homem com a natureza. (CODELLO, 2007, p.213).

O mesmo se repetiu em “Histoire d’une montagne” (História de uma montanha), de 1880. Essas obras irão popularizá-lo, reeditadas e adotadas por muitas bibliotecas públicas e escolares. No período que viveu na Suíça, além da produção em geografia, Reclus tratou da questão educativa,

⁴⁵ Lopes (2004, p.37) registra que Reclus visitou o Brasil para realizar sua obra *Geographie Universelle* e foi homenageado em 18 de julho de 1893, quando, em sessão solene da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro, recebeu o diploma de sócio honorário dessa instituição. Lopes recolhe a informação da visita de Reclus no trabalho de Hélio de Araújo Evangelista intitulado “A Sociedade Brasileira de Geographia do Rio de Janeiro” publicado na *Revista Geopaisagem*, v. 1, n. 1jan/jun 2002. Disponível em: www.feth.ggf.br.

⁴⁶ Os trechos abaixo são extraídos de “História de um Riacho” -“Em nossas universidades e institutos, muitos professores, sem saber o que fazem ou acreditando fazer o bem, tentam diminuir o valor da juventude educando à força e segundo suas próprias idéias, impondo a todos a mesma disciplina e mediocridade”.

“A história de um riacho, desde o nascedouro e perdido entre musgo, é a história do infinito. Suas gotas cintilantes têm atravessado o granito, o calcário e a argila, foram neve sobre o cume da montanha fria, moléculas de vapor de nuvem, espuma branca nas ouriçadas ondas. O sol, em sua trajetória diária, produziu sobre elas os mais belos reflexos; a pálida luz da Lua as fez tremular despercebidamente; o raio as converteu em hidrogênio e oxigênio e, em seguida, em uma colisão, precipitou seus componentes primitivos. Todos os agentes da atmosfera e do espaço e todas as forças cósmicas trabalharam em conjunto para modificar incessantemente o aspecto e a posição da imperceptível gota que, por sua vez, ela mesma é um mundo como os astros enormes que dão voltas pelos céus, e sua órbita que se desenvolve de céu em céu indefinidamente sem repouso. [...] Entre os inumeráveis riachos que correm pela superfície da terra e se precipitam no mar ou se reúnem para formar grandes rios, este, cujo curso seguiremos, não tem nada que particularmente atraia a atenção dos homens. Não sai de altos montes cobertos de gelo; suas orelhas não aparecem povoadas de especial vegetação; nem seu nome é célebre na história. Não obstante, é encantador, mas que riacho não seria, a menos que corra por fétidas terras pantanosas, pelo deságue das cidades ou que suas orelhas tenham sido afiadas por um cultivo sem arte? [...] Descendo sem cessar e crescendo constantemente, o riacho se volta estrepitoso; perto do nascedouro, apenas um murmúrio se percebia em certos pontos. Para ouvir o sussurro das águas, é preciso prestar muita atenção, escutando de um modo indefinido o pequeno estremecimento da erva e o choque insensível contra as pequenas pedras, porém, eis aqui que o pequeno riacho que fala com voz clara, logo se faz ruidoso, e quando corre por rápidas pequenas cachoeirinhas ou em cascatas, seu ruído repercute seus ecos nos bosques e cavidades do monte.” (Tradução do autor). Este livro não está disponível em língua portuguesa. Em castelhano há uma edição intitulada: *El arroyo*, com desenhos de EIoar Guazelli, Valencia, ed. Media Vaca, 2001. Disponível em <http://www.gutenberg.org/files/11663/11663-8.txt>.

como se verifica nas cartas que foram endereçadas a Antoine Gerardo⁴⁷, contendo pressupostos da prática libertária, assim elaborados:

O senhor tem perfeitamente razão de não colocar livros de geografia nas mãos de seus alunos e ensinar o senhor mesmo oralmente. Os livros devem servir somente aos professores: nas mãos dos alunos, eles causam, em geral, mais mal do que bem. Ensinam desde verdades desordenadas a erros, mas, sobretudo, privam a criança de sua iniciativa individual. [...] A ciência deve ser algo vivo; caso contrário, não passa de ciência escolar miserável [...]. A grande arte do professor, tanto na Geografia como de qualquer outra ciência, consiste precisamente em saber mostrar tudo completamente e de vários pontos de vista, a fim de conservar sempre o espírito estimulado e facilitar incessantemente novas conquistas. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.196).

São princípios da razão iluminista e uma defesa da autonomia intelectual, enquanto a escola apenas reproduzia informações sem que os professores mostrassem vivacidade ao apresentá-las. Na mesma carta a Antoine Gerardo, Reclus pondera: “Entende porque odeio os livros escolares. Não há nada de mais funesto para a saúde intelectual e moral dos estudantes. Eles apresentam a ciência como algo feito e terminado, assinalando, aprovando, tornando quase religião, a ponto de transformar-se em superstição. É um alimento morto e que mata” (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.197).

A explicação da origem do sentimento cultivado pela educação independente e investigativa é recorrente na obra de Reclus, e Codello apresenta alguns elementos elucidativos:

O ideal cristão, mas também a independência de espírito, são elementos herdados de sua infância; tais aspectos e sentimentos contribuem para esclarecer seu interesse pela educação. [...] A sua formação científica e política são estritamente ligadas às experiências de vida, e, depois da Comuna [de Paris], amadurece o conceito fundamental em sua abordagem dos problemas sociais por meio do uso da educação e da instrução: o êxito da revolução depende do povo. (CODELLO, 2007, p.198).

A experiência vivida por alguns partidários do socialismo durante a Comuna de Paris deflagrou perspectivas educacionais ligadas à revolução. Os anarquistas, por exemplo, almejavam o surgimento de um indivíduo intelectual e ideologicamente engajado na transformação da sociedade de classes.

Ao descrever a experiência de Reclus na Universidade Livre de Bruxelas, em 1894, Codello demonstra que os preceitos anarquistas provocaram inflexões de parte da opinião pública que resultaram em sua expulsão daquela escola e na criação da “Universidade Nova” (CODELLO, 2007, p.199). Reclus era um anarquista gradualista e crítico de revoluções bruscas:

⁴⁷ Segundo Codello (2007, p.207), entre os anos de 1873 e 1874, Reclus foi um tipo de conselheiro de Antoine Gerardo, diretor de uma escola para jovens, na Hungria, caracterizada por sua completa laicidade e praticante do exame livre.

Na pressa de uma revolução imediata expomo-nos por reações a perder a esperança quando se constata a força dos mais absurdos prejuízos e as ações das más paixões. Mas o anarquista consciente nunca se desespera: vê o desenvolvimento das leis históricas e as mudanças graduais da sociedade, e se não pode agir no conjunto do mundo além de uma forma mínima, pelo menos, pode agir sobre si mesmo, trabalhar para libertar-se pessoalmente de todas as idéias preconcebidas ou impostas, reagrupar, pouco a pouco ao redor de si alguns amigos que vivem e agem da mesma maneira. É, de vizinho para vizinho, com pequenas sociedades solidárias e inteligentes, que se constituirá a grande sociedade fraterna. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.199).

O gradualismo é, de certo modo, uma intervenção contra a conquista de liberdade imposta. É, também, o que irá criar divergências com outros socialistas que depositavam esperanças na revolução das massas por eles conduzidas. O famoso posto almejado pela vanguarda intelectual de esquerda, que tantos anarquistas deploram.

Sobre a citação anterior, Codello faz uma apreciação: “Essas expressões revelam também uma índole nobre, moderada, que jamais fez pesar seus conhecimentos, que não pretende servir de modelo para ninguém. Sempre disponível para receber os amigos, companheiros, curiosos [...]” (2007, p.199).

A geografia prática e metodológica que defendia era pautada num discurso positivista que buscava desvencilhar-se do mundo das crenças religiosas. Na citação abaixo, extraída de Reclus por Giblin, é possível verificar sua compreensão sobre a geografia e o método:

Observar a Terra, para mim, é estudar: o único estudo verdadeiramente sério que eu faço é esse, o da geografia, e eu creio que é melhor estudá-la diretamente do que imaginá-la, enfiado num gabinete [...] para conhecer é necessário observar. Eu li muitas frases sobre os mares tropicais, mas eu só os compreendi quando vi com meus próprios olhos as suas ilhas verdes emaranhadas de algas em suas camadas de luminosidades fosforescentes. Eis porque eu desejo ver os vulcões da América do Sul. [*Correspondance*, t. II, p.109]. (GIBLIN, 2005). (tradução do autor).

A geografia propugnada por Reclus, nesses termos, é positivista e neutra, mas o mesmo não pode ser dito de sua proposta de educação. Na virada do século XIX para o XX, a neutralidade científica torna-se um elemento importante contra o dogmatismo religioso.

Reclus apostava no conhecimento científico e no estudo como alianças fundamentais para a educação. A figura do professor pesquisador já estava contida em seu pensamento:

Naturalmente, verifica-se que quem estuda não se contenta em repetir fórmulas transmitidas pelos professores ou manuais que obrigam a uma abordagem de estudo passiva, mas que se tornem verdadeiros protagonistas de suas pesquisas e da construção de seus conhecimentos. Um estudante digno deste nome é um pesquisador que ama a ciência por si própria, não em função da obtenção de um diploma ou da superação de um exame: ‘A natureza, essa será o campo de observação, ainda que denso, será capaz de contemplá-la, é essa que se deve interrogar, investigar diretamente, sem procurar observá-la, mais ou menos

interpretada, por meio das descrições dos livros ou pelas pinturas dos artistas’. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.204).

O propósito da ciência era libertário, mas o método seguia orientações do positivismo: “Ela [a ciência] nos assegura a comunhão do método, a vontade certa de tirar as conclusões somente depois de ter realizado a observação direta e ter vivido a experiência, e, ao mesmo tempo, recusar minuciosamente todas as idéias preconcebidas, puramente tradicionais ou místicas” (CODELLO, 2007, p.206). Com esses parâmetros pode ser localizado o que se chama positivismo de Reclus.

Suas críticas sobre a educação das crianças são instigadoras:

Depois do alfabeto absurdo que a faz pronunciar as palavras de modo diferente de quando são lidas e habituá-la tão precocemente a todas as tolices que lhe serão ensinadas, vêm as regras de gramática declamadas de cor, depois, as inexatas nomenclaturas que se chamam geografia, depois a narração dos delitos dos reis que se chama história. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.208).

Reclus acreditava que a educação estatal aprofunda os preconceitos nos jovens e controla seus ânimos, colocando-os na ignorância e tornando-se dona deles através de vários instrumentos como os manuais escolares que “[...] não possuem outro objetivo além de formar as crianças para uma certa moralidade fundamentada na obediência e no respeito à autoridade” (CODELLO, 2007, p.212).

Codello apresenta os elementos do propósito da educação pensada por Reclus que consiste em ajudar o “pequenino” a desenvolver-se conforme a lógica de sua natureza e de seu tempo de aprendizagem, em cuidar com paixão das crianças, dedicando-se ao aprendizado de coisas concretas e vivenciadas, porém:

Reclus oscila sempre entre uma convicção dupla que procura unir de qualquer maneira: de um lado, a convicção de que é possível realizar uma mudança escolar realmente nova sem passar por uma profunda mudança social; de outro, o interesse direto em pôr em prática imediatamente alguns métodos didáticos e pedagógicos que estejam em contraposição àqueles oficiais. (CODELLO, 2007, p.213).

Concretamente ocorreram algumas experiências de escolas anarquistas pelo mundo⁴⁸. Assim, não se optou por realizar a mudança anarquista da educação na escola oficial, nem se esperou por uma revolução social: os anarquistas criaram suas próprias escolas.

Codello afirma que Reclus “condena, particularmente, o elitismo e os métodos seletivos de avaliação, o uso dos manuais escolares, a especialização excessivamente importante dos estudos universitários e o papel autoritário do ensino nas escolas oficiais” (CODELLO, 2007, p.213). É

⁴⁸ Segundo Rodrigues (1992), entre 1895 a 1920 foram criados mais de 40 escolas, centros de estudos e uma Universidade Popular no Brasil. Isso denota a concomitância dos empreendimentos nacionais com os dos anarquistas europeus.

através desses mecanismos que se estimula a rivalidade e a competitividade, sem qualquer engajamento na cooperação.

Reclus defendia a educação dos indivíduos como o âmago do progresso da humanidade. Um exemplo prático desse ideal é a criação dos cursos de “extension universitaire” “[...] dedicados ao grande público e onde o auditório não será constituído nem por bacharéis nem por doutores” (CODELLO, 2007, p.215). Codello afirma que o conceito de educação e de instrução de Reclus é extremamente amplo, tanto que considera a realidade escolar significativa, somente quando emerge completamente no contexto ambiental e cultural da sociedade, e destaca:

[...] a instrução é adquirida principalmente fora da escola, na rua, na oficina, diante das barracas da feira, no teatro, nos vagões de trem, nos barcos a vapor, diante das novas paisagens, nas cidades estrangeiras [...] A contemplação da natureza e das obras humanas, a vida prática, são esses, portanto, os companheiros com os quais se forma a verdadeira educação da sociedade contemporânea. Ainda que as escolas tenham concluído propriamente, mesmo essas, a sua evolução, no sentido da verdadeira instrução, elas também possuem uma importância relativa muito inferior àquela da vida social que nos circunda. (CODELLO, 2007, p, 215).

O sentido da escola não é totalmente relativizado por Reclus, que pondera: “Certamente, o ideal dos anarquistas não é de eliminar a escola, mas melhorá-la, fazer da própria sociedade um imenso organismo de ensino mútuo, no qual sejam, juntos, estudantes e professores. [...] Mas, com ou sem escola qualquer grande conquista da ciência termina por entrar no domínio público”. (CODELLO, 2007, p.215). Reclus e outros anarquistas viam a escola cumprindo um papel importante se estivesse associado ao conhecimento científico.

Codello pontua que a postura de Reclus diante de seus estudantes não era catedrática, mas paritária, participativa e dialógica, sentindo-se feliz quando diziam que era um “professor que não é um professor’ (2007, p.216). E resume:

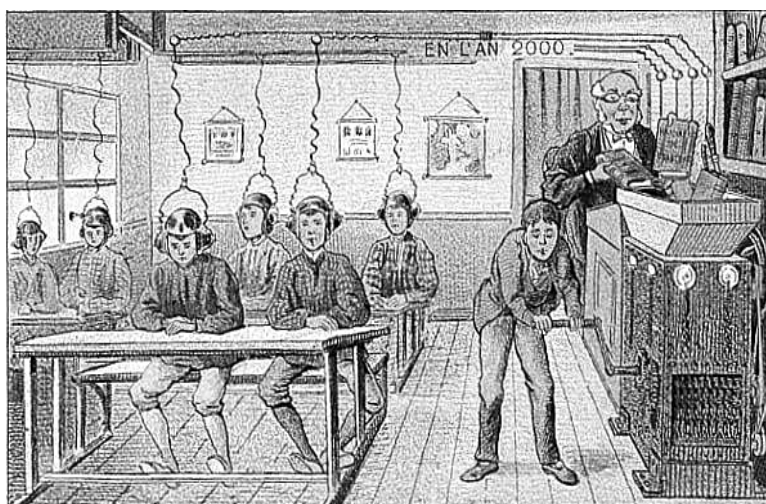
O seu ideal de escola, imersa no ambiente e não isolada, não identificada como lugar separado e destinado à instrução, mas espaço de síntese da exploração permanente dos conhecimentos por parte dos jovens em pesquisa contínua, deve ser um lugar no qual ‘todas as cognições sejam ministradas a todos ensinadas por todos, na máxima liberdade, sem restrições ou limites impostos pela idade, pela profissão, pela riqueza ou pela falta de certificados e outros papéis inúteis. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.216).

Sua propositura para o ensino de geografia é similar a algumas desenvolvidas pelo pensamento de vanguarda. Reclus defendia a frequência livre às aulas e a eliminação dos exames e diplomas, e propunha a realização de excursões para observação direta de fenômenos, produção de cartas e publicações de trabalhos realizados coletivamente: “de modo que o estudante, realizando essas atividades na prática, torne-se também um bom operador prático, desenvolvendo, deste modo, os princípios da educação integral.” (CODELLO, 2007, p.217).

A educação libertária constituiria um caminho para fortalecer a auto-organização e favorecer a verdadeira mudança. Entendia-se que uma sociedade livre só podia ser constituída por homens livres. Nesse sentido, Reclus antecipou o conceito de violência simbólica elaborado por Bourdieu:

Ele também coloca em evidência como existe uma diferenciação de classe nas próprias instituições escolares: escolas específicas para as crianças das famílias privilegiadas que as formam para tornarem-se a futura classe dirigente, e as escolas para os mais pobres sem nenhum prestígio e com mau funcionamento: ‘De um lado, o colégio dos jovens ricos: [...] todos com um futuro bem programado, todos que serão mestres; de outro lado, as escolas das crianças pobres, a criança que saindo de lá, aos 12 anos, entrará como aprendiz em uma fábrica; em vez de desenvolver-se, se enfraquecerá’. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.219).

Não há dúvidas, para Reclus, do papel da educação como propaganda favorável aos valores do Estado, substituindo o catecismo religioso pelo republicano e pela formação de uma identidade pátria, por meio do trabalho, da obediência, da fraternidade e do respeito às leis. Enfim, a educação cívica e fraternal burguesa, entendida por ele como servilismo e submissão ao Estado.



Ano 2000

Fonte: <http://media.photobucket.com/image>

O propósito concreto para a pedagogia libertária é a aprendizagem ao ar livre, com reconhecida origem em Pestalozzi, também defendida por Reclus: “Porque é somente ao ar livre que nos aproximamos da planta, do animal, do trabalhador, e aprendemos a observá-los, a ter uma idéia precisa e coerente do mundo exterior” (CODELLO, 2007, p.222).

No comprometimento geral com a educação, a escola libertária deve ser mista, pois a separação de sexos não é benéfica e provoca uma hostilidade forçada entre homens e mulheres. Além disso, “as diferenças culturais são impostas pela família e pela sociedade; são de origem ideológica e particularmente destacadas pela Igreja” (CODELLO, 2007, p.222).

A formação para um trabalho colaborativo e pró-ativo são os dois pilares contra o aprendizado mecânico e passivo. Os exames são considerados inúteis, e sugere-se, em seu lugar, a análise

sincera sobre o próprio pensamento, conhecida hoje como auto-avaliação; quanto à pesquisa, propõe-se que seja mediada pelo amor à ciência e pelo conhecimento.

Esse aprendizado colaborativo consiste em favorecer a associação dos indivíduos para unir suas energias e esforços na produção de um conhecimento solidário e mútuo, construído na condição que as obras sejam mais valorizadas do que os diplomas.

Para Codello (2007, p.223), as afirmações de Reclus são absolutamente modernas porque, ao repudiar os títulos e valorizar habilidades, as realizações dos alunos são provas de aprendizado. Sua proposta é semelhante à pedagogia do projeto com compromisso cooperativo “para evitar a formação de uma classe de doutos, que, apelando para os conhecimentos, possam dominar com novos e mais refinados instrumentos de poder a grande massa de excluídos do conhecimento e da ciência” (CODELLO, 2007, p.224).

A socialização do conhecimento é pedra fundamental para Reclus, mas vai além quando abrange a dimensão estética na educação:

A parte da educação que deve atingir as grandes transformações estéticas é ainda mais delicada que a educação científica, porque esta é menos direta, e a elaboração totalmente pessoal é infinitamente mais precisa. A impressão da beleza precede o sentido de classificação e de ordem: a arte vem antes da ciência. A criança fica muito feliz em ter em suas mãos um objeto luminoso, de cor vivaz, com som nítido; alegra-se deliciosamente com a música e com nuances e sons, e somente mais tarde procura conhecer o como e o porquê de seu brinquedo: examina-o e manipula-o amplamente antes de desmontá-lo para dar-se conta dele [...]. Dessa forma, passa da arte para a ciência, então, quando são compreendidas as coisas que nos circundam, quando a ciência tiver explicado tudo, retornamos à arte para admirar ainda, e, se possível, trazer o prazer para a nossa vida. (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.224).

A ênfase à arte está, aqui, bem definida em seu objetivo e sob a responsabilidade do professor. Auto-aprendizado, não-diretividade e distinção entre instrução e educação também eram importantes para Reclus: “não é necessário forçar o discente a acumular conhecimentos, ele deve fazer a experiência direta por si, educar os seus sentidos antes de educar o espírito” (CODELLO, 2007, p.226).

Essa reiteração para recorrer aos sentidos, à observação da natureza e à experiência do concreto pode dar a impressão de um empirismo sem medida, colado na realidade, sem qualquer intermediação da razão, mas há uma reparação, feita por Codello, que estabelece interpretação mais precisa: “Juntamente com isso se segue paralelamente a capacidade pessoal de refletir sobre o que acontece, sobre os fenômenos naturais, sobre a própria experiência direta” (2007, p.226).

Reclus parte do princípio que o indivíduo já possui o potencial para o desenvolvimento de suas qualidades e que ele ocorre de forma naturalmente gradual, de acordo com o ritmo específico

de cada pessoa. Por isso opõe-se à instrução pública que impõe uma progressão comum para todos, equivocando-se quando força o avanço ou impõe desacelerações.

Segundo Codello, Reclus acreditava que somente um professor entusiasmado teria condição de entusiasmar o estudante e a efetivação dessa atitude só pode ser atingida, se o professor eliminar o dogmatismo científico de suas práticas: “Para realizar tal feito é indispensável que o educador coloque à disposição de todos os alunos alguns instrumentos didáticos que pressuponham a sua intervenção ativa e criativa e, dessa forma, a sua escolha deve ser ponderada a fim de suscitar neles a capacidade própria de observação” (2007, p.227).

No que concerne à educação individual, Reclus também se opõe a Rousseau pois dessa concepção está ausente a alteridade, condição importante para o autor: “[...] uma vez que todo ser humano enriquece-se pela diversidade alheia; a sua personalidade desenvolve-se por meio da imitação e da diferenciação com os outros” (RECLUS apud CODELLO, 2007, p.228).

São esses aspectos recorrentes do pensamento de Reclus que levam Codello a definir três facetas inseparáveis da sua personalidade e atividades, a saber, o geógrafo, o anarquista e o pedagogo: o anarquista que busca na ciência os fundamentos para seu pensamento, torna-se geógrafo em seguida e, depois, o pedagogo, que ocupará sua atenção ciente que “sem formar seres livres e autônomos nenhuma mudança será possível.” (CODELLO, 2007, p.228).

A proposta educacional de Reclus é mais revolucionária que a sua geografia. Ele antecipou ideias hoje desenvolvidas por teóricos próximos ao materialismo histórico. Embora suas concepções sobre educação, assim como as de Kropotkin, sejam pouco conhecidas na geografia, em vida viram suas propostas sendo postas em práticas na Escuela Moderna e nas escolas ferreristas.

É possível encontrar obras dedicadas à influência reclusiana na escola da Espanha (Cf. VICENTE, 1986). A Escuela Moderna publicou a tradução da Geografia Física, de Elisée Reclus, com prólogo de Odón de Buen, contendo os seguintes pressupostos antipatrióticos: “Dava também Reclus uma bela definição da geografia, contrária a toda ênfase patriótica: ‘a geografia é a ciência que demonstra a unidade perfeita do domínio terrestre e o absurdo das fronteiras’” (AVILES, 2006, p.113).

De fato, Ferrer y Guardia conheceu Reclus em Bruxelas, em 1890 (AVILES, 2006, p.87). Também teve contatos com Kropotkin e Fabbri (AVILES, 2006, p.88), ambos muito preocupados com a pedagogia e as escolas para trabalhadores.

Vicente afirma que a influência de Reclus na Espanha se dá pela grande quantidade de tradução de suas obras políticas e geográficas no início do século XX, sendo que as publicações feitas pela Escuela Moderna entre 1901 e 1909 foram fundamentais:

Em seu Boletim da Escola Moderna (II nº 6) se traduz, em 1902, o opúsculo ‘O ensino da Geografia’, publicado por Reclus, em Bruxelas, naquele mesmo ano. Foi também a biblioteca da Escuela Moderna que publicou os seis volumes de “O Homem e a Terra”, com uma tradução do libertário Anselmo Lorenzo e revisão de Odón de Buen. Essa obra e todas as demais publicadas em Barcelona e Valência por editoras populares e anarquistas serviram de texto para ensinar história e geografia para boa parte da população espanhola que se encontrava fora da exígua educação pública. (VICENTE, 2007, p.33). (Tradução do autor)

Na Espanha, a divulgação das ideias de Reclus ocorreu nas classes populares e também na educação formal. O papel da Escuela Moderna e de Ferrer y Guardia é significativo nesse processo, mas a iniciativa privada teve importante papel na divulgação de sua obra na Espanha:

Eram obras suas que se liam nas bibliotecas da burguesia ilustrada e como a “Nova Geografia Universal” se traduzia, ainda que incompleta, por iniciativa das instituições acadêmicas do momento, como a recém-criada Sociedade Geográfica de Madrid. No entanto, a grande difusão das obras de Reclus na Espanha se deveu à iniciativa privada. [...] a primeira tradução da ‘História de um Rio’ (1869), foi publicada em Valência pela editora Sempere e pela editora El Corsário, em 1902 e 1903 e, ao mesmo tempo, teve outras seis reedições (1923, 1930, 1932, 1935, 1955); em 2001, um editor apaixonado por Reclus publicou, também em Valência, essa obra ilustrada. (VICENTE, 2007, p.34). (Tradução do autor).

Vicente, embora demonstre quão expressiva foi a influência dos escritos de Reclus fora da França, lamenta ser tão pouca a atenção a ele dispensada ao longo da história e mesmo nos dias atuais:

Em suma, tanto a vertente universitária em Bruxelas como a difusão de suas obras na Espanha demonstram que o trabalho educativo de Elisée Reclus teve, ao longo do século XX, uma repercussão especial fora do seu país de origem, França. E apesar dos colóquios comemorativos do centenário de sua morte, celebrados nas universidades de Montpellier, em julho, e Lion, em setembro, esses aspectos costumam parecer secundários no intento acadêmico atual, como há trinta anos (Hérodote, 1981 e 2005). (VICENTE, 2007, p.34). (tradução do autor).

A influência de Reclus na geografia e na educação da Espanha, como demonstra Vicente, foi bastante expressiva. Os livros “História de um Rio” e “História de uma Montanha”, devido ao estilo romancado e direcionado para o público infanto-juvenil, obtiveram enorme aceitação em várias partes da Europa. Seja pelas suas obras mais acadêmicas, seja pelas mais populares, Reclus influenciou a educação realizada na Espanha tanto no nível de formação superior como nas instituições formais e é uma importante referência para todas as escolas anarquistas criadas naquele país.

4 - Piotr Kropotkin

Kropotkin teve menor influência na educação da Espanha, mas artigos seus foram editados tanto pela Escuela Moderna como pelos sindicatos e, através dessas traduções para castelhano, foi

possível sua transposição para a América Latina. A obra de Kropotkin sobre educação teve presença marcante nos sindicatos porque muitos de seus escritos são elaborados em linguagem panfletária. É possível supor que sua proximidade com a classe trabalhadora e o conceito de educação integral que defendia são as bases das propostas do Museu Social ou Museu do Trabalho e de Bolsas de Trabalho, divulgadas por Pelloutier (Cf. CHAMBAT, 2006, 54).

Reclus prefaciou o livro escrito por Kropotkin “A conquista do pão”, em 1890, que é um marco da produção teórica e política do anarquismo. Não há referências de dois geógrafos anarquistas tão próximos e recíprocos quanto os dois, e os diálogos que mantiveram e a mútua influência ainda merecem mais estudos.

A base da estrutura do pensamento de Kropotkin para a escola é o interesse pelo apoio mútuo, a indistinção entre os povos e suas culturas e a composição de um mundo sem nacionalidades: ensinar o amor por outras nações e fazer desaparecer a ideia de povos superiores e inferiores.

É possível afirmar que, no Brasil, o pensamento de Kropotkin sobre educação é tão desconhecido quanto o de Reclus. Somente com o aparecimento da corrente da Geografia Radical é que se voltou atenção a esses autores.

Kropotkin tinha 43 anos quando publicou o texto “O que a Geografia deve ser”, em 1885 (KROPOTKIN, 1986). Um texto jovem para um estudioso já renomado em seu país e noutras partes da Europa, realizado em linguagem simples e sem notas acadêmicas, às vezes, generalista e em linguagem panfletária por seu objetivo difusor de suas ideias entre a classe trabalhadora.

A epistemologia e práxis sugeridas inspiravam Kropotkin a apresentar aos professores a necessidade de “gostar” da geografia para ser um “bom” professor, e que essa tarefa era dada aos que não viam na educação um emprego e um salário, o que só os levaria à acomodação. Essa notável observação, quase como uma regra por ele estabelecida, impõe uma tarefa descomunal que o levou a fazer uma pergunta frequente entre os socialistas da época: “Quem vai formar esses professores?” (KROPOTKIN, 1986, p.9).

Kropotkin apresenta as considerações gerais sobre o que deveria ser a geografia ensinada:

É quase seguro que não existe outra ciência que possa se constituir num poderoso instrumento para o desenvolvimento geral do pensamento, assim como para familiarizar o estudante com o verdadeiro método de investigação científica e para despertar sua afeição pela ciência natural. As crianças não são verdadeiras admiradoras da Natureza enquanto esta não tenha ligações com o Homem [...] A criança busca em todas as partes o homem, a sua luta contra os obstáculos, a sua atividade. Os minerais e as plantas deixam-na fria; ela está atravessando uma etapa em que prevalece a imaginação. (KROPOTKIN, 1986, p.3).

Mantinha sua posição favorável ao conhecimento científico e questionava: “Alguns ‘pedagogos’ modernos buscam matar a imaginação das crianças. Os melhores são aqueles conscientes de até que ponto a imaginação constitui ajuda excelente para o raciocínio científico” (KROPOTKIN, 1986, p.4).

O cerne do entendimento da geografia de Kropotkin, e a valorização da educação são aqui sintetizados:

A Geografia deve cumprir, também, um serviço muito mais importante. Deve ensinar-nos, desde nossa tenra infância, que todos somos irmãos, qualquer que seja a nossa nacionalidade. Nestes tempos de guerras, de ufanismos nacionais, de ódios e rivalidades entre nações habilmente alimentadas por pessoas que perseguem seus próprios e egoísticos interesses, pessoais ou de classe, a Geografia deve ser – na medida em que a escola deve fazer algo para contrabalançar as influências hostis – um meio para anular esses estereótipos (prejuízos) e criar outros sentimentos mais dignos e humanos. Deve mostrar que cada nacionalidade contribui com sua própria e indispensável pedra para o desenvolvimento geral da comunidade, e que somente pequenas frações de cada nação estão interessadas em manter ódios e rivalidades nacionais. (KROPOTKIN, 1986, p.4).

Preconceito, ódio, egoísmo, ufanismo e nacionalismo são termos intimamente relacionados à competição entre as nações e a rivalidades que só agravam as realidades negativas dentro dos países, daí a marcante defesa do apoio mútuo entre os povos presente na proposta do geógrafo. O ensino de geografia deve, pois, perseguir um triplo objetivo:

[...] despertar nas crianças a afeição pela ciência natural em seu conjunto; deve ensinar-lhes que todos os homens são irmãos, quaisquer que sejam suas nacionalidades; deve ensinar-lhes a respeitar as ‘raças inferiores’. Desde que se admita isso, a reforma da educação é imensa: consiste nada menos que na completa renovação da totalidade de ensino de nossas escolas. (KROPOTKIN, 1986, p.7).

As aspas inseridas por Kropotkin servem de crítica à ideologia colonialista que se legitimava por se considerar “superior”. Codello exprime que a concepção educativa de Kropotkin tinha fortes características iluministas e racionalistas “[...] de acordo com uma influência da época que ele viveu intensamente, não apenas como revolucionário, mas também como um cientista” (2007, p.141). Afirma ainda que: “A pedagogia de Kropotkin, partindo de um otimismo racionalista, aspira criar as condições pelas quais cada um se realize como ser moral, capaz de sair do isolamento egoísta ao qual nos obriga uma sociedade autoritária, e de irromper na vida social como força verdadeira que age pelo bem comum” (CODELLO, 2007, p.144).

Kropotkin preocupava-se com o perfil dos professores que iriam realizar essa tarefa concretamente, opondo-se aos que se dirigiam para a atividade de ensino como um exército de condenados:

Onde encontrar professores para levar a cabo essa imensa tarefa de educação? Esta é, nos retrucam, a grande dificuldade que todo plano de reforma do ensino encontra. Onde encontrar, de fato, várias centenas de Pestalozzis e Froebels, que dêem uma instrução verdadeiramente sólida às nossas pequenas crianças? Seguramente não nas filas desse triste exército de professores aos quais condenamos a ensinar durante toda sua vida, desde a juventude até o túmulo; que são enviados a um povo com o qual carecem de toda a relação intelectual de reciprocidade, e que prontamente se acostumam a considerar seu trabalho como uma maldição. Seguramente que não em fileiras daqueles que vêm no ensino uma profissão assalariada e nada mais. Apenas personalidades excepcionais podem continuar sendo bons professores, nessas condições, até uma idade avançada. (KROPOTKIN, 1986, p.8).

A proposta apresentada por Kropotkin para essa questão consiste na afirmação de que “[...] o professor somente será um verdadeiro professor quando sinta verdadeiro amor tanto pelas crianças como pelos temas que ensina, e esse sentimento não pode perdurar durante anos se o ensino é apenas profissão” (KROPOTKIN, 1986 p.9).

Os propósitos de Kropotkin para a educação são desenvolvidos dentro da ética do mutualismo e não é fácil encontrar nele algo mais concreto sobre a pedagogia da geografia além da apresentação direta da natureza e do afastamento do enciclopedismo, optando pelo pensamento pestalozziano.

Embora Ferrer y Guardia tenha tido contato com Kropotkin, recebido seu apoio e publicado muitos de seus textos, sua influência sobre o trabalho do educador espanhol foi menor que a de Reclus. É possível traçar linhas de raciocínio comuns entre esses três pensadores e bastaria, para confirmar, que Ferrer y Guardia era bastante respeitado por importantes anarquistas. Seguindo o pedido de seu testamento, é melhor que seus simpatizantes construam uma escola libertária ao invés de dedicar muito tempo a classificar essas personalidades.

A tese do apoio mútuo e da educação integral, como já citado anteriormente, mereceram grande atenção de Kropotkin. É possível afirmar que o anarco-sindicalismo e sua investida em várias experiências educativas são inspirados em suas ideias. A inseparabilidade do trabalho manual e intelectual, por exemplo, é estudada e encontram-se muitos exemplos de escolas, na Rússia e em outros países, que efetivaram essa proposta na educação.

Codello analisa a atenção dada ao trabalho afirmando que na “[...] teoria kropotkiniana do ‘mutual aid’, todo processo industrial, da mesma forma que a evolução social, é o fruto de um sentimento e de prática cooperativa que se mostra muito mais vantajosa do que a luta recíproca” (CODELLO, 2007, p.143).

O evolucionismo que influencia Kropotkin não segue pelo caminho da competição, mas da mutualidade. Em alguns socialistas existe essa interpretação favorável à socialização por meio da cooperação no trabalho fabril. Codello afirma que Kropotkin tinha uma concepção otimista da natureza humana. Para entender seu pensamento, é preciso conhecer a interpretação evolucionista

da natureza biológica que analisa a sobrevivência das espécies, mais pela colaboração entre elas do que pela suas rivalidades.

Tal referência otimista é transportada para seus propósitos educacionais, como verifica Codello:

[Ela] se traduz na exaltação do valor da liberdade do educando, em representar a função do educador como elemento do qual a ação voltada a favorecer a evolução natural da criança e que joga a sua função e a sua intervenção, sobretudo, no comportamento e no exemplo moral. A pedagogia de Kropotkin, partindo de um otimismo racionalista, aspira criar as condições pelas quais cada um se realize como ser moral, capaz de sair do isolamento egoísta ao qual nos obriga uma sociedade autoritária e de irromper na vida social como uma força verdadeira que age pelo bem comum. (CODELLO, 2007, p.143).

Em enunciados dessa ordem é que a coeducação se coloca como artifício da educação mutualista. Não há conquista de bem-estar individual pleno que seja independente de uma conquista coletiva:

O homem compreende sempre mais que o bem-estar do indivíduo isolado não é possível; que esse não pode buscar-se senão no bem-estar de todos, no bem-estar da raça humana. Os princípios negativos da moral religiosa: não roubar, não matar etc. são substituídos pelos princípios positivos, infinitamente mais amplos e a cada dia maiores que a moral humana. Substituem-se as proibições de uma divindade – sempre violáveis, salvo se acalmá-la mais tarde com oferendas – por esse sentimento de solidariedade com cada um e com todos, que diz ao homem: se quer ser feliz, faz a cada um e a todos aquilo que desejarias que fosse feito a ti mesmo. (KROPOTKIN 1960 apud CODELLO, 2007, p.144).

O conceito de mutualidade em Kropotkin é uma de suas elaborações mais apaixonantes. O tom pode parecer religioso, mas está alicerçado num pressuposto moral prático, e é transferido para todo seu propósito educacional: “Quando uma criança cometeu uma falta, é cômodo puni-la: põe fim a qualquer discussão [...]. Isso nos dispensa de pensar sobre as causas dos delitos” (KROPOTKIN 1960 apud CODELLO, 2007, p.145).

A lógica antiautoritária consiste em debelar atitudes opressoras que eliminam as possibilidades de diálogo: “o ânimo da criança é frágil, é por isso fácil submetê-la com o erro. Eles fazem isso. Tornam-na tímida, e ainda lhe falam dos tormentos do inferno [...] um pouco depois falarão dos horrores da revolução” (KROPOTKIN 1960 apud CODELLO, 2007, p.146).

A antiga crítica dos pedagogos éticos e socialistas ao doutrinamento perpassa o pensamento de Kropotkin que condena o adestramento às leis burguesas e o condicionamento dos jovens. Sua questão sobre o ensino obrigatório primário é explicada como um intento da hegemonia clerical:

Tudo isso é incutido como conjunto de doutrinas, feitas para assegurar os direitos do Estado sobre o cidadãos; para proclamar sacrossanto o direito de o rico explorar o pobre e de enriquecer-se graças a essa pobreza; para ensinar as crianças que o

castigo exercido pela sociedade é a suprema justiça, e que os conquistadores foram os maiores homens da humanidade. (KROPOTKIN 1960 apud CODELLO, 2007, p.147).

Não há dúvidas quanto à sua opinião contrária à educação estatal cujos objetivos implicam o embotamento dos pobres, levados a reconhecer como lógicas naturais as reais condições sociais que lhes são impostas. A religião contribui para essa acomodação e não aventa a possibilidade de alteração dessa ordem. A escola, que seria o instrumento para mudar essa situação é sitiada pelo Estado e pela Igreja, daí ser a proposta educacional de Kropotkin anticlerical e antiestatal.

Codello cita outra perspectiva educativa que pode ser considerada também uma antecipação pedagógica:

Kropotkin, em seu raciocínio, parte da convicção de que a educação é o resultado de uma série de condicionamentos ambientais e que, portanto, potencialmente todos podem obter resultados satisfatórios, mesmo que com gostos e talentos diferentes. Dessa forma, não existem apenas as condições econômicas e sociais que determinam as diversas oportunidades formativas para cada indivíduo, mas também uma diferente procedência geográfica contribui para definir as desigualdades. Em outras palavras, indivíduos pertencentes a uma determinada classe social podem acabar sendo penalizados em relação a outros que estejam inseridos em um específico contexto geográfico, mais pobre de estímulos e de oportunidades (CODELLO, 2007, p.152).

Não se aconselha acreditar apressadamente, a partir da afirmação de Codello, que Kropotkin era partidário do que se denomina determinismo geográfico. Ele não defende essa postura, mas, talvez, um determinismo social do qual é realmente difícil escapar, numa sociedade desigual. Importa é que o ambiente escolar proposto por ele deveria favorecer uma educação que caminhasse para uma sociedade libertária e não que reforçasse essa desigualdade.

Mas a condição indispensável para realizar esse inovador programa educativo e didático é mudar a escola e criar, pouco a pouco, novos programas de todas as ciências, concretos, no lugar dos programas metafísicos atuais; sociais no lugar de individualista; e programas populares feitos do ponto de vista do povo, em vez do ponto de vista das classes ricas, ponto de vista que domina toda ciência atual, especialmente nos livros do Estado. No projeto kropotkiniano a educação é, portanto um processo de contínua transformação, bem fixado na realidade socioeconômica, que recusa uma metodologia que não seja rigorosamente científica (método indutivo-dedutivo), isto é, mnemônica e exclusivamente verbalista. (CODELLO, 2007, p.155).

A adoção do racionalismo e de uma estrutura científica livre da posição dominante é novamente um dos alicerces dos anarquistas de sua época. Está claro que o intento é desenvolver uma educação compromissada com a transformação social e com a verdade obtida através da razão.

A associação do saber científico e do domínio da técnica era uma característica constante no ideário educativo de Kropotkin. Talvez a busca de um ser humano total, sem fragmentações, com um destino social único. Codello recupera uma citação que explicita essa ideia:

O principal escopo da escola não é transformar o principiante em um especialista, mas oferecer-lhe uma percepção e bons métodos de trabalho, e, sobretudo, inculcar-lhe aquela inspiração geral que o incite mais tarde, em qualquer coisa que faça, a uma busca sincera da verdade e a amar tudo aquilo que é belo, seja na forma ou no conteúdo, a sentir a necessidade de tornar-se útil entre todos os outros homens, e de levar, assim, seu coração em pleno acordo com o resto da humanidade. (KROPOTKIN 1975 apud CODELLO, 2007, p.147).

A meta de muitos socialistas é construir uma sociedade que não seja estruturada em classes nem organizada com base na hierarquia. Tanto Kropotkin como outros anarquistas acreditam na potencialidade da educação para atingir esse objetivo.

Com esse parâmetro torna-se possível entender por que a educação integral é tão cara no projeto de Kropotkin, dado que seria uma das formas de abolir a divisão social e hierárquica. Com o mesmo intuito e em concordância com Reclus, ele também aposta na educação que considere a arte. Nesses dois teóricos o aperfeiçoamento pela arte tem um papel fundamental para a formação do ser humano completo, com animação própria diante do mundo: “A arte [é, em suma, a máxima expressão da mudança e de uma ética fundamentada na incerteza, mais do que em certezas definidas e absolutas. Para Kropotkin, a educação estética é um meio que já contém em si o fim de uma ‘sociedade aberta.’ Mas para que a utopia torne-se realidade é necessária uma sociedade livre”. (CODELLO, 2007, p.159).

A proximidade existente entre Reclus e Kropotkin é grande. Somente um estudo mais aprofundado poderia delinear alguma discrepância entre os dois pensadores. Ambos acreditam na possibilidade de uma sociedade antiautoritária e livre, construída junto com a escola e não a partir dela.

O sucesso da pedagogia do Estado capitalista é inquestionável porque parte da sociedade funciona sob a mesma amálgama de valores. O otimismo de Kropotkin, sua boa fé no ser humano e a aposta na razão não devem ser interpretados levianamente, pois numa sociedade livre esses são valores permanentemente praticados através do mutualismo.

No escopo de suas ideias há a busca por uma sociedade integral e, por isso, de um ser humano que se forme integralmente. Codello afirma a atualidade do pensamento de Kropotkin e de Reclus, que podem ser considerados autores-chave para aproximar a geografia da pedagogia libertária.

Esta primeira parte do trabalho objetivou realizar um arrazoado teórico descritivo que sustentasse a discussão sobre a possibilidade ou não de uma pedagogia anarquista para a geografia. A segunda, que se inicia a seguir, ainda recorre às contribuições teóricas associando-as às

observações empíricas da Escola Paideia e a relatos de professores, parâmetros para dialogar sobre o que se pode delinear como educação libertária e sua relação com o ensino de geografia.



Fonte: Donald Room, Wildcat: strike again. 1998, p.42. (Adaptado pelo autor).

PARTE - II

Teoria e prática da pedagogia libertária



Fonte: <http://www.elpais.com/vineta>

- De que serve estudar para ser águia se depois só há trabalho para abutres?

Capítulo V - A Escuela Libertária Paideia

Este relato é pautado nas leituras realizadas sobre a Escuela Paideia e de observações colhidas durante a minha participação no VI Curso de Pedagogia libertária ocorrido entre os dias 3 e 7 de setembro de 2008, em Mérida. O videodocumentário “Paideia - Escuela Livre” (anexo) também servirá a este pretexto. A maior parte dos textos utilizados aqui podem ser obtidos no site: < <http://www.paideiaescuelalibre.org>.>

É necessário avisar que em castelhano existe distinção de gênero para o “nós e vós”, e que o Colectivo Paideia grafa esses pronomes como *vosotr@s*, *nosotr@s*, *niñ@s*. Na medida do possível, seguirei essa sugestão ciente que é uma questão mais grave de ser resolvida na ação que nas palavras.

Kassick (2002, p.6) realiza sua tese de doutorado especificamente sobre a Escuela Paideia reunindo vasto documental, entrevistas e gravações com os educadores, ex-educadores, estudantes, ex-estudantes e seus pais e mães, permitindo dizer ser o mais amplo trabalho feito sobre Paideia de um autor que não pertence ao Colectivo Paideia.

Depois desta curta estadia na Escuela Paideia, meu desejo era o de recomeçar este estudo exatamente de onde inicia Kassick, porém, a contribuição que se pretende para os professores de geografia seria lacônica sem as argumentações e problematizações incluídas na primeira parte deste trabalho. Cabe notar a ocorrência de um processo de mudança de perspectiva sobre a geografia, sobre a educação e sobre a racionalidade que me envolvia.

A possibilidade de se constituir uma tese dos presentes escritos se desmontou várias vezes e o contato com a Paideia em primeira mão foi a última quebra desse percurso. O trabalho de Kassick sobre Paideia foi tomado posteriormente e serve como contraponto de um pesquisador estudioso do anarquismo, sendo suas críticas e ponderações comprometidas com o projeto de educação antiautoritária.

Certa feita, quando apresentei a um professor algumas ideias sobre essa escola me inquiriu de supetão: - Sim, me diga qual é o problema [com Paideia]? A pergunta à queima roupa, direta e pragmática me fez sentir um pregador do qual me absteve sem rispidez.

Se há possibilidade de uma educação antiautoritária e há, ela pode sucumbir em decorrência da necessidade de profetas da certeza libertária. Uma experiência pode convencer as pessoas, mas só as pessoas que se convencem por si mesmas da possibilidade de uma alternativa antiautoritária são hábeis para iniciar um propósito de educação libertária e de fazê-lo perdurar. O repúdio à delimitação do que pode ser uma proposta de educação libertária é menos por acovardamento e mais por saber que um receituário modelar de um projeto educacional anarquista pode criar mais

resistência à ideia do que convidar interessados em apreciar o propósito libertário associado à tarefa educacional.

A opção que será feita é descrever o que poderia ser um ponto de partida de um propósito anarquista de educação. O conteúdo que se abre adiante tem o objetivo de apresentar o que é a educação em Paideia e, sob esse ângulo, olhar a geografia que se ensina e a proposta de uma educação libertária.

1 - História da Escuela Paideia

Em 1975-76, três professoras nascidas após a Guerra Civil: Concha Casaseca Brown, Maria Jesús Checa e Josefa Martín Luengo Simó (1943-2009) fizeram a primeira tentativa de educação libertária numa escola situada em Serra Fregenal, que foi abortada pela administração de Franco⁴⁹. A Escuela Livre Paideia iniciou seus trabalhos em janeiro de 1978, na cidade de Mérida, capital da província de Badajoz, em Estremadura. De acordo com o Colectivo Paideia, sua história se dividem em cinco fases abaixo sintetizadas:

a) Primeira fase (1978-1981): O projeto da escola infantil é iniciado numa casa deteriorada no centro de Mérida onde realizaram com poucos recursos e muita imaginação adaptações para os trabalhos com crianças acima dos 2 anos de idade. Uma parte dos membros ficou responsável de implementar a proposta e outra parte trabalhava em outros locais para manter a escola. Os principais objetivos dos primeiros anos foram: Liberdade - Felicidade - Maturidade mental – Criatividade, com bases para a coexistência e experiências essenciais para gerar uma nova pessoa. Os primeiros resultados obtidos com seus estudantes foram: a) ampla liberdade individual; b) grande capacidade criativa; c) desenvolvimento mental acima da média; d) aquisição de valores de não-discriminação, não-violência e diálogo para resolver conflitos; e) forte sentido de responsabilidade pessoal; f) excelente capacidade de adaptação a novas situações; e) grande liberdade de ação.

b) Segunda Fase (1982-1990): Numa segunda casa maior de dois pisos e também deteriorada, ainda no centro de Mérida, aumentou o número de estudantes. Formou-se uma cooperativa de pais e mães de estudantes e educadores@s. Neste momento ocorre uma mescla de crianças que estavam desde o início com outras de menor e maior idade vindas de escolas convencionais. Tempos depois, algumas dessas crianças deixam Paideia e se incorporam ao sistema convencional, por

⁴⁹ Kassick (2002) descreve essa ocorrência com rigor elucidativo da experiência em Frenegal que não se resume simploriamente à intolerância franquista, mas também por desafiar o poder local e pessoas que se beneficiavam dos recursos da escola. As práticas de livre educação, inicialmente ilustradas como exemplos, serviram posteriormente como argumentos para destituir Martín do cargo e da tarefa de barrar a corrupção instalada naquela escola.

discordâncias com algumas atitudes dos membros do Colectivo Paideia⁵⁰. O projeto se incrementa com a cooperativa e como proposta coletiva cada vez mais próxima da influência libertária. Mais organizados, compram um terreno entre o campo e a cidade, levando as crianças de 6 a 15 anos para esse novo local, transferindo aos poucos os menores de Mérida para lá. Conclusões desta etapa: a) crescimento do coletivo; b) amplia faixa etária dos estudantes, de 2 a 12 anos; c) a ida para o campo aumenta a responsabilidade com o trabalho intelectual; d) os estudantes começam a fazer atividades extra-escolares fora de Paideia; e) a liberdade individual adquire maior preponderância; f) se publica o boletim "La Samblea" e se cria a Associação Pedagógica Paideia; g) o número de estudantes oscila entre 27 a 32 crianças de 2 a 13 anos; h) o trabalho educativo e professores se aperfeiçoam no método grafomotriz para a aprendizagem da leitura e escrita.

c) Terceira etapa (1990-1994): As crianças que iniciaram aos 2 e 3 anos ou em idades mais avançadas completam seus estudos e seguem para o ensino médio ou profissional. Por Lei eles são obrigados a realizar as provas do Centro de Educação Permanente de Adult@s (CEPA) para continuar seus estudos. As atividades extra-escolares para competir com o sistema convencional criam conflitos com as assembleias. Os estudantes maiores, sob pressão dos pais, começam a exigir que a escola se aproxime do modelo estatal e abandonar a autogestão ou outras atividades criativas e a educação em valores anarquistas. A primeira leva de estudantes obtêm resultados muito satisfatórios nas provas do CEPA e atrai 103 novos estudantes compostos por crianças fracassadas no outro sistema, ou com problemas de caráter, afetividade e aprendizagem, que provocando uma perda progressiva da base ideológica e pedagógica. Nesta oportunidade percebem que quanto mais os estudantes se dedicam à aprendizagem por memorização e acumulação de conceitos decaia o amadurecimento intelectual e sociabilidade. Então, é iniciado um processo de retorno aos princípios libertários para evitar a perda de identidade, já que perceberam que as personalidades dos jovens não condiziam com os objetivos gerais desejados, pois se apresentavam apáticos diante da realidade, se deixavam ser “comidos” pelo sistema satisfeitos com a liberdade individualista. A primeira medida foi impedir que as crianças realizassem atividades extra-escolares. Houve forte oposição de pais e mães que retiraram de seus filhos e filhas da escola e fizeram campanha contra matrículas em Paideia. Isto provocou o descenso de estudantes e gerou dificuldades financeiras, as quais se agravaram pela avaliação injustamente negativa nas provas do CEPA, sendo o coletivo obrigado a reagir, conseguindo a retificação de alguns casos. Há uma tentativa frustrada de implementar o “Bachirellato”, mas foram obrigados a deixar esse projeto de lado. Foi com a

⁵⁰ Note-se que essas são as interpretações dos documentos de autoria do Colectivo Paideia. O trabalho de Kassick (2002) irá incluir a versão do outro lado e permite extrair uma posição mais distanciada das partes que será explicitada após esta descrição.

publicação do livro “Escuela de la Anarquia” (1990) que se acentuam as discordâncias com o coletivo de pais e mães que rejeitam o caminho mais identificado com o anarquismo. Apesar disso, afirmam que os estudantes vão obtendo melhores resultados nas provas do CEPA e nas escolas que ingressam para dar continuidade aos seus estudos. A personalidade geral desses jovens é de grande sentido de responsabilidades, críticos, não-violento e tolerantes, buscando a felicidade e o prazer. São pessoas racionais e individualizadas, o que significa que respeitam as características pessoais, as diferenças, os níveis de maturidade e de aprendizagem de cada um. O coletivo entrou na fase de reorganização do projeto educativo, como fruto de duas tendências, a saber: a) manutenção de uma escola para a classe progressista burguesa; b) ter uma escola livre nos parâmetros da Anarquia. No final, resistindo aos ataques e à separação do coletivo, manteve-se o projeto dentro da Escola da Anarquia com a aprendizagem autogestionária. Os prejuízos dessa fase de cisões recaíram sobre os estudantes adolescentes pela falta de coerência e critérios, principalmente para os jovens mais individualistas e egocêntricos que não se integraram por possuírem valores distintos. Segundo o relato do Colectivo Paideia, os pais e mães dissidentes que levaram seus filhos e filhas para outras escolas pertenciam à classe de médicos, à ideologia comunista e ao coletivo de cristãos progressistas.

d) Quarta fase (1995-1998): Este período será um momento de grave crise, porque quando é formada a primeira turma de jovens, o Colectivo Paideia avalia os erros decorrentes de não ter atingido plenamente os objetivos e metas inicialmente desejadas. A crise se agrava quando alguns jovens concluem seus estudos cujos pais e mães foram, até então, a base econômica da escola. Houve entre os educadores também uma divisão daqueles que queriam radicalizar o projeto e os que optavam pela conduta progressista burguesa. Uma avaliação importante realizada era a de que o aumento do número para 103 estudantes indicava que a escola estava se distanciando de seus princípios libertários. A admissão de pessoas sem a mesma ideologia e a aceitação de atividades externas complementares, criou uma diferença interna entre os que podiam ter mais e melhor educação e os que não podiam tê-la. Tal fato produziu diferenças sociais e educativas. A dinâmica assembleária era rejeitada pelos estudantes, na medida em que recebiam influências das experiências do sistema autoritário das atividades externas que são mais fáceis de assumir e de se integrar do que no sistema em liberdade. Neste cenário se instala a competitividade, a rivalidade e a violência, como resultado direto da educação burguesa que adentrava as portas de Paideia. A influência dessa tendência se originou do controle da escola por parte dos pais e mães que defendiam a autoridade, a luta de classes, a moral burguesa, a desigualdade. Segundo o Colectivo Paideia eles desejam converter a escola livre em escola progressista ao serviço da pequena

burguesia, da ideologia comunista e do cristianismo progressista. As consequências desse processo foram: rejeição ao sistema assembleário; rejeição da não-violência; rejeição do diálogo como forma de resolver conflitos; rejeição da igualdade e da crítica do sistema capitalista, rejeição da convivência autogestionária, rejeição da igualdade no trabalho, rejeição dos valores do anarquismo e priorização da autoridade frente à autonomia e da liberdade pessoal e coletiva. A retomada do projeto anarquista provocou a redução dos estudantes e de novos ingressos pela intensa crítica e oposição social para que as pessoas não matriculassem seus filhos, de modo que a escola fosse asfíxiada. A confrontação foi dura, provocando a saída da maior parte dos pais e mães da cooperativa e uma pequena parte dos educadores, ficando apenas uma mãe com seus dois filhos que tinha terminado a educação básica. Com saída dessas pessoas, aos poucos novas foram incorporadas e o projeto retomou seu começo em caráter libertário

e) Quinta fase 1999 até o presente: Esta fase será caracterizada por um retorno ao projeto inicial, tendo a autogestão como parte fundamental na vivência dessa etapa através da retomada das assembleias. O coletivo se volta para os valores da anarquia como base da educação para a liberdade. Iniciam novos projetos com a experiência adquirida, recebendo crianças de 18 meses até chegar os 16 anos. O boletim “La Samblea” é substituído pelo “A Rachas”. As crianças começam a elaborar seus próprios boletins “A Rachitas” e “A rachorras” de acordo com a idade. São iniciadas as atividades de acampamentos autogestionários para os jovens que querem ter experiências com os estudantes de Paideia, e com pais e mães que partilham da ideologia libertaria em colaboração com as Mulheres Livres de Madrid. A escola é tema de estudos e projetos que a faz conhecida através de publicações em revistas da Espanha e no exterior. Toda essa evidência faz aumentar as visitas que precisam ser controladas. Os pais e mães aumentam sua integração e colaboração com o projeto libertário, o que influi positivamente na personalidade dos estudantes, na compreensão ideológica e social, na maturidade e na prática dos valores da anarquia. A cooperativa deixou de ter influência na escola e progressivamente houve o aumento da prática autogestionária, prevalecendo o coletivo como órgão decisório e propositivo. Os jovens não conquistam apenas a liberdade individual, mas também a coletiva, que se distingue pelos seguintes valores: a) Sentido de responsabilidade; b) defesa da liberdade e da justiça; c) tolerância e diálogo; d) defesa dos valores da anarquia; e) transmissão da ideologia anarquista em seus trabalhos de classe; d) crítica social e do sistema de ensino tradicional. Esses jovens que se formam em Paideia não deixam de ter contato com a escola. Eles se destacam pela maneira como se relacionam com os adultos e as pessoas da mesma idade. As atividades se transformaram em oficinas participativas que trabalham fundamentalmente com valores. Vai sendo estabelecida mais igualdade entre o trabalho manual e intelectual. O

companheirismo é cada vez maior na relação entre educand@s e educadores. Houve a recuperação da igualdade, da solidariedade e da liberdade. Na atualidade o coletivo está constituído por 10 membros.

* * * * *

Depois dessa reprodução da história de Paideia posso adicionar que nessa fase de perda de estudantes foi necessário um grande esforço e trabalho adicional para o restabelecimento econômico sempre deficitário. Professora Martín esclareceu em seu relato que houve a necessidade de atender crianças e jovens na clínica de psicologia até passar as dificuldades econômicas. No momento de minha visita, essa atividade já não era mais necessária porque o número de estudantes estava se restabelecendo e vários outros apoios surgiram para que o coletivo centrasse toda sua atenção na educação libertária.

Kassick (2002 p.94) analisa que a história de Paideia se divide em duas fases. Na primeira (1978-1981), ela se autodenomina escola livre. Em 1982, com a participação de outras pessoas filiadas ao anarquismo, a escola se identifica com essa tendência, sendo um marco a publicação do livro “Escuela de la anarquia” (MARTÍN, 1993)”, embora os conflitos já estivessem estabelecidos.

Este autor faz minuciosa interpretação das rupturas ocorridas no Colectivo Paideia. Sua preocupação em ouvir as partes permitiu uma apreciação das dificuldades internas, uma delas, a identificação de que o projeto pedagógico e Josefa Martín Luengo⁵¹ são inseparáveis. Logo, qualquer crítica ao projeto era interpretado como ataque a Martín⁵².

Kassick (2002, p.102) afirma que havia uma distinção entre o grupo que apoiava Martín representado por um projeto psicológico experimentalista, baseado na racionalidade científica e, por isso, mais fechado, e outro representado pelos dissidentes com caráter ideológico mais aberto.

Na apreciação do autor retirada do discurso dos principais membros desse grupo dissidente, há uma crítica recorrente de que a mesma vivência antiautoritária e solidária que desfrutavam os estudantes não era vivida pelos adultos. Os dissidentes se identificavam com o pensamento de um ex-livreiro e libertário, Javier⁵³ ligado à Confederação Nacional de Trabalhadores (CNT), que ainda possui forte influência anarquista. Javier abandonou suas atividades por 16 anos para dedicar exclusivamente a Paideia.

⁵¹ Martín ou Pepa e mais carinhosamente Pepita faleceu em 2 de julho de 2009, aos 64 anos, em Valência.

⁵² Em bibliografia castelhana se referencia o segundo nome do autor porque representa o nome paterno, diferentemente do português que vem em último. Será mantida a mesma forma para que interessados encontrem a bibliografia em castelhano.

⁵³ Kassick não insere o nome completo de Javier, embora esta falta não seja ausente nos principais protagonistas de seu estudo.

Segundo Kassick (2002, p.94), Javier foi responsável pela visibilidade externa e internacionalização de Paideia, pois defendia a ampliação do projeto através da criação de Ateneus⁵⁴, outras experiências libertárias e dos sindicatos como forma de se abrir para a sociedade. Tal linha de pensamento e ação não foi aceita pelo grupo de Martín, podendo ser uma das causas da retirada das pessoas que se aproximavam da proposta de Javier.

No transcorrer das discussões que seguirão, retomarei outros aspectos que permitirão compreender outros elementos que não foram aqui contemplados ou tratados parcialmente.

2 - Dinâmica educativa da Escuela Paideia

[Funcionamento da Escuela Paideia] - As crianças chegam às 10 horas da manhã e saem às 6 horas da tarde. Tomam café da manhã, almoçam e fazem a merenda na escola. Chegam do centro da cidade e para lá voltam em transporte escolar, porque a escola encontra-se localizada fora da cidade. A escola permanece aberta até 9 horas da noite, porque o coletivo adulto trabalha até essa hora, fazendo o trabalho que for necessário para que tudo funcione o melhor possível. Os jovens que estão no último ano e vão passar para o ensino estatal no ano seguinte, permanecem até 8 horas da noite, para receber um ensino segundo o currículo oficial, a fim de que não se encontrem em inferioridade de conhecimentos nos colégios da cidade. Os jovens de Paideia fazem o equivalente ao 1º e 2º graus de ensino. Depois, encaminham-se a um terceiro nível pré-universitário, que no sistema de ensino espanhol refere-se à educação geral nos Institutos (“bachilleratos”), ou a outro terceiro nível de formação profissional. Este prolongamento no horário é escolhido por aqueles que não desejam carecer dos conhecimentos convencionais que darão segurança para melhor executar a mudança. Deve-se considerar que estes estudantes não querem que ninguém os acuse de ‘não saber’ o que pedem seus ‘programas’, ou seja, querem mostrar que sabem isso e muitas coisas mais. Eles se sentem com responsabilidade de demonstrar que uma educação livre é melhor que as estatais ou confessionais. Autogestionam, então, essa aprendizagem, como uma forma a mais da educação autogestionária que realizam. (COLECTIVO PAIDEIA, 1999, p.7). (Tradução do autor)

O Colectivo Paideia divulga sua forma de organização e propósitos em diversos tipos de documentos. Uma síntese se faz importante com intuito de que se entenda como foi realizado o VI Curso de Educação libertária.

Trimestralmente os educadores apresentam um projeto em assembleia geral destinado ao período. Nessa oportunidade são apresentados os objetivos, justificativas das propostas e suas avaliações do trimestre precedente e metas para o seguinte.

⁵⁴ Os ateneus são centros de estudo que nas origens da CNT se dedicavam à organização, alfabetização e formação dos trabalhadores. Hoje cumprem papel de centros cívicos ligados ou não aos princípios libertários e aos sindicatos. Todos abrigam bibliotecas e áreas de encontro e reuniões. Javier fundou o Ateneo Libertário de Mérida, visitado por Kassick (2002, p.170).

A discussão é feita de acordo com os valores do anarquismo e se os estudantes estão respondendo segundo estes mesmos valores. Um dos aspectos contido na proposta é a de que os alunos planifiquem seu trabalho, formem seus grupos de afinidades, definam as tarefas da casa, os cardápios, façam as contas dos gastos, organizem as compras, os horários dos ônibus e como se dará o funcionamento geral.

A tarefa dos adultos consiste em preocupar com os valores de convivências, contabilidade e administração escolar. Todas as demais propostas são expostas em assembleia para aprovação. Os adultos e o grupo de estudantes maiores e mais maduros atuam na convivência pautada nos valores anarquistas e colocam em debate os erros surgidos. Todo o processo é conduzido por eles, mas os adultos dialogam quando ocorre algo injusto e que prejudique o equilíbrio solidário.

Segundo a apreciação do Colectivo Paideia, nem sempre os estudantes estão afeitos ao processo de autogestão, pois é mais fácil penderem para dependência e a falta de responsabilidade e isso causa algumas dificuldades. Em geral, os estudantes aceitam os valores da anarquia que confluem para a construção de um ser humano que ama a liberdade: “Os compromissos que cumprem é a proposta do coletivo (porque já sabem que quem não responde aos seus compromissos não é livre) encaminham para um trabalho no campo dos valores, do esforço, do trabalho e da convivência pacífica e solidária” (MARTÍN, 1999, p.9).

A metodologia é seguida progressivamente pelo preceito de quem não possui responsabilidade por seus atos, não poderá se considerar alguém livre. A pessoa que escolhe entre mandar ou ser mandada não é livre porque não concebe se autogestionar:

Porém, também sabe que a liberdade é um processo que cada pessoa deve conquistar conforme suas possibilidades e amadurecimento. Daí que, quando não responde sistematicamente aos seus compromissos, passa a ficar na situação de mandada, ou seja, não pode optar ou decidir por si mesma e tem de fazer o que outra pessoa decide por ela. Desta maneira se estabelece a experiência da liberdade como esforço responsável, e a não-liberdade como imposição de outras pessoas. (MARTÍN, 1999, p.9). (Tradução do autor).

Kassick (2002) observou na época de sua investigação que quando um estudante não repetava as decisões da maioria era penalizado pela assembleia sob a designação de “mandado”, abaixo definida:

‘Mandado’, ou estar mandado, na Paideia, representa a situação em que a criança não é livre, não pode agir em liberdade porque é irresponsável, por isso, necessita que alguém lhe diga o que fazer; é, portanto, mandada. Não sendo responsável, não pode agir livremente, exercer a sua autonomia, atuar junto ao grupo, porque o grupo é autônomo, se auto-organiza, é livre em suas decisões, logo, o grupo não comporta sujeitos ‘mandados’, sujeitos não-livres, não-autônomos, não-responsáveis. Quando acontece de uma criança ser mandada pela assembléia, e só a ela compete esta atribuição, ela fica só, e o tempo em que permanece assim é para

que reflita sobre suas atitudes. Ela deve apresentar suas reflexões à assembléia, para que o coletivo decida se as aceita ou não. (KASSICK, 2002, p.162).

A liberdade só pode ser aprendida se suas consequências não forem encobridas e filtradas. O Colectivo Paideia concebe que a liberdade é um direito natural do ser humano, pressupondo que deve ser respeitado que a criança se mova livremente, corra, salte, jogue, manifeste emoções, fale, discuta, confronte, divirta, aprenda, goze, ame e seja amada.

Essa liberdade individual só tem sentido se for trabalhada a liberdade do coletivo e por isso as atitudes egoístas e o egocentrismo devem ser confrontados:

Daí que o deixar fazer, julgando que a pessoa-criança pode alcançar por si mesma o amadurecimento necessário para converter-se num ser racional com valores éticos, constitui um erro que conduz ao rechaço da liberdade – que é um exercício maduro – porque este ser humano simplesmente se mantém e fica em um estágio evolutivo infantil, precisando de dependência, da autoridade e do prazer pelo prazer, características próprias de pessoas que exercem a tirania sobre os demais. (MARTÍN, 1999, p.10). (Tradução do autor).

A liberdade só pode ser trabalhada em um ambiente que valorize a igualdade em seus diversos níveis, a saber, de gênero, sócio-econômica, cultural e educativa, no trabalho, na aceitação das diferenças, dos direitos, de liberdade e responsabilidade.

As aulas externas complementares e extraclases foram rechaçadas por vários motivos. Esta interdição é explicada pelo Colectivo Paideia como forma de evitar que a desigualdade se estabeleça na escola entre os estudantes que podem e os que não podem dispor disso. O estabelecimento de rivalidade e a rejeição à autogestão foram sequelas percebidas pelos educadores de Paideia. Foi compreendido que essas questões minavam seus esforços, avaliando, portanto, que isso conduzia a experiência libertária para o individualismo egocêntrico.

A interdição de aulas complementares é outro impasse identificado por Kassick (2002, p.204) não admitida pelo grupo dissidente, pois significava um fechamento da escola para a experiência externa e uma limitação que Paideia não supria de outra forma. O preço dessa decisão foi a perda de parte significativa dos estudantes. Kassick avalia como purismo essa radicalidade pedagógica que impediu a experiência externa, que afinal, poderia se aproveitada no interior de Paideia. É difícil avaliar se essa decisão foi meramente autoritária, purista e hermética à influência externa. Deve ser considerado que o risco da “complementação” externa representar também o fim da experiência autogestionária que haviam conquistado.

Interessante considerar que são as atividades externas à escola que resguardam os sonhos de jovens submetidos à educação convencional, enquanto em Paideia são uma ameaça. Para a educação liberal isso não é um problema, afinal, o jovem que busca suplementação escolar significa deverá empenhar-se no sucesso pessoal.

A Escuela Paideia defende também que os pais convivam com seus filhos e evitem afastá-los com a inclusão de mais atividades em seu cotidiano além da oito horas diárias que ficam distantes deles.

O desaparecimento de Martín não deve ser suficiente para sugerir que ocorra uma mudança no projeto atual. Não é prudente afirmar que a tendência por abertura do projeto daria uma nova vitalidade para a proposta. Seja qual for a análise ela só poderá ser validada através de um projeto que enfrente as mesmas questões de forma diferente, mantendo-se dentro dos valores anarquistas.

3 - Relato do VI Curso de Educação Libertária

A forma de organização do VI Curso de Pedagogia Libertária se configurou fiel ao assembleísmo como parte fundamental da autogestão defendida pelos anarquistas no desenvolvimento de atividades antiautoritárias. Três pontos deveriam ser tratados antes de iniciar os trabalhos, que seriam: a) como organizar das oficinas de estudos e assembleias; b) a divisão das equipes de cozinha; c) a divisão das equipes de trabalhos coletivos manuais.

Nada seria decidido fora das assembleias e não haveria professores nem mediadores. Os trabalhos e atividades seriam divididos dentro do princípio de “a cada um segundo suas possibilidades e a cada um segundo suas necessidades. Na convocatória do VI Curso de educação libertária se inscreve os seguintes termos:

Devemos levar em conta que uma das bases prioritárias da escola da anarquia é a igualdade: igualdade no trabalho, não discriminando trabalho intelectual de manual, igualdade de gêneros, igualdade de classes, com a aceitação da diversidade que caracteriza qualquer grupo humano. A máxima que nos acompanha é: a cada um segundo possibilidades e a cada qual segundo as suas necessidades (COLECTIVO PAIDEIAa, 2008). (Tradução do autor).

Isto quer dizer que, deveria ser feita uma divisão de trabalhos justa e adequada aos interesses coletivos e individuais mediados pelas assembleias.

a) Perfil geral dos participantes: A maioria dos participantes declarou ser professor de ensino infantil ou estudante de pedagogia e de educação social⁵⁵. Havia apenas um casal que desejava conhecer a Escola Paideia com intenção de posteriormente matricular sua filha. O total de participantes era de 44 pessoas externas e 6 pessoas membros do coletivo Paideia. Nos diálogos que recolhi havia uma curiosidade generalizada e críticas ao sistema de ensino convencional espanhol,

⁵⁵ O educador social na Espanha é um profissional que relaciona os problemas sociais com serviços educacionais recreativos e pró-ativos sociais realizados em organizações públicas e privadas empenhadas na socialização e re-socialização de pessoas com dificuldades mentais, psicológicas e de integração por diversos motivos. A base teórica desse profissional é semelhante ao do serviço social no Brasil, com o perfil de ação e de atividades diversas com a comunidade que incluem o lazer e a recreação como aliados.

por ser muito rígido e formal. Nenhum dos participantes tinha ideia ou perspectivas de fundar uma escola libertária e poucos tinham uma identidade ideológica anarquista ou militante declarada. Isso acabou se revelando importante quando um maior número de pessoas se colocou para discutir sobre o tema anarquismo. Uma parte dos interessados estava preocupada com a educação de pessoas que necessitam de atenção especial física ou mental e como a pedagogia libertária poderia ser considerada em suas práticas.

b) Dinâmica do Curso: A distribuição do material foi realizada no início das atividades do primeiro dia, contendo as propostas de organização e temas relativos à pedagogia e educação libertária. As orientações gerais indicavam as assembleias como mecanismo central de organização dado as distintas origens e características do grupo que se desconheciam. Foi sugerido previamente o intento de dividir grupos de discussão menores e escolher critérios de funcionamento pertinentes para organizar propostas de funcionamento do curso em assembleia geral. As fichas de compromisso pessoal, uma proposta presente na Escola Paideia foi sugerida, mas não houve qualquer deliberação sobre esse ponto que foi sendo discutido ao longo do curso. O Colectivo Paideia sugeriu um cardápio para as refeições, já que, cozinhar para um maior número de pessoas depende de um conhecimento e orientações específicas que não dispúnhamos. Foi considerado o fato de haver “veganos” (rejeitam qualquer alimento e matéria-prima extraída de animais) e vegetarianos e feita a parte sua alimentação. Os trabalhos seriam feitos por uma coordenação eleita por cada grupo. Esta sugestão acabou sendo auto organizada e de forma simples. As assembleias foram realizadas com uma coordenação e uma relatoria estabelecida voluntariamente e rotativamente para cada assembleia. Os grupos seriam formados livremente e de acordo com os temas de interesse que seriam apresentados e debatidos em assembleias. Os trabalhos manuais (cozinha, limpeza e serviços gerais coletivos) também teriam coordenadores com a tarefa de organizar e evitar a sobrecarga de trabalho. De forma geral, os grupos se auto-organizaram e com o número elevado de pessoas não houve trabalho pesado ou penoso. Estas tarefas manuais eram realizadas em forma rotativa para os cinco dias de curso, sendo a primeira refeição realizada pelo coletivo Paideia. A forma de resolver conflitos foi discutida, mas não foi utilizada.

c) O assembleísmo: A falta de práticas antiautoritárias e de discussão coletiva conduziu a que os trabalhos de organização das tarefas tomassem mais tempo do que em um curso não autogestionado. Como era de se esperar, as primeiras assembleias exigiram maior esforço de todas as partes, até que a ação direta e a auto-organização dessem cabo das tarefas. Na prática as

assembleias serviram para que os participantes conhecessem como funciona a Escola e o coletivo Paideia.

d) Objetivo geral do VI Curso de Educação Libertária: O objetivo do curso era partir do exercício da liberdade de cada um em busca de um propósito em aprender algo sobre a educação libertária de forma coletiva. O coletivo Paideia sugeriu 15 temas, indicando que os grupos poderiam eleger outros que não estivessem contemplados e que surgissem interessados em discutí-los. Os textos sugeridos cobriam os seguintes temas: a) A questão do fim; b) O saber didático; c) Educação-Pedagogia; d) Educação libertária; e) Pedagogia libertária; f) Métodos de educação libertária; g) Para educar em liberdade; h) Projeto educativo de uma escola livre; i) Educação para a igualdade; j) O construtivismo; l) A assembleia; m) Educação em valores; n) Anarquismo; o) A linguagem sexista; p) Atitudes e aptidões da educadora e do educador de uma escola livre. O método foi construtivista através da auto-regulação da aprendizagem e autonomia do sujeito, sendo a base geral a não-diretividade. Na segunda assembleia geral foi solicitada uma exposição do coletivo Paideia sobre a escola, mediado por um documentário sobre a pedagogia libertária (anexo DVD) e solicitada uma entrevista com ex-estudantes.

e) Infra-estrutura: A escola tem capacidade para 100 estudantes de várias idades. Não há ambientes organizados como salas de aulas, mas espaços de trabalho que se localizam num edifício de dois pavimentos. No primeiro piso estão a cozinha coletiva semi-industrial adaptada, um refeitório, uma sala de estudo e a recepção. Todas as salas de trabalho possuem estantes de livros cobrindo as paredes com todo tipo de literatura e didáticos e paradidáticos de várias áreas. No segundo piso há uma sala de informática, laboratórios de ciências e parte da administração da escola em uma pequena sala. Externamente há outro edifício onde funciona a creche com seis salas ambientadas para as atividades infantis, sendo uma delas equipadas com uma cozinha pequena. Neste mesmo edifício há uma sala de estudo e um ambulatório. Interessante neste edifício é que não há desenhos infantilizados dispostos nas paredes e em outros lugares, como é comum em escolas para estas idades. Os pátios externos estão divididos em áreas de lazer e jogos diversos para os menores e para os maiores. Há uma horta e nada mais que diferencie este ambiente de outras escolas do ponto de vista físico estrutural além da liberdade em percorrê-la.

f) Percepções gerais dos propósitos da Escuela Paideia: Os meus propósitos eram de conhecer como funcionava uma escola de aprendizagem libertária da corrente anarquista e identificar como ocorria informação sobre espaço ou ensino de geografia. Como esta escola possui um currículo

aberto e seu método é o não-diretivo, parecia ser difícil encontrar um lugar para o ensino de geografia ou de qualquer outra disciplina independente. A primeira dificuldade estava estabelecida, afinal, o que faz a escola Paideia? Essa pergunta não pode ser respondida na perspectiva da escola formal. Um dos textos do curso: “Pedagogia Libertária: uma introdução de liberdade criadora” expõe um princípio da educação em liberdade contundente: “[...] não fazemos homens e mulheres; queremos ser homens e mulheres” [...] “pessoas que sejam donas de seu destino” (COLECTIVO PAIDEIAb, 2008, mimeo). Neste texto se afirmam contrários a qualquer princípio de educação conduzida e unilateral. Esses dois pontos significam o desaparecimento de um professor como mentor, mas mantido como mediador da auto-aprendizagem e, por isso, necessita de uma formação específica anticondutivista. A cooperação no aprendizado e decisão do que aprender são assumidas em assembleias e é responsabilidade do indivíduo e do coletivo realizá-las:

Educação antiautoritária é aquela que impede a internalização pelas pessoas de mecanismos de submissão à autoridade e a qualquer poder alheio a elas (pais, mães, mestres, madres, leis, ordens, sábios e sábias, líderes sacerdotes, governo, etc.), que erradica o medo, a angustia, a culpa ou qualquer outro fator que potencie a dependência compulsiva; que fomente o apoio mútuo e o processo pelo qual cada pessoa adquire sua própria experiência com outras ou, que faça conhecer o mundo reflexionando ao penetrá-lo e acaba por transformá-lo pelo fato de tentar conhecê-lo. (COLECTIVO PAIDEIAb, 2008, p.1, mimeo) (Tradução do autor).

Segundo este documento, o resultado da escola estatal é a ‘ignorância titulada’ que faz todos e todas terem uma composição de variadas instruções em suas trajetórias educacionais, mas que progridem com dificuldades para a etapa do conhecimento articulado da realidade e para o amadurecimento, como definem:

Assim, lutar por modos de aprender não sistematizados, nem programados, antiautoritários, com sentidos em si mesmos, diversificados e divertidos, não repressivos, concretos, emancipadores e solidários, na ação direta com as pessoas e coisas, que estimulem a liberação de todas e de cada uma em suas ricas diferenças, passa por uma luta contra o estado e suas manifestações. (COLECTIVO PAIDEIAb, 2008, p.7, mimeo). (Tradução do autor).

A esses esforços são adicionados outros que se tornaram importantes na perspectiva do coletivo Paideia, como a mudança radical na educação sexista que de muitas maneiras reforça a sociedade androcêntrica; para ser uma escola de ação direta contra o autoritarismo e classismo, sem separar trabalho manual e intelectual; para romper com dogmas e comodismo na forma de organizar a própria vida e a coletiva.

g) Os jovens de Paideia: Na entrevista com os jovens recém saídos de Paideia, nos explicaram principalmente como era a reação deles em referência ao mundo competitivo externo. Duas

explicações centrais pautaram as respostas obtidas. A primeira explicação era que diferentemente de seus colegas das escolas convencionais, tinha dificuldades iniciais pela falta de conteúdos formais das disciplinas, mas logo se desenvolvia a contento e se destacavam pelas atitudes afirmativas. Explicaram que antes de fazer seu ingresso na escola estatal, se preparavam nas disciplinas que não tiveram aprofundamentos. A segunda explicação importante é que não querem ser taxados pelas pessoas externas de que eles “não sabem nada”, mas que compreendam que “sabem outras coisas” para além da educação formal. Pelo tom do discurso percebi uma determinação pessoal em lutar por seus sonhos e que Paideia jogou e joga um papel importante nas suas vidas. Reconhecem que há alguns dentre eles que seguiram pelo mundo na perspectiva competitiva e há outros que voltam à escola e mantêm atitudes libertárias. A sensação é que eles não estão preparados para o mercado do trabalho capitalista, contudo, isso não é posto como um insucesso ou fracasso por eles mesmos. Uma jovem ex-aluna de Paideia relatou que inicialmente os colegas tratam eles como os estudantes da escola de maluquinhos. Há também uma resistência inicial da parte dos professores. Essa jovem não entendia como seus professores na escola estatal podiam ser tão paternalistas e infantis na forma de fazer as aulas e na forma de tratar os alunos; notou que aos poucos as resistências caíam e ela acabou se tornando monitora da classe. Ela afirmou ainda que era a única que realizava perguntas e não entendia porque seus colegas não se manifestavam. O trabalho de Kassick (2002) que reúne diversos relatos mais completos sobre as experiências positivas e negativas de ex-estudantes de Paideia.

h) As referências da escola Paideia e ensino de geografia: A escola Paideia não tem um currículo definido e organizado como outras escolas formais públicas e ou privadas referenciadas nas leis educacionais da Espanha. Então, não existe um professor ou disciplina de geografia nessa escola. Tudo que aprenderem, sobre qualquer coisa deverá partir deles próprios e em suas assembleias. Em entrevista com o Colectivo Paideia me informaram que as necessidades típicas da geografia só seriam desenvolvidas pelos estudantes se eles decidissem fazê-lo. Pode ocorrer que nunca se interessem pelo conceito de região ou alfabetização cartográfica, por exemplo. Qualquer tema, muito específico da geografia ou de importância geral da ciência, deverá partir das construções que possuem e necessitarem desenvolver. Como o método é construtivista e não-diretivo, a preocupação não é buscar habilidades e capacidades, mas desenvolver comportamentos autônomos na construção do próprio saber e agir. O Colectivo Paideia não despreza o conhecimento geográfico, matemático ou qualquer outro. Mas são radicais e coerentes com o fato de que alguém só deve aprender aquilo que descobre e negocia com seus pares a importância em desenvolver.

i) Os papéis de cada um na escola Paideia e sua dimensão no amadurecimento global: Os participantes do VI Curso de Educação Libertária vivenciaram a Paideia simulando as responsabilidades e assumindo papéis como seus membros regulares. Este procedimento facilitou compreender o processo de sua educação como uma totalidade diferente das escolas convencionais. Explicando isso melhor:

- Fazem a contabilidade dos gastos e dos materiais usados e futuras necessidades;
- organizam seus trabalhos de funcionamento escolar, coletivo, intelectual/manual;
- permanecem 8 horas na escola realizando as atividades que firmaram em seus termos de compromisso pessoal e coletivo;
- fazem assembleias por grupos de afinidades auto-gestionados;
- aprendem e elaboram várias condutas para solucionar conflitos internos aos grupos e com o Colectivo Paideia;
- os estudantes maiores apóiam e trabalham como os menores nas atividades manuais comuns, por exemplo: grupo de cozinha, limpeza e monitores em oficinas de aprendizado;
- elaboram e decidem as refeições, limpeza, horários, cardápios e atividades de acordo com as possibilidades de cada um;
- entram todos em acordo ao assinar seus termos de compromissos e metas a alcançar e objetivos que não pretendem cumprir.

Estes são os aspectos que aproximam essa escola de um princípio de totalidade. Há algo que seja específico dos adultos nessa organização da escola, como por exemplo: a apresentação de documentos oficiais e burocráticos, o diálogo com autoridades, parentes dos estudantes, visitantes e outros. A parte contábil geral é função exclusiva dos adultos enquanto que os estudantes ficam restritos às compras, a realizar a contabilidade e a definir, em função da disponibilidade financeira, a alimentação diária. (Cf. KASSICK, 2002, p.176). Também, o plano geral da proposta pedagógica, documentos e seus valores pedagógicos são produtos das assembleias e reuniões que realizam em coletivo. Outras coisas como saúde, transporte e pagamentos diversos ou tarefas perigosas e de conhecimento específico técnico ficam sob responsabilidade dos adultos.

A escola não aceita qualquer influência em suas decisões de outras instituições, educativas ou não. Aos pais são apresentados todos os termos, decisões importantes e fichas de acompanhamento psicopedagógico. Só buscam esta escola as pessoas que compreenderem o compromisso que assinam com a Escuela Paideia independente de religião e filiação ideológica. Kassick (2002, p.137) só encontrou um caso de criança recusada porque seu pai era da polícia civil. Paideia não se propõe competir com as demais escolas, mas em desenvolver a capacidade de auto-construção do

conhecimento de cada um ao que lhe pareça importante para viver, não castrando e amedrontando com castigo e chantagens por prêmios para forçar o desenvolvimento dessas pessoas.

Kassick tem em seu estudo a preocupação com a autogestão escolar, observando que as crianças e jovens de Paideia realmente se formam em valores solidários, tolerantes e possuem imagem pessoal afirmativa positiva. Porém, verifica que os adultos de Paideia não desfrutam da mesma liberdade. Kassick identifica que Martín não crê na transformação dos adultos, como acredita ser possível com as crianças:

A partir do depoimento de ex-alunos, agora jovens adultos, encontramos manifestações de que cresceram e viveram felizes, experimentaram e experimentam suas relações de amizade, de afetos e desafetos íntimos com absoluta espontaneidade. Isso só não aconteceu para os adultos da Paideia, que, a partir de um certo momento, para eles – alunos – tornaram-se sinônimo de não transparência das relações. Para muitos, os adultos eram hipócritas, porque diziam como as coisas podiam e deviam ser nas relações para que elas fossem amigáveis, solidárias, verdadeiras, íntimas, sem preconceitos, mas, na realidade, no interior dos seus próprios relacionamentos, os adultos da Paideia não conseguiam isso. (KASSICK, 2002, p.64).

A contradição de um plano de liberdade para crianças e uma relação autoritária entre os adultos é seriamente avaliada por Kassick que percebe os méritos de Martín no trabalho com as crianças e jovens, mas sob a ótica libertária, verifica o aspecto negativo de sua personalidade por não aceitar abertura de seu projeto educacional, que por isso o caracteriza como autoritário.

É uma tarefa delicada avaliar e julgar as pessoas que participaram ou participam de Paideia. Um projeto não é livre dos erros e características das personalidades. Uma escola anarquista que defende o valor da igualdade não pode admitir que os estudantes com maior poder de aquisição façam aperfeiçoamentos enquanto outros não podem fazer o mesmo. Este ponto é polêmico, mas é também peça chave para garantir que a escola não imploda com valores burgueses que se disfarçam em pseudo-liberdades.

A dimensão do conflito entre coletividade e individualidade serve nesse caso para exemplificar como o dilema está presente numa escola antiautoritária de forma muito diferente da escola convencional e de liberdade.

A tese do risco pedagógico de Gallo (1995) poderia ser confrontada aqui e concomitante utilizá-la para justificar que a decisão de Paideia é o risco que assumem para não perder o projeto. Pender para o otimismo de Kassick sobre a socialização do conhecimento advindo das atividades externas também não facilita a análise, pois não se é capaz de avaliar o peso negativo dessa influência na realidade que eles estão inseridos.

Para apreciar o mesmo ponto é possível recorrer a Habermas quando diz que em uma sociedade igualitária há frustrações de desejos por auto-repressão⁵⁶. De fato, no relato de uma estudante de Paideia há uma afirmação que era seu desejo fazer dança flamenca, mas que não foi permitido. O olhar de frustração era nítido nela, mas argumentou que se escolhesse isso perderia algo precioso em Paideia e que poderia realizar isso posteriormente.

Algumas das análises de Kassick permitem dizer que quando se confronta o projeto de Paideia está diante do projeto de Martín e não de um coletivo, mas dos receios reflexos da trajetória de Martín sem muita relação com o anarquismo. A solução desenvolvida por Kassick é que se aposte na autogestão, despersonalizando o projeto em favor do processo mais coletivo de decisão.

As escolas de liberdade enfrentam o mesmo problema de como lidar com a influência autoritária que vem das práticas educacionais e sociais externas. A posição que se pode avançar é que ainda que o projeto seja horizontalmente construído, não se garante que produzirão soluções consensuais e coerentes com o anarquismo.

Acreditar que a construção de uma sociedade sem hierarquia é compatível com a desigualdade de oportunidades consubstanciada no poder aquisitivo e cultural deve ser vista com cautela diante do risco que isso pode oferecer de esvaziar a experiência.

4 - Outras iniciativas de escolas anarquistas.

Durante a estadia na Espanha tomei conhecimento de algumas experiências e projetos de educação libertária. Estava em atividade a escola La Pinya em Barcelona, constituída por três educadores e dois voluntários dedicados à educação infantil com quase uma dezena de crianças.

La Pinya funciona nos moldes da Escuela Paideia, mas sem ligação direta. No momento em que fiz contato, a escola estava passando por mudanças e divergências e com um futuro incerto. Não foi possível visitar esta escola, em parte pela falta de tempo e pelo processo de decisão para receber visitantes, já que essa escola resiste receber visitas.

O coletivo La Cigarra⁵⁷ é uma proposta de escola libertária formada por pessoas que vivem em coletividade com propósitos que envolvem a educação ambiental através dos princípios libertários. O coletivo se formou no verão de 2005, com a intenção de criar um Centro de Educação Livre. Diante das dificuldades econômicas e legais, eles decidiram iniciar atividades educativas

⁵⁶ Como trabalhado na primeira parte, a auto-repressão se diferencia de auto-opressão por significar que os sujeitos estão cientes de que estão deixando de realizar algo do seu interesse ou desejo em diálogo aberto e horizontal. Há a perda de algo individual por um bem que é mais comum, duradouro, negociável transitório ou não. Enquanto na auto-opressão, o sujeito não sabe o que perde nem para quem perde. Defende a situação, apesar de sentir seu prejuízo e desconforto, mas é incapaz de evitá-lo, pois contraditoriamente, colabora com a ação que extirpa mais do que lhe oferece sentido e realização.

⁵⁷ Disponível em: <http://www.nodo50.org/lacigarralibre>. Acesso novembro de 2008.

mais acessíveis economicamente usando bibliotecas, espaços naturais, visitação de empresas e a cidade como um laboratório educativo⁵⁸.

No verão de 2006 realizaram a primeira atividade com um acampamento (Superacampadas) perto de Riglos (Huesca) dirigidas aos pais e mães e filhos e filhas de todas as idades, baseada na convivência autogestionada e assembleária (tanto com a participação de adultos como das crianças), seguindo uma linha pedagógica bastante eclética que segue as práticas e princípios seguintes: Pestalozzi, Paideia, Waldorf, não-diretívismo de Carl Rogers, Summerhill, Paulo Freire e Augusto Boal.

La Cigarra prefere não usar o termo anarquia, utilizando o nome educação libertária. Segundo depoimento de um de seus membros, este grupo de pessoas estava cansado de participar de manifestações antiglobalização e demais impasses políticos, partindo então para realizar um projeto como este. Uma das críticas assumidas por eles é se há “Sistema de ensino ou ensino do sistema?”.

La Cigarra está entre a coletividade educacional libertária e a cidade escola da tese da desescolarização por fazer esse uso dos espaços públicos para realizar suas atividades. Na exposição pública feita dos seus trabalhos deixaram nítido que os acampamentos são oportunidades de vivenciar as práticas da educação libertária.

A escola “Cijuela”, situada na localidade rural de Santa Fé, a 25km de Granada, se denomina como uma Coletividade Libertária Educativa. Em 1999, um grupo de dez pessoas de Barcelona e cercanias se reuniram para formar a Rede de Autogestão de Granada (RAG). Esse ponto de partida serviu para que eles se organizassem em diversas atividades econômicas para se sustentarem e pensarem sobre a criação de uma escola libertária. Este primeiro intento foi frustrado e houve o ressurgimento sob o nome Colectivo Hortigas, ainda em funcionamento, mas dedicado à produção de alimentos orgânicos.

Os membros atuais venderam suas casas para comprar um terreno de 7392 m² em Santa Fé, numa localidade onde irão viver os principais envolvidos nesse projeto. Embora reconheçam a Escuela Paideia como exemplo, eles se colocam abertos para outras contribuições coerentes com os princípios da educação libertária. A diferença fundamental é que é uma coletividade educativa⁵⁹:

Acreditamos que é necessário que uma quantidade importante (preferivelmente tod@s) de adult@s que formem parte do projeto vivam em coletividade ao redor da escola, dando exemplo às crianças, de que é possível, não somente viver de outra maneira, mas desejar lutar por isso, sonhar com isso, no lugar de terem sonhos

⁵⁸ Informações fonecidas em debate público dentro das atividades da Jornades entorn les pedagogies llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro. Organizado pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso novembro de 2008.

⁵⁹ Informações fonecidas em debate público dentro das atividades da Jornades entorn les pedagogies llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro. Organizado pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso novembro de 2008.

egoístas, de plástico e cimento que lhes oferece a sociedade). O exemplo é educativo. A atividade humana é educativa. Não seremos professores/as que dão suas aulas e logo voltam para suas casas para ver televisão. Queremos e desejamos viver a anarquia em funcionamento e iremos fazer no nível que isso for possível. Não predicaremos uma coisa e faremos outra. (CIJUELA, 2008, mimeo). (Tradução do autor).

Além disso, pretendem participar da criação da federação de Coletividades Libertárias Educativas. A diferença do Projeto Cijuela em relação ao Colectivo Paideia é viver em uma comunidade educativa. Eles são partidários do nudismo entre outras questões que elegem como ser mais livres:

Acreditamos que, em outra sociedade, numa que desejamos estar, que nós identificamos com a sociedade anarquista, não farão falta escolas, porque a sociedade seria educativa em si mesma. Porém, até que o glorioso dia chegue, acreditamos que seriam necessárias as escolas libertárias (CIJUELA, 2008, mimeo). (Tradução do autor).

A Escuela Cijuela está em fase embrionária e ainda não está em pleno funcionamento. De qualquer modo, é possível aproximá-los da teoria da desescolarização, da educação em família.

Esses esforços todos significam que a educação libertária na Espanha é um movimento pequeno, mas que inicia com uma variedade de propósitos que merece acompanhamento. Recentemente recebi mensagens e informações de um grupo de pessoas que está engajado na construção de uma escola anarquista através de um concerto-apoio denominado “Escoles llibertàries, el futur a les teves mans! Música, tapeo, jaleo i "caxondeo"”, ocorrido dia 31 de janeiro de 2009 com o propósito de financiar uma escola libertária em Barcelona chamada La Escuelita.

O Colectivo Escuela Libre (CEL)⁶⁰ é um grupo regido por valores semelhantes às escolas democráticas, porém, coloca em seus princípios atuar por uma educação: livre, crítica, integral, igualitária e transformadora:

Para isso, o CEL impulsionará projetos cujo objetivo seja uma transformação educativa e social profunda e não somente reivindicações parciais. Persegue a mudança total desde os princípios de apoio mútuo e solidariedade de todo projeto transformador para eliminar relações de dominação e dependências (COLECTIVO ESCUELA LIBRE, 2008). (Tradução do autor).

Com esses princípios delineados é possível identificar uma rede favorável à educação libertária, sem excluir os modelos de escola democrática. Todas essas evidências não são suficientes para avaliar a penetração da educação anarquista na Espanha. Colhendo esses exemplos se percebe uma incontida vontade de romper com a educação estatal.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.escuelalibre.org/CEL/colectivo.htm>. Acesso em novembro de 2008.

A análise que é possível realizar é que o estado de direito na Espanha, ainda que controlado, deixa margem para surgir este tipo de movimento. Talvez a ausência da influência marxista que acredita transformar a escola por dentro seja menor e inversamente, anarquista ou contra a educação estatal.

Exemplo disso pode ser localizado na Asociación Libre Educación⁶¹ que agrega o movimento de Escuela en Casa que defende o direito de educar os próprios filhos, conhecido sob outros nomes com o mesmo interesse, a saber: “Homeschooling”, “Unschooling”, “Learning Otherwise”, “Aprender en familia” e “Educación en Familia”. Esta associação refuta o ensino universal e obrigatório e busca uma alternativa educativa feita no próprio lar.

Esses partidários da educação pela família reconhecem que nem todos podem assumir a mesma tarefa, mas lutam pela pluralidade de opções educativas dentro dos seguintes objetivos:

- Defender o direito das famílias a educar aos seus filhos de forma plena e consciente no próprio lar;
- Facilitar informação sobre esta opção educativa a todas as pessoas que se interessem por ela.
- Criar redes de apoio entre as famílias que eduquem aos seus filhos no lar.
- Exigir o reconhecimento legal desta opção educativa de maneira que possam obter, sem penalização de idade, as certificações acadêmicas oficiais se apresentando livremente aos exames existentes no ensino presencial (Prova nível médio, Prova Geral do Bachillerato, Prova de Acesso a Universidade e outras).
- Procurar um intercâmbio enriquecedor entre a educação no lar e nas instâncias institucionais educativas.
- Manter contato com grupos afins, dentro e fora da Espanha.
- Não vincular, nem ser porta voz de nenhum movimento político, confessional ou pedagógico. (COLECTIVO ESCUELA LIBRE, 2008). (Tradução do autor).

Embora a proposta da educação no lar ou família seja profundamente política, a CEL se afasta de qualquer movimento político e pedagógico, dando a entender que isso é uma vantagem, esquecendo que a própria ideia de educar os filhos no lugar do Estado é contundentemente político e, pedagogicamente provocativo. Não pode ser aqui classificado como um movimento anarquista, mas que luta pela liberdade de educar os próprios filhos. Também luta para que seus filhos obtenham as certificações oficiais se assim desejarem, o que não deixa de ser uma capitulação burguesa, baseada no princípio de livre escolha liberal ou dos católicos não praticantes que insistem em batizar seus filhos ainda que incrédulos sobre os efeitos disso em suas vidas.

As iniciativas de escolas libertárias anarquistas surgem de tempos em tempos, mas com curta duração. Em 1996 uma dúzia de pessoas (pais, mães e pedagogos) se reuniram com propósito de criar uma escola libertária. Depois de dois anos de diálogo definiram as bases do projeto e, em 1998, deram andamento a Escuela Vivencial – Pequeña Rebeldia⁶² na cidade de Alcantarilla, em

⁶¹ Disponível em: <http://educacionlibre.org/iniciamarc.htm>. Acesso em dezembro de 2008.

⁶² Asociación Pequeña Rebeldia. Disponível em: <http://www.aprebeldia-evivencial.com/principal.htm>. Acesso: novembro de 2008.

Múrcia. Os dois anos seguintes foram difíceis com a falta de estudantes, mas em 2000 eles conseguiram comprar um sítio na estrada que liga as cidades de Santomera – Albanilla e estabeleceram a escola nesse lugar que oferecia melhores condições. Em 2001, decidiram em assembleia não reiniciar as atividades porque só havia três crianças inscritas e com a mudança perderam duas famílias. Somente em 2004 atingiram um número maior de estudantes para recomeçar as atividades. Nos dois anos seguintes ingressaram novos estudantes e houve melhoras no espaço físico da escola para esse recebimento.

Obviamente há núcleos de ação educativa em vários lugares da Espanha que não foram possíveis recolher. Para o presente propósito, servem esses exemplos para destacar que a insatisfação existe e é acompanhada de um movimento que questiona a educação obrigatória estatal que não deve ser menosprezado.

Nos dois próximos capítulos serão descritas e analisadas a teoria e a prática da educação libertária, com notável pendência para o projeto realizado pelo Colectivo Paideia, acrescido de algumas abordagens que provocam, fortalecem ou se afastam dessa escola.

O intuito é delinear ou paramentar o que uma proposta de educação libertária deve considerar em sua construção, ao mesmo tempo em que, sem consentir aqui o direito de dizer o que definitivamente isso deverá ser. Não há uma forma ideal de realizá-lo, ainda que a tentativa de propor algo esteja dentro das intenções hora assumidas.

Capítulo VI - Teoria da Pedagogia Libertária: as bases epistemológicas da antipedagogia

A teoria libertária de educação parte dos princípios de auto-aprendizado ou aprendizado autorregulado, não fragmentação do conhecimento, respeito ao ritmo de cada pessoa, assembleísmo. Na base desses princípios está a concepção de que ninguém tem o direito de dizer o que o outro deve ou necessita aprender.

Os teóricos socialistas e anarquistas defendem que a educação é parte do caminho para a transformação do sujeito e da sociedade, mas há discordâncias se o ambiente para ocorrer esse processo seja a escola.

Uma educação anarquista não pode ser realizada perfeitamente em nenhuma escola, mas as escolas anarquistas são lugares onde a experiência de educação antiautoritária pode ser vislumbrada na paz, na felicidade e no compromisso social e individual pela liberdade. Diante dessa afirmação, a geografia que se deseja ensinar não tem um lugar na educação anarquista por ser fragmentada internamente e em relação às demais áreas do conhecimento.

A mesma fragmentação do conhecimento, como se posiciona Kassick, é o princípio da educação autoritária e heterogestionária⁶³:

A disciplinação, a fragmentação da mente, do raciocínio –, a formação da ‘personalidade fragmentada’, a que se refere Herbert Read (1959), provocada pela própria fragmentação do conhecimento, do processo de aprendizagem e da organização escolar. Sob este ponto de vista é que se deve entender, principalmente, o individualismo, o egoísmo e a competitividade que impera no espaço escolar. Eles são os instrumentos capazes e necessários para a consolidação das personalidades fragmentadas desejadas e necessárias para a consolidação da organização heterogestionária. (KASSICK, 2002, p.154).

Refletindo sobre Paideia, embora mesmo sendo uma escola ela conseguiu atingir resultados políticos e ideológicos concretos para a concepção do anarquismo social. Por essa razão, as teorias e práticas dessa escola estão inseridas neste trabalho para que o professor de geografia, que se identifica com o anarquismo, avalie a dimensão da tarefa que exige fundar uma situação de convivência que o complete em seus propósitos libertários.

A proposta inicial deste trabalho era desenvolvida numa perspectiva diretiva, pois se partia da tentativa de ensinar uma geografia rebelde que rompesse com dogmas da disciplina, porém, marxizando a educação anarquista para introduzi-la na geografia ensinada. Neste instante o

⁶³ Kassick é um autor com investigação sistemática sobre autogestão escolar e crítico árduo da heterogestão. O propósito mesmo de sua tese sobre Paideia é avaliar esta experiência sob a ótica da autogestão.

problema está situado na palavra ensinar ou em impor ensinar, ao contrário de permitir situações para o auto-aprendizado.

A avaliação do papel da anti-pedagogia, do auto-aprendizado, da desescolarização, do utopismo, da crítica à educação para a docilidade, da adição do afeto e da clareza da ideologia que se identificam os libertários estarão compondo, ainda, uma parte teórica desse trabalho com rebates diretos na prática a ser empregada na educação libertária.

A prática da educação libertária, também acompanhada de uma teoria espelhada na experiência de Paideia, abordando a educação anti-sexista, a não-diretividade, a autonomia do sujeito, o aprendizado em liberdade e em valores, no construtivismo, na co-educação, no amadurecimento, nos jogos pedagógicos e na atitude e aptidões exigidas ao professor para que sirvam de marcos para um projeto de educação libertária.

A incorporação dos pressupostos teóricos e práticos da educação libertária coloca em descrença a possibilidade de servir a geografia para uma finalidade transformadora numa escola convencional, como estrutura rígida e estática, que por natureza atrapalha a possibilidade do inusitado necessário à inteligência coletiva.

A ansiedade de ensinar de um professor, por mais experiente, competente, humorado e bem intencionado que ele seja, deseduca e explica cada vez mais porque os novos projetos de educação são intragáveis. Também explica o mal-estar e o desconforto do professor quando observar seus estudantes aborrecidos com suas aulas obrigatórias, mesmo que tenha uma elaboração entusiasmada. A mesma ansiedade nivela a geografia transformadora, socialista e de esquerda, no mesmo patamar das correntes dóceis tradicionais e novas, que é o de manter tudo na mesma ordem social. Uma geografia que irrita, mas não excita.

Na escola convencional há somente paliativos contra a educação autoritária. Há práticas e atitudes que podem sobreviver nessas escolas sem serem mera dissimulação, mas que não satisfaz um professor que observa suas práticas à luz do anarquismo na educação. As reticências todas inseridas pedem interpretações e pontuações que aprofundem a antipedagogia que serão exploradas agora.

1 - Desescolarização, Bakunin e o anti-professor

Talvez falar de desescolarização no Brasil seja um despropósito, dada a função social que cumpre para as camadas desprovidas de informações básicas, mas esse direito universal de ser educado não deve, por isso, criar um modo universal de encarar a educação.

No Brasil, o movimento de desescolarização perdeu caráter de seriedade para assumir o de excentricidade. Atualmente a tendência anti-escola tem recebido novas abordagens mais instigadoras. Há três variáveis do anarquismo para a educação: a educação sob moldes do

pensamento stirneano, a educação por dentro da escola em Bakunin e a tese do fim da escola ou da des-escolarização obrigatória.

A educação stirneana possui os defeitos do egoísmo radical ou do sindicato dos egoístas que só se unem quando há interesses comuns e se separam quando obtidos seus resultados.

Bakunin e outros anarquistas desenvolvem a tese de que dentro da escola estatal poderá existir uma ação anarquista, mas outros anarquistas não aceitam tal hipótese e defendem a fundação de escolas independentes do Estado como única maneira de realizar a educação libertária plena.

Os autores como Godwin, Stirner, Bakunin e posteriormente Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt, apostam ser um despropósito “essa” escola tutelada pela igreja, pelo Estado e pelos atores globais dominantes do mercado da matéria educacional.

Na década de 1960, Paul Goodman foi convidado a discutir o fenômeno dos “drop-outs” ou evasão escolar nos EUA. Através da análise dos “drop-outs”, ele se obriga entender as razões desses jovens rejeitarem a escola. A experiência é relatada em sua obra chamada “Compulsory mis-education (1964)”. Segundo Anthony (2008), na versão francesa, a mesma obra recebeu um título polêmico de “Contra-educação obrigatória” que para ele deveria ser utilizado o título “Má-educação obrigatória” por ser mais fiel ao original. Como ainda não há a tradução em português dessa obra, seguimos Anthony utilizando “A Des-educação obrigatória”, pois não acreditam ver nada de errado com a educação, mas com a forma, finalidade e a obrigatoriedade dela ser realizada.

Goodman parte de perguntas básicas sobre o tipo de escola que provocava essa deserção, e se elas eram boas ou produzia algum bem para eles. Diante do fato que as estruturas existentes não eram adequadas para esses jovens, ele sugere que talvez fosse melhor criar estruturas novas ou romper com a obrigatoriedade delas, pois havia incompatibilidade entre os interesses educacionais daquele país e os interesses individuais de seus jovens. Goodman (1976, p.25) interpreta que a filosofia da educação nos EUA, na década de 1960, retrocedia à Alemanha Imperial ou à Rússia contemporânea.

Goodman (1976, p.28) corrigiu dizendo que aquele modelo era inadequado aos jovens estadunidenses por defender valores da classe média, não servindo por não perseguir valores humanos, mas sim, buscar a submissão mecânica desses jovens. Mais adiante em seu texto, ele define sua posição: “Uma Política social razoável consistiria em não manter os jovens na escola e, dede logo, não na escola superior, mas educá-los de outra maneira proporcionando oportunidades para obterem um futuro digno seguindo outras pautas” (GOODMAN, 1976, p.30). Desse ponto de partida, Goodman irá desenvolver sua proposta que inspirará outros teóricos, entre eles Illich.

Goodman desmonta a necessidade de vários aspectos da educação obrigatória, entre eles a leitura. Sua posição é radical:

Quiçá dentro de nosso atual modo de conduzir as coisas, seguiríamos igualmente adiante se fosse socialmente aceitável que grandes quantidades de pessoas não soubessem ler. Seria muito mais difícil uniformizar as massas se estas não estivessem tão bem ‘informadas’. [...]. Creio que antes de recebermos os rudimentos em nossos lares cultos ou nos primeiros cursos escolares, temos realmente aprendido a ler graças a nossa própria vontade e livre exploração, seguindo nossa inclinação, geralmente através de livros considerados inapropriados pelos bibliotecários das escolas! (GOODMAN, 1976, p.32). (Tradução do autor).

A provocação é pertinente, porém, guarda um perigo para quem conhece os modos de manipulação dos currais eleitorais dos rincões brasileiros onde a escola não faz cócegas e muitas vezes colabora para piorar essa condição, embora, em alguns casos, mesmo sob adversidades dessa ordem, consegue subverter o poder local. Goodman não para aí, pois está subvertendo o que se elucubra ser uma educação promovida para as massas, defendendo que no final aprendemos por nossas próprias pernas.

A escola capitaliza para si o que sempre foi um fruto das pessoas e da família, se arrogando do título técnico e romântico de ser o ambiente responsável pela formação do cidadão. É crível que a escola tenha essa influência, já que expropria da família e do entorno social todo o aprendizado que diz oferecer. Tanto isso é verdadeiro que, quando o entorno social e familiar é desprotegido e vulnerável, a escola não tem sido capaz de reverter a situação⁶⁴.

A imposição baseada na punição e prêmios é castradora ao ponto de colaborar para impedir o interesse espontâneo das crianças. É o caráter repressor que afasta a possibilidade de aprender e por isso que deseduca. E para a catástrofe social e emocional resultante, somos obrigados a nos submeter ao desencorajamento que ela produz. Após considerar a sobrecarga de alunos por classe e a desatenção sobre vários aspectos, como a sexualidade e a pressão para uniformizar a instrução, Goodman resume:

O sistema obrigatório se converteu numa armadilha universal que não serve para nada. [...] Porém, o que ocorreria com essas crianças? Para muitos deles, tanto da classe pobre como da classe média, seus lares são piores que as escolas e as ruas da cidade são piores em outro sentido. Nossos ambientes urbanos e suburbanos não são precisamente cidades ou comunidades em que os adultos cuidam naturalmente dos jovens e os educam para a vida viável. (GOODMAN, 1976, p.40). (Tradução do autor).

Nessa afirmação Goodman planta os termos da educação feita pela comunidade, uma condição que a escola desaparece e que o termo comunidade educativa é o seio do todo social. Isso aproxima sua proposta da educação peripatética ateniense, dista, porém, por ser o todo comunitário

⁶⁴ Os cursinho pré-vestibulares no Brasil acentuam isso. Em minha prática docente por várias vezes vi serem cooptados com bolsas aqueles estudantes de escola pública com melhor rendimento para irem estudar em escolas privadas e cursinhos para aumentar a “zona proximal” das turmas privadas. Na época apelidei esse processo de “Colheita maldita” por inferência a um filme de terror da década de 1990, pois com o sucesso desses estudantes no vestibular, os cursinhos se diziam “os” responsáveis por isso em outdoors espalhados pela cidade de João Pessoa.

que faz isso em tempo integral. Goodman delinea 6 pontos para sair da armadilha da deseducação obrigatória:

1. Abolir para alguns cursos ‘todo tipo de escola’ . Estas crianças deveriam ser recebidas em lares francamente aceitáveis, ainda que não necessariamente de muita cultura. Que devem ser vizinhos e em número suficiente para formar uma sociedade entre si, de modo que não se sintam simplesmente ‘diferentes’. Aprenderiam os rudimentos, a pesar de tudo? Este experimento não pode produzir nas crianças nenhum dano do ponto de vista acadêmico, posto que contamos com evidência suficiente demonstrativa de que, com um bom ensino, as crianças podem superar num período de quatro a sete meses os primeiros sete anos de trabalho escolar. 2. Prescindir do edifício escolar para algumas aulas; lhes proporcionar professores e utilizar a cidade mesma como escola: suas ruas, cafês, lojas, cinemas, museus, parques e fábricas. Sempre que seja possível é muito mais sensato ensinar utilizando o conteúdo real que aportando uma abstração do conteúdo para o interior da escolas em forma de ‘plano de estudos’. A dita classe não deveria exceder 10 crianças para cada pedagogo. A ideia - se trata do modelo de educação ateniense – não é muito distinta do funcionamento da gang juvenil, mas sem dedicar aos delinquentes e sem utilizar a ideologia da gang. (GOODMAN, 1976, p.41). (Tradução do autor).

No 3º ponto está proposto a apropriação da parte interna e externa do edifício escolar, utilizando os adultos da comunidade sem títulos (farmacêuticos, lojistas, mecânicos) como educadores e introdutores dos jovens no mundo dos adultos, evitando a separação entre eles e a vida urbana, ao mesmo tempo em que reduz a autoridade “onívora” dos pedagogos profissionais. O 4º ponto acompanha a proposta de Summerhill de não haver aulas obrigatórias e que a frequência ocorra segundo as atividades que as crianças realizam em outras partes, podendo ser de uma semana ou mês. O 5º ponto cabe à descentralização da escola urbana, sem construir novos edifícios, espalhada em 20 a 50 unidades menores, próximas de locais comerciais ou clubes acessíveis equipados com equipamentos de som e jogos. A intenção é combinar jogos com a vida social, o debate e o ensino formal. O 6º ponto destina parte do orçamento escolar para enviar um grupo de até seis crianças a granjas economicamente necessitadas por dois meses a cada ano, exigindo do proprietário a alimentação e cuidados e, participando de trabalhos da granja.

Os pontos acima foram retomados e aperfeiçoados pelos teóricos da desescolarização. Alguns parecem apenas realizáveis, outros são adotados atualmente em políticas públicas para jovens em risco e infratores, com o mero sentido de domesticá-los e uniformizá-los para o aceite da sociedade. O ponto mais destacado e que se vê mais desenvolvido é a descentralização da escola.

O furor polêmico dessas afirmações é descompromissado de qualquer interesse que se aproxime da lógica do capital e estatal. As propostas embarcam numa salutar tentativa de entregar a educação à comunidade e aproximá-la da escola remetendo tudo ao mundo real, das coisas e das pessoas sem separações abstratas. Goodman realiza um ousado empreendimento e renovação de

toda a dimensão da educação em massa e uniformizadora, demonstrando sua simpatia por Summerhill em algum de seus aspectos.

Anthony (2008) destaca de Goodman sua asseveração contra a ‘superstição’ presente no domínio educativo que está na crença sobre os efeitos benéficos de uma instituição estática no o desenvolvimento dos indivíduos.

Illich está entre os mais radicais pensadores da desescolarização. Sua posição é clara:

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias; mais ou menos como o fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição. (ILLICH, 1973, p.35).

Tolstoi, Ferrer y Guardia, Robin, Faure, A. S. Neill, Readhead, a Escuela Paideia, os fundadores da Sands School e outras escolas de liberdade, afirmam ser uma associação negativa serem tutelados pelo Estado por razões semelhantes às expressas por Illich. O desencanto desses teóricos é corrosivo e espalha qualquer possibilidade romântica de obter pela escola estatal e convencional qualquer moralidade humana:

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado da instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola. [...] O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida. (ILLICH, 1973, p.36).

Os teóricos da desescolarização, mesmo os que respeitam o anarquismo, não apostam na entidade escolar. Preferem falar de escola cidade ou escola sem muros, negando não somente o Estado, como os demais atores dominantes e a entidade formal escolar. Um desses princípios é delineado por Illich na afirmação de reunir pessoas com interesses comuns: “Congregar pessoas de acordo com seus interesses sobre determinado assunto é muitíssimo fácil. Permite a identificação simplesmente à base do mútuo desejo de discutir uma afirmação feita por uma terceira pessoa, e deixa a iniciativa de combinar o encontro ao indivíduo (ILLICH, 1973, p.48). Isso quer dizer que

não há um currículo, mas federações de aprendizado ou criação de mecanismos que façam grupos de aprendizagem por identidade. Isso elimina a possibilidade de existir uma instituição escolar, substituindo-a por novos mecanismos de educação incidental, auto-escolhida, sem burocracia ou metas certificadas.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

A desescolarização pretende destruir todas as escolas formais e colaboracionistas para criar em seu lugar outro modelo de educação que não dependa de um espaço recluso e afastado da sociedade como é a escola. Tal feito depende primeiro de mudanças profundas na sociedade e não há exemplos abrangentes de como isso ocorre; há apenas algumas experiências que podem servir de base para essa mudança.

Anthony faz uma distinção importante entre Illich e Goodman, afirmando que este último não é totalmente pela desescolarização, sendo possível concordar com isso se forem retomados os trechos de sua obra acima transcrito que se aproxima mais de John Holt do que Illich:

Seu programa [Goodman] pode ser resumido no da escola mínima [escola da vida], com uma formação integrada à vida real, dispondo de uma grande faculdade de adaptação em nome de um pragmatismo eficaz. Ele sustenta uma gestão que poderíamos chamar de reformista, se for tomado isoladamente: reduzir o número de estudantes por classe, inserir o mundo do trabalho na vida escolar, inserindo pessoas do exterior como formadoras pontuais, aumentar a livre escolha de matérias a seguir, suprimir recompensas, classificações e castigos, introduzir atividades lúdicas e de lazer; ampliar as vagas universitárias e permitir que os estudantes interrompam seus estudos para viajar em estudo ou a trabalho [...] Mesmo que por fim Goodman reconheça a importância dos poderes públicos no domínio educativo, ele denuncia seu aspecto centralizador e dogmático: ele se dirige por um pluralismo institucional, por maior flexibilidade, afim de melhor incorporar a diversidade dos jovens e de suas necessidades reais. (ANTHONY, 2008). (Tradução do autor).

Anthony também esclarece um ponto importante sobre a proximidade de Paulo Freire com teóricos da descolarização, situando seu pensamento como humanista, não-violento e impregnado

de religiosidade que o aproxima de Tolstoi por “Suas ações desordenadas, suas contradições, seu carisma e suas tomadas de posição tumultuosas deixam lembrar as de Bakunin.” (ANTHONY, 2008).

Ward (1990) faz referências em seus estudos “The child in the City” (A criança na cidade), percorrendo análises e evidenciando as antecipações feitas por Goodman. Ward faz afirmações que podem facilmente ser fundadas no anarquista estadunidense:

Eu não quero uma Cidade da Infância. Eu quero a cidade onde as crianças vivam no mesmo mundo que eu. Se nós buscamos uma cidade compartilhada, no lugar de uma cidade composta de remendos indesejados para conter as crianças e suas atividades, nossas prioridades são quase as mesmas que as dos Cruzados das crianças. [...] Todos os espaços da cidade devem reduzir a presença do tráfego motorizado fazendo a cidade mais acessível para a criança. Isto faz a cidade ser mais tolerável para outros cidadãos. (WARD, 1990, p.179). (Tradução do autor).

Essa assertiva é consolidada pela decisão de apostar numa educação que não separe a vida da criança da vida da cidade, tornando-a acessível como ponto de partida e apta a interagir com elas e para sua apropriação. Essas afirmações são também inspiradas no trabalho de John Holt “A cidade das Crianças”:

O tema que percorre todo este livro é que temos que explorar de todos os modos para fazer a cidade mais acessível, mais negociável e mais útil para criança. Nós vimos que algumas crianças desenvolvem o hábito de explorar tudo que prover do ambiente que elas estão. Elas se desdobram como indivíduo por que criativamente manipulam seus ambientes. [...] Mas até mesmo quando elas exploram mais longe, o centro da cidade, é muito frequentemente um sentimento de desafio à autoridade do adulto. Seguramente, há uma grande diferença entre o que elas sentem ao explorar uma cidade ou um país como território proibido, daquilo que sentem ao explorar um bairro maior da vizinhança que se é bem-vinda, o campo, seu mundo. (WARD, 1990, p.182). (Tradução do autor).

A busca é por uma cidade, não só mais viável e menos hostil, mas mais adaptada aos propósitos educacionais despojados de formalidades e abstrações, preenchidas por vivências concretas sem filtros, permanentes e internacionais. Ward (1995) explicita as razões que justificam seus propósitos para uma Comunidade Escola:

Podemos nós, como parentes e cidadãos, fazer um tipo de compromisso entre as ideias radicais dos desescolarizadores e nossas próprias expectativas da escolarização para as crianças? Há uma variedade de pensadores educacionais que tem visto a escola simplesmente como parte da aprendizagem ou recurso do lazer para toda a comunidade. A tendência para que as escolas sejam maiores e melhor equipadas destoa como absurdo por mantê-las separadas num segregado e oneroso gueto e, que com toda essa estrutura disponível, tenha seu uso restrito a uma parte da semana e do ano. (WARD, 1995, p.106). (Tradução do autor).

O pensamento anarquista, como se sabe, não possui um teórico central e há diversas formas de atuar dentro dessa gama de propostas libertárias. Não há consensos em alguns pontos da tese da desescolarização.

Diaz, no prólogo da republicação da obra de Tolstoi (1978) “La escuela de Yasnaia Poliana”, escreve pensamentos muito semelhantes aos de Ward pelo prisma da educação libertária de Tolstoi através dos seguintes dizeres:

Só a comunidade tem o direito de ensinar. Uma escola encarnada no bairro, conhecedora de seus problemas. Com professores que vivam nesse mesmo bairro. Como ainda podem existir professores que vivem num povoado e ensinam em outro? Só o educador que vive no bairro, vive o léxico e só ele pode ensinar a gramática e a base da imaginação comunitária. Só ele pode ensinar geografia ou história, arrancando das peculiaridades de cada localidade. [...] Só ele pode não ser autoritário e pode educar os pais e os alunos recebendo imediatamente deles a força e confiança. Só ele pode fazer da escola cantina e salas de festa. Só ele pode evitar as sinetas ou apitos dos cães de Pavlov. Só ele pode converter a escola em vida, e o trabalho em jogo e festa para a imaginação. (TOLSTOI, 1978, p.9). (Tradução do autor).

Chomsky, por exemplo, é um desses teóricos que não está em acordo pleno com Goodman e Illich, mas reconhece que estas instituições estão mais preocupadas com a pontualidade e obediência, que são valores secundários mediante a criatividade e originalidade. Sua conclusão sobre isso é que a escola assim feita é direcionada para formatar operários. E completa:

Ao contrário, não resulta em absoluto adequado, segundo a concepção humanista de indivíduos criativos e independentes, na qual nos faz remontar aos pressupostos relativos à natureza humana, as forças sociais e práticas educativas que tem uma grande estima nas capacidades humanas intrínsecas. (CHOMSKY, 2005, p.236). (Tradução do autor).

Um ideal de “escolas bem planejadas” delineadas neste texto de Chomsky não teria compromissos com a educação para a ordem capitalista do trabalho, pois atuariam através de contextos motivadores que são desprezados nas escolas, aproximando sua proposta dos pedagogos radicais. Uma escola desse tipo não estaria favorável à aprendizagem padrão. Como Chomsky mesmo definiu:

A aprendizagem implica a ação conjunta de dotes inatos, processos de maturação determinados de maneira inata e um processo de interação com o meio. A pauta que deve seguir esta interação e a natureza dos diversos fatores nos aparece em grande medida desconhecidos, tal e como admitirá qualquer investigador sincero. (CHOMSKY, 2005, p.231). (Tradução do autor).

Para Chomsky (2005, p.241) este tipo de escola faz parte de um conjunto de estratégias que desabilita a população para tomar decisões perante a ideologia coercitiva que se baseia na ciência e

tecnologia. Deste modo, enquanto a escola diz educar, incute a crença na tecnociência como superior ao controle popular, embora as evidências de seu descompromisso sejam visíveis.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>> Acesso em: dezembro de 2008

Me fizeram passar pela escola, ensino médio, quartel, universidade...
...Para terminar na rua?

Chomsky (2000) adiciona ainda que devemos desconfiar dos projetos curriculares que incluem educação para democracia, pois ao contrário de fazer publicidade de algo que desconhecem, as escolas mesmas deveriam praticar a democracia em suas relações cotidianas e assevera:

Porque elas não ensinam a verdade sobre o mundo. As escolas, a pancadas, enfiam na cabeça dos estudantes a propaganda sobre a democracia. Se elas fossem, realmente, democráticas, não haveria nenhuma necessidade de bombardear os estudantes com banalidades sobre a democracia. Eles simplesmente agiriam e comportariam democraticamente, e nós sabemos que isso não acontece. (CHOMSKY, 2000, p.16). (Tradução do autor).

Estendo essa crítica à educação sexual, ambiental, cidadã, para saúde coletiva e para o mais novo libelo da contradição que é a educação em valores colocada em discussão na Inglaterra ou na Espanha⁶⁵.

65 O Ministro da Justiça da Inglaterra, Michael Wills, responsável pela democracia, constituição e justiça, apresentou as bases dessa proposta de educação em valores. A defesa geral desse empenho é para que as pessoas tenham maior papel e poder decisório; por outro lado, seu discurso é uma tentativa de mitigação de poder já que as pessoas parecem não acreditar muito na democracia parlamentar em seu país. Seu propósito geral está disponível em: <http://www.justice.gov.uk/news/sp120208a.htm>, acesso outubro 2008.



Fonte: [www. Sindeduccion.org](http://www.Sindeduccion.org)

Educação para Cidadania: Estudante se transforma em Zapateiro

As propostas, como a que o governo inglês apresenta, podem causar estranheza, afinal, foi esse um dos agentes defensores de uma política arrasa-quarteirão da solidariedade mundial. Um paradoxo que só pode ter explicação se entendermos que eles perceberam que algo deu errado com os valores de competitividade de suas políticas anteriores.

A tese da desescolarização só pode ser resolvida parcialmente com a atitude presente em escolas libertárias, de liberdade, autogestionárias ou democráticas que consiste em evitar ensinar, evitar pressionar para aprender, e no lugar de tantas expectativas, criar para eles e elas um espaço livre para decidir aprender.

Garcia, em palestra em 2008⁶⁶, dá o tom de sua impostura contra qualquer escola, com despojo firme e desdenhoso sobre toda essa intenção narcísea e meritocrática que inspira o professor. Garcia refuta a cultura livresca, é um anti-professor que contou ter feito todo tipo de ilegalidade em sua prática docente durante dois anos.

66 Jornades entorn les pedagogies llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro. Organizado pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso novembro de 2008.

Garcia relatou em carta formal publicada num jornal sobre a cumplicidade de seus superiores com seus atos não educativos, ainda assim, recusaram sua expulsão. Sua atitude básica foi liberar os estudantes de suas aulas, não ensinar nada e evitar ser professor. Em uma palavra simples, Garcia foi um sabotador, um professor-bomba sem sucesso de ser expulso.

Seus superiores disseram que só o expulsariam se fizesse sexo com uma aluna ou aluno, este último, mais grave; se usasse e oferecesse drogas na escola e se faltasse continuamente ao trabalho. Sua atitude kamikaze em nada resultou. Por fim, ele preferiu pedir demissão, já que as opções de expulsão estavam distantes de seus interesses.

O mesmo autor coloca sua total descrença sobre a escola: “Não é cabível manter a ilusão reformista da transformação da escola em um aparato da rebeldia, voltado milagrosamente contra o Estado e os interesses que reproduz” (GARCIA, 2008, p.29). Ele está totalmente descrente de que esse ambiente sirva para outra coisa que não fazer os jovens adormecerem. Ele propõe mesmo um modelo insólito de um anti-professor, que é o paradigma do professor decididamente ridículo, absolutamente inexemplar e, deliberadamente irresponsável. Garcia vê a escola libertária Paideia como reformista, pois não há neste objeto chamado escola, qualquer possibilidade de respeitar uma pessoa.

Garcia (2008, p.31) afirma que o professor “irresponsável” é aquele que mostra escasso interesse pela cabeça do estudante e não pretende salvar ninguém, afinal, não se coloca acima de outros quaisquer. Este pensamento está muito próximo de Godwin e de Stirner e se coloca contrário ao sentido de contra manipular de Paideia.

Peter Sloterdijk desenvolvendo sua tese sobre a Razão Cínica, abordada anteriormente, afirma que:

Somente entre nossos jovens e cínicos estudantes de medicina há uma linha nítida que os leva à carreira ‘standard’ de vida. Quase todo o resto vive sob o risco de aprender o vazio. Quem não busque o poder, tampouco terá desejado seu saber, seu equipamento sapiencial; e quem rechaça a ambos já não é, em segredo, cidadão da civilização. São numerosos os que já não estão dispostos a crer que haveria que primeiramente ‘aprender algo’ para, depois tê-lo um pouco mais fácil. Neles, creio, cresce uma intuição daquele que no antigo quinismo era certeza: de que primeiramente se deve ter o que é mais fácil para poder aprender algo racional. O processo de integração na sociedade através da escolarização, tal e como sucede em nosso país, ‘a priori’, é um abobalhamento do qual aprender já não dá nenhuma oportunidade a mais para que as coisas algum dia se tornem melhores. [...] No fundo, nenhum homem crê que o aprender de hoje solucione ‘problema de amanhã’; melhor, é quase certo que o provoca. (SLOTERDIJK, 2003, p.17). (Tradução do autor).

Os quínicos modernos, como os anarquistas, sabem que a escola liberal não oferece opções. Por tudo que passa com as classes mais pobres, vendo seus jovens tombarem nas ruas, tanto no sentido literal como substancial, não há que ver nisso que se dá o nome de escola outra coisa que

desperdício de dinheiro. A frase de Goodman que a escola liberal não atende nem aos pobres nem à classe média, permite dizer que tanto a tese da desescolarização quanto a pedagogia libertária são pertinentes mesmo que parte delas seja mais reformista que radical.

Estes propósitos todos são anarquistas, são ousados e podem receber o nome de antipedagogia ou simplesmente utopopedagogias, como preferem outros. Do ponto de vista prático há pais e mães que preferem se associar ao movimento “home education” ou “homeschooling” ou “home school” do que compor uma ação coletiva para a educação de seus filhos e filhas.

Do ponto de vista teórico, está firmado nas linhas desses pensadores que qualquer solução contra a educação estatal, autoritária e convencional é compreensível e, em alguns casos, a única forma de garantir a saúde mental de uma criança.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>>

- _ Substituíram minhas aulas de educação urbana por especulação urbana.
- _ Nossa! Que moleza!

2 - Propósitos atuais da pedagogia libertária e utopismo

Utopismo é uma palavra chave para a pedagogia libertária, pois uma sociedade que a relação de poder não é a autoridade imposta e legitimada pela ideologia pejorativa, é uma sociedade de negociação das liberdades.

A imposição autoritária de um modelo tem o risco inerente de sua derrocada. Embora o gradualismo seja interpretado como indolência metódica e até cruel pelo estado social em que se encontra parte da sociedade, isso deve ser compreendido de outro modo. A utopia anarquista está centrada na ação e não em esperá-la. Confundir gradualismo com inação é um abuso inaceitável. O gradualismo não é uma capitulação ou reformismo.

Ter também em mente que uma revolução é um caminho inevitável, desejável e inescapável é colocar uma bola de cristal como referência. A materialidade da ação concreta política nesse mundo

utópico, que um dia terá lugar, é construído com muito trabalho e não com religiões políticas que se estabelecem por estouros de boiadas.

Apostar na razão comunicativa habermaseana como forma de valorizar a ideologia positiva, mesmo que alguns a considerem ingênua, é correto porque o diálogo é inevitável, sendo ponto de partida e de chegada. Deve ser o objetivo, a metodologia e fim dos propósitos sociais de melhor qualidade.

Para o utopismo anarquista, quanto mais a prática assembleária se estabelece com êxito, mais se aproxima da utopia. Qualquer movimento brusco sem a devida assimilação comunicativa refluía em algum momento.

Embora a comunicação atual seja filtrada, talhada, suja e ruidosa, mais se ganha com as experiências comunicativas positivas. O contrário disso fortalece o autoritarismo e se aposta na violência.

Em referência ao criador do termo utopia, Thomas More, cabe extrair uma de suas análises sobre a relação professor e pupilo em época próxima a 1516:

O simples roubo não é um delito tão grande que deva ser castigado com a morte, e nenhuma pena será suficientemente dura para impedir que roubem aqueles que não têm outro meio de ganhar seu sustento. Nisso vocês e grande parte do mundo trabalha como maus professores, que preferem açoitar seus discípulos em vez de lhes ensinar. Fazem sofrer os ladrões um castigo tremendo e o que deveria fazer é dar aos homens meios de ganhar o pão de cada dia, para que ninguém vá forçado por necessidade de roubar e ser depois enforcado. (MORE, [1516] 1994, p.42)⁶⁷. (Tradução do autor).

Tão antiga como se pode imaginar são as críticas de More à escola, denunciando, muito distante no tempo, entre outras coisas, a inaptidão dos professores solucionada com açoites de seus alunos.

O Estado, os governos e a igreja tinham nas escolas um objetivo importante para justificar e legitimar suas veleidades. Alguns pedagogos humanistas, socialistas e libertários localizaram na escola um ambiente único onde deveria ser produzidas resistências contra esse espúrio uso da educação.

Os reinos, governos e religiões aprenderam antecipadamente aos pedagogos humanistas que a escola não é capaz de fazer tudo que desejavam. Os educadores comprometidos com o povo resistem aprender isso de seus antagonistas. A escola não faz, nem intelectualmente, nem ideologicamente e nem politicamente grande diferença para a transformação social justa. Sua participação é menor na luta pela justiça e inversamente eficaz na sua destruição. Tal paradoxo só se resolve parcialmente dentro da escola.

⁶⁷ http://es.wikisource.org/wiki/La_Utop%C3%ADa:_Libro_Primer

A carga de responsabilidade intelectual, cultural, civil, ambiental, de sanidade física e moral posta para a escola realizar é uma aberração e uma monstruosidade com os professores. A escola e as disciplinas fazem muito menos do que se imagina, deseja e objetivam para elas. Com pouco esforço se faz uma escola fascista, mas é descomunal a energia despendida para fazer uma escola humanista.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>>

Realmente, a quem importa tanta capacidade e habilidade precoce, se não for para enfrentar uma sociedade que afunda na injustiça? Pela mesma questão se pode adicionar a pergunta sobre qual interesse de uma política pública em incentivar a autonomia do sujeito, do aprender a aprender, de aprender por objetivos, por projetos ou por pesquisa, se, isto tudo, levado a contento, rompe com a necessidade de escolas, inclusive, da tutela do Estado.

As pessoas que se objetam a realizar esse tipo de relação autoritária, formal, castradora e mercantil, devem colocar suas vidas em outro caminho, noutra perspectiva de ação e de propósitos. Em palavras diretas e simples: Não devemos colaborar com aquilo que nos destrói e nos alveja!

Essa educação apolínea-prometéica ou objetificante pode ser desembulhada de seu sofrimento, para assumir em seu lugar a educação dionísica-epimetéica inspirada na liberdade e no presente. A utopia, nesse sentido, é retirar a precaução e premeditação do mito de Prometeu e optar pela lição estabanada de Epimeteu ao abrir a caixa de Pandora desativando a premência de um futuro único, homogêneo e eugenista.

A sugestão utópica para essa educação se aproxima do propósito de Boaventura de Sousa Santos (2006 e 2007) ao delinear sobre a necessidade de fundar novas ecologias de saberes sociais, criando “imagens desestabilizadoras” que contrariem as teorias de separação, invertendo esforços para teorias de união que aumentem o potencial de indignação e inconformismo. A superação de um conhecimento que regula e promove a autocensura para consolidação de formas de conhecimento

de emancipação através da “hermenêutica diatópica” para “maximizar a consciência da incompletude” (SANTOS, 2006, p.87).

No mesmo texto de Santos há uma construção que tem seu lugar aqui quando indica a necessidade de “um futuro para o passado”, teorizando sobre “imagens desestabilizadoras” que terão a função de destruir o pressuposto de futuro, único, linear e enorme, afirmando que nossos avôs deixaram um legado mais plural, aberto e não tão distante do presente. A perspectiva de experiência de presente plural, equiparável a que recebemos, tem seu sentido para que as futuras gerações tenham mais alternativas para a crise do contrato social e na reinvenção da emancipação social.

3 - Crítica a docilidade

O enigma da docilidade é desenvolvido por Garcia (2005) explicado em uma de suas obras sobre a experiência descrita por um jornalista soviético Isaac Babel, em 1920, sobre a campanha polaca do Exército Vermelho, quando os soldados do general Apanassenko perguntaram se poderiam, com único disparo, fuzilar vários prisioneiros para economizar munição. Apanassenko respondeu: “- Não gastem mal seus cartuchos, mate-os com arma branca, degola a enfermeira, degola os polacos”. (GARCIA, 2005, p.12). Depois disso, registrou Babel, os soldados não perguntavam mais sobre como proceder e executavam como se a cruzada viesse de dentro deles.

Garcia argumenta que isso é o que faz alguns professores, quando nada lhes impõem e ainda assim incorporam as piores atitudes em nome da ciência, da educação, da civilidade e, mais comumente, irrefletidamente sobre os danos que podem causar. Inexplicáveis atitudes se multiplicam com estudantes e professores sem que ninguém os ordene ser cruéis.

Com a frase “Toda docilidade é potencialmente homicida” Garcia conclui ser nessa condição humana que ocorrem as maiores atrocidades contra a vida. As pessoas dóceis estão dispostas a cumprir tarefas odiosas voluntariamente como ocorreu na Alemanha sob o nazismo: “A docilidade mata com a consciência tranquila e ao beneplácito das instituições” (GARCIA, 2005, p 14). Garcia provoca:

Docilidade de nossos estudantes, cada vez mais dispostos a cair em armadilhas do modelo do ‘autoprofessor’, do aluno participativo, ativo, que leva as rédeas da classe, que intervém na confecção dos temas e da gestão ‘democrática’ dos centros, que tenta inclusive a ‘autoqualificação’, jovem ‘submisso’ ante a nova lógica da educação ‘reformada’, tendendo a por de lado a figura anacrônica do professor autoritário clássico e erigir o alunado em sujeito-objeto da prática pedagógica. Estudantes capazes de reclamar, como corroboram algumas pesquisas, um robustecimento da ‘disciplina’ escolar, uma fortificação da ‘ordem’ nas aulas [...]. (GARCIA, 2005, p.15). (Tradução do autor).

Este estudante, o bom aluno, colaborador do enrijecimento da disciplina está pronto para cumprir seu papel de almoz e de bedel. Esta figura almejada pelas reformas educacionais não tem nada que ver com a autonomia da filosofia, do socialismo e do humanismo. O aluno que é seu autoprofessor não é da mesma índole do que faz seu aprendizado auto-regulado na concepção libertária. Garcia está identificando as figuras que se espalham nesses ambientes tornando-os mais asquerosos e colaboracionistas.

Escola docilizada, repleta de bons garotos, talvez, o sonho de muitos professores é, ao fim e ao cabo, um paiol das mais repulsivas personalidades capazes de cumprir qualquer função exterminadora e corrosiva contra práticas da liberdade com seus efeitos “bullying” (tirania) ocultos.

Garcia conceitua a auto-coerção, a auto-anestesia psíquica e a desatenção seletiva como processos que se fundem em um só. Algumas pessoas desenvolvem mecanismos de auto-opressão, se anestesiaram e selecionam sobre o que ficar desatentas, insensíveis aos fatos terríficos que ocorrem do seu lado. Talvez seja necessário discordar de que a escola sozinha é capaz de fazer isso.

Uma pessoa dócil e disposta a receber sempre o que lhe oferecem é um péssimo exemplo de educação. Ser indócil não significa ser desrespeitoso com as pessoas, mas não ser adoecido por acomodatamentos e vencido por atitudes inverídicas e ilegítimas.

As escolas autogestionárias não fazem rebeldes nem revolucionários no sentido mais engajado da palavra. Revolucionam suas próprias vidas diante da sociedade e de suas famílias. A docilidade das escolas formais cria exércitos de silenciosos, que nem sobre si interessam concretamente. A docilidade dos escolares é um auto-engano.

Sloterdijk pode auxiliar a prévia conclusão sobre a o enigma da docilidade:

Às pessoas bem educadas, lhes resulta difícil dizer não. O ‘não’ seria teimosia e quanto melhor educação tenha alguém, tanto mais estranho lhe será a teimosia. A obediência é o primeiro dever da criança que posteriormente se converte em cidadão. (SLOTERDIJK, 2000, p.227). (Tradução do autor).

A única objeção que se pode fazer a Sloterdijk é a confusão entre o papel da educação e o da escolarização, essa sim empenhada geneticamente em criar o cidadão bonzinho e cordato, até que ele se revele, como que espontaneamente, delator ou colaboracionista.

4 - Pedagogia profana para o riso e humor

O riso e o humor na escola não são divulgados na maioria dos textos anarquistas em educação, embora sempre seja citada a felicidade presente nas escolas autogestionárias. Essa ausência teórica do riso deve ser colocada como êxito dessas escolas. Poder rir na sala de aula e produzir o riso é um sucesso crítico e dialógico importante.

Muito do que foi escrito para este trabalho foi deixado de lado, como uma frase pouco fundamentada discorrendo que a geografia não ri de si. De fato, não há comicidade na geografia e os geógrafos críveis são sérios. Essas ideias eram intuitivas, inconsistentes e pareciam mais odiosas que teóricas, por isso, retirei essa discussão de onde estava para surgir, quase com a mesma conotação, agora inspirada no pensamento dos quínicos.

Larrosa é um autor que melhor trabalha o tema e problematiza:

Por que falar do riso? Primeiro porque em pedagogia se ri pouco. [...] Não sei o que vocês têm lido, mas eu quase não me lembro de nenhum livro de pedagogia do qual haja algo no sentido do humor. Não há nada de sátira, de paródia, de ironia, de formas inteligentes do riso, quiçá, seria demasiado pedir, se ao menos alguma palhaçada, não sei, alguma bufoneada, alguma estupidez, porém, não dessas normais, que dessas há muitas, senão daquelas que se sabem estúpidas e que não pretendem outra coisa que ser estúpidas e, se acaso, opor sua estupidez declarada à estupidez mascarada e mentirosa dos que não se acreditam estúpidos. (LARROSA, 2000, p 152). (Tradução do autor).

A explanação de Larrosa encaixa também para a geografia como para a ciência em geral, mas seria assaz contentador se isso fosse considerado no campo da didática da geografia que não ri de si nem de suas sérias pretensões. Não haveria razão de rir da geografia se ela não se colocasse tão sagrada, não por pilhéria gratuita, mas como crítica à certeza como se impõe na escola.

Larrosa diz que não é só nos livros sobre educação que está ausente o riso, mas também não se ri muito nas instituições educativas. O riso que ele se refere não é o banal das piadas, chistes ou por desprezo:

Eu falo do riso que se mete desrespeitoso, irreverente, no domínio do sério. O riso que se ri precisamente naquilo que a pedagogia marca como não risível. A que faz exclamar, indignada com a gente séria: é que se ri de tudo, não só leva nada a sério, não respeita nada, não crê em nada [...]. (LARROSA, 2000, p.153). (Tradução do autor).

O riso é a anti-seriedade, mas o que há de vil na seriedade afinal? Há o descontrole e crítica assumida do perigo que cria a instabilidade:

E é em uma aula das 'sérias' na qual não sabe o que fazer com o bufão ou com o que faz o palhaço, com esses personagens irreverentes que estorvam tanto que coloca em perigo a estabilidade da classe, sua possibilidade mesma. Seu riso é o signo de quem não entra no jogo. (LARROSA, 2000, p.154). (Tradução do autor).

A ironia para Larrosa funciona como uma consciência etérea que sobrevoa acima de tudo. Ela não se fixa tomando partido nenhum, é auto-irônica e não se leva a sério: "O irônico pode rir de si mesmo porque é consigo primeiro" (LARROSA, 2000, p.155).

Larrosa se apóia em Lipovetsky utilizando uma de suas ideias que consiste dizer que uma vez desaparecido o sagrado é impossível rir. Fica no lugar uma comicidade conformista e generalizada,

sem tensão, sem despojamento, sem dor, um tipo de ironia sem artistas, plana e contida. E completa: “Uma vez neutralizados os valores, o riso não pode ser nada mais que comicidade neutra” (LARROSA, 2000, p.157).

O riso é a dialética do sério, é sua antítese, e tem como suas funções isolar, distanciar e relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem:

Frente a linguagem direta, em relação dialógica com ela, está a linguagem indireta, figurando, a linguagem paródica, irônica, a linguagem que se utiliza como máscara e sabendo que é máscara. É a linguagem dos que falam ‘como si’. O falante faz como se fora predicador, como se fora soldado, como se fora um enamorado. E é seu uso figurado e paródico da linguagem, essa distancia entre o falante e sua linguagem ou entre o falante e sua posição, o que produz o riso. (LARROSA, 2000, p.158). (Tradução do autor).

A linguagem direta está ligada à posição social enquanto que a linguagem indireta aclara a linguagem patética, relativizando-a e fazendo-a imediatamente suspeita. Larrosa diz que o riso mostra a realidade de outro ponto de vista, polemizando com o sério, dialogando e impedindo sua canonização e desmascarando a linguagem direta, deixando-a nua. Tal afirmação faz retornar ao método quínico – a primeira e verdadeira dialética como se refere Sloterdijk (2003).

Larrosa diz que outra função do riso seria a de afrouxar os laços que apertam a subjetividade em demasia solidificada, uma subjetividade dotada de identidade demasiado compacta e muito idêntica a si mesma. Com a auto-ironia ocorre um processo de renovação da identidade e a consciência ri de si mesma e se anula, se contradizendo e impedindo a fixação de máscaras e também as derrubando:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: certeza de si. Porém, só a perda da certeza, permanentemente posta em questão da certeza, na distância irônica da certeza é possível o devir. O riso permite que o espírito tome altura sobre si mesmo. [...] Não me venham vocês dizer que o riso é perigoso. O riso, desde logo, é ambíguo e perigoso. Como os livros, as viagens, como os jogos, como o vinho, como o amor. Como tudo que tem valor, o riso pode ser benéfico ou maléfico, divino ou satânico. Mas sua ambiguidade radical de qualquer experiência de formação, ao menos quando a formação não se concebe de uma forma demasiado harmoniosa, demasiado linear, demasiado edificante. (LARROSA, 2000, p.163). (Tradução do autor).

O uso do riso é possível se as experiências de formação colocarem em questão a própria identidade e se a colocar em perigo. Esse perigo é a prova que pode produzir uma mudança de uma crítica dialética em seu sentido mais afiado:

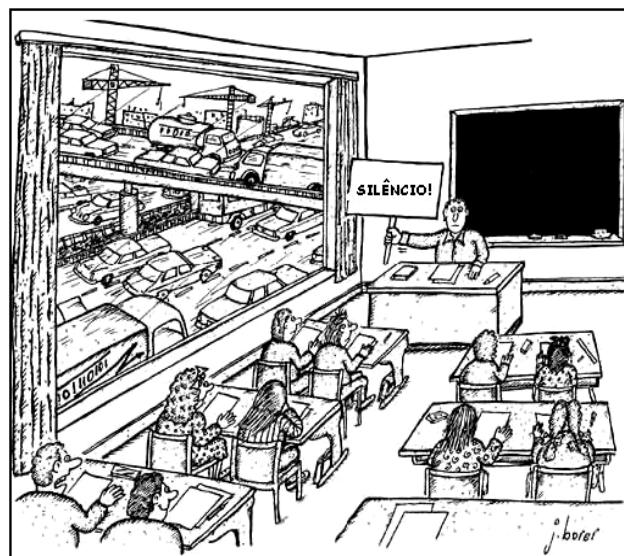
Às vezes, de forma demasiado simplista, entendemos a crítica como mero deslocamento de deuses e consagração de outros. Mas a crítica moderna, aquela que tem o riso como instrumento, tem uma característica que a faz única na história: a impossibilidade de consagrar-se a si mesma em nenhuma de suas

modalidades, a possibilidade de que alguma das formas do espírito crítico se converta em ortodoxia crítica, em dogma crítico, em catecismo crítico. (LARROSA, 2000, p.164). (tradução do autor)

Larrosa não nos dá mais pistas sobre o riso e a pedagogia nem é necessário. A crítica não solidificada só é possível porque a ortodoxia de pensamento, a pureza das ideias é sua sacralização. A ausência do riso e humor em nossas práticas faz perdurar o risco do dogma pela falta de confrontação eficaz.

A pedagogia e a geografia não riem de si mesmas, não fazem de seus castelos e de suas máscaras um objetivo a ser destruído. E, ainda que não se coloquem a rir de seus pressupostos, riem os estudantes que sabem da nulidade de nossos propósitos, o pior riso, não dialético por ser mero desdém. Em nome de uma seriedade científica que há por de trás do pensamento formal, criam-se redomas inquebráveis.

O riso e a auto-ironia confrontam a seriedade e certeza contida no racionalismo. Platão se levava muito a sério, Diógenes não. Toda certeza é rizível por ser intangível.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

5 - Afeto e emoção na educação libertária

O coletivo Paideia faz uma distinção entre afeto e emoção no processo de vivência da educação libertária. Um propósito presente e comum na pedagogia libertária é o de dissipar o medo das crianças e criar situações de confiança. Uma criança ou jovem confrontado pode ser mais produtivo quando o professor age sobre uma questão se afastando da emoção.

Parece-me muito difícil separar a emoção da afetuosidade, mas não é tão difícil entender quando o professor está emocionalmente implicado e afetosamente reagindo. Esse limiar delicado não cabe em palavras, mas em práticas.

Dentro da perspectiva do Colectivo Paideia, se uma criança decide que não quer comer, isso é aceitável e os professores deverão aceitar a decisão sem juízo de valor e sem olhar de reprovação. Se esta criança sentir fome após o horário da refeição, deverá ser abraçada e ser conversado que o ocorrido foi consequência de uma decisão própria. O professor não deve fazer isso irritado ou condenando a atitude, mas também deve ser firme com a decisão tomada pela criança.

Este ato da parte do professor é o que alguns pais fazem na educação dos seus filhos, mas a construção de sentimento de culpa gera medo. A criança deve estar sempre exposta às consequências resultantes de sua decisão. Um professor não pune uma criança, apenas faz manter a decisão que foi por ela tomada e reflita sobre ela.

A relação de poder abala a relação de afeto. A emoção reforça o autoritarismo e o afeto aproxima da relação antiautoritária. Na punição e no prêmio não há outra coisa que estimulo à emoção, mas na relação recíproca o sujeito é convidado a se sentir melhor pelo que realmente conquista.

Kassick (2002, p.68) questiona a figura do “mandado” que não deixa de ser um castigo e uma coerção social essa conduta. A diferença é que esse constrangimento é definido em assembleia e que todos, inclusive a criança ou adolescente em questão se pronuncia sobre seus atos e argumenta sobre sua situação antes da decisão coletiva.

A assembleia através do diálogo aberto protege o adolescente de julgamentos motivados pela emoção e pessoalismo que tendem ser parciais. O “mandado” sai dessa condição quando reflete sobre suas obrigações consigo e coletivas: assumindo sua culpa e dispondo-se a fazer algo para mudar a situação que o condicionou a ser “mandado” (KASSICK, 2002, p.168).

Na ação emotiva o educador ou educadora dá atenção aos atos das pessoas enquanto que na relação em que se busca a afetividade, a ação centra-se na pessoa. A pessoa é sempre mais ampla que seus atos. Se a intervenção for apenas sobre os atos, é estabelecido um reducionismo propício ao esquema autoritário de agir.

6 - Ideologia e educação libertária: educação em valores

As escolas libertárias anarquistas em sua origem argumentavam favoráveis ao ensino racional e nas ciências. Da mística da moderna ciência não escapou a escola fundada por Ferrer y Guardia, que posteriormente em outras circunstâncias assumiram o termo racionalista ou neutra.

A Espanha católica e monárquica incutia seus interesses e valores na educação pública e privada. Os pensadores livres, republicanos, maçons, espíritas e outras tendências que se opunham a esse modelo de educação percebiam na ciência um princípio de neutralidade capaz de explicar o

mundo físico pela razão. O racionalismo era um aliado para derrubar os dogmas religiosos e ideológicos da época.

Solà afirma que a preocupação dos ferreristas sobre a ciência era mais um combate anticlerical do que um engajamento na ciência, e é isso que explicaria a pobreza teórica das escolas racionalistas:

Em sua acepção ‘específica’, o racionalismo educativo é aquela orientação pedagógica cujos métodos e conteúdos do saber ‘devem’ inspirar-se (seguindo o programa ferrerista) na ciência e na razão ‘natural’, postas ambas instâncias ao serviço de ideais sociais comunistas libertários. Esta ideologia educativa, repetimos, uma vez adotada pelo meio libertário, conseguiu interessar a seus intelectuais e militantes (até o extremo de chegar a ser a ideologia educativa oficiosa do anarcosindicalismo). (SOLÀ, 2002, p.18 prólogo in FERRER Y GUARDIA [1907]). (Tradução do autor).

A Escola Moderna nunca foi neutra. Os escritos de Ferrer y Guardia são provas disso, mas o ideal de que a ciência liberava as pessoas de dogmas e ideias do senso comum recebia grande crédito porque ainda se acreditava que a razão era um instrumento de libertação. Segundo Solà, no mesmo prólogo, afirma que a razão natural significa o reencontro ou identificação, ou ainda, seria a reconciliação do homem consigo através de sua obra e com a natureza exterior.

A vivência em Paideia é política. Nas paredes da escola há pequenos textos e charges do cotidiano sobre preconceito e críticas aos dogmas sociais e políticos. Esses diversos emblemas críticos dão o tom da preocupação que eles possuem em divulgar ideias contra o racismo, homofobia, xenofobia, machismo perseguição contra imigrantes e outras tantas injustiças.

Kassick (2002, p.96 e p.234) afirma que Paideia é racional experimentalista, pois parte de seu trabalho ainda se pauta na razão. Para este autor isso acaba colocando-a em contradição por opatar por um modelo de conhecimento que se afasta do campo das emoções. É difícil dizer em que ponto uma e outra coisa fragiliza o projeto de educação libertária, mas a pontuação sobre a relação entre razão e emoção não pode ser menosprezada.

A educação libertária produz seu ideário pautando-se na educação em valores que não têm nada a ver como a educação em valores que se discute hoje na Inglaterra e Espanha. Em Paideia se educa baseado em valores humanos, e por isso, afirma:

A escola não é nem pode ser neutra, é algo que já não podemos discutir, dado que cada pessoa deste mundo possui particular maneira de interpretar e isso, em definitivo, não é mais que uma ideologia e com ela educamos, quer dizer, tratamos de transmitir ao nosso alunado já que pensamos que nossa percepção é melhor e, como isso forma parte de nossa maneira de ser e pensar, querendo ou não estamos constantemente a projetando e a exercendo. (COLECTIVO PAIDEIAC, 2008, p.2). (Tradução do autor).

Essa é uma das chaves da questão ideológica que busca não se esconder, mas ser clara e objetivamente coerente com a prática. Nada pode ser mais violento e negativamente ideológico que esconder dos outros sobre o que pensa e por aquilo que o faz agir. E uma escola anarquista, na corrente coletivista, não se furta declarar suas proximidades e relações ideológicas. Para concluir a admissão de um veio ideológico eles afirmam:

Sem ir muito longe, nossa escola atual é ideológica e se sustenta, potencia e transmite os valores que lhe pertence. É um bom exercício de reflexão e clarificação quando paramos e pensamos sobre quais valores transmitimos e deste ponto deduzir a ideologia que sustentamos. É mais valioso aceitar o que somos e transmitimos do que transmitir sem saber o que é que estamos fazendo. (COLECTIVO PAIDEIAC, 2008, p.2). (Tradução do autor).

Uma educação em valores significa para o Colectivo Paideia viver exercitando o que eles consideram valioso: “Na linha individualista, para cada pessoa é valioso aquilo que crê ou beneficiará em oposição ao que pode prejudicá-lo. Na linha coletivista, social, grupal, deve ser valioso aquilo que gera o bem comum” (COLECTIVO PAIDEIAC, 2008, p.2).

Essa função, segundo o Colectivo Paideia, se choca com o principal interesse do jovem e da criança que é aprender a viver as coisas que lhes interessa, opondo-se aprender coisas por memória, sem sentido ou conceitos carentes de utilidade que na realidade os fazem esquecer quando poderão começar a viver, afastando-se da busca pessoal pela liberdade:

Responsabilidade supõe a capacidade de responder desde um@ mesm@ aos compromissos adquiridos; quer dizer; responder pelo que se é, responder pelo que se faz, responder pelo que se diz pela qual é condição primária da pessoa ser e se sentir autônoma, que é o mesmo que dizer com capacidade para dar e responder às suas próprias normas de vida. (COLECTIVO PAIDEIAC, 2008, p.3). (Tradução do autor).

Educar em valores sociais de liberdade, de solidariedade, de diálogo, entendendo e vivendo com o outro de forma justa e igual, cooperando em ajuda mútua, mediados pelo diálogo razoável na solução de conflitos e aprendendo a auto-regulação e compromisso de harmonia com os demais que são as bases da anti-pedagogia.

A anti-pedagogia está em consonância como os termos da pedagogia do risco descrita por Gallo (1995 a e b), pois não espera nada e vigora-se no risco de tentar praticar algo desconhecido ou inusitado, por fora do manual do professor para os estudantes, mas através da livre e direta demanda.

Outros autores afirmam que há um paradoxo interno do pedagogo libertário, como é o caso de Patrick Boumard, ironizando que não há pedagogia libertária que não seja radical. O autor discute que a filosofia libertária radical deve assumir um relativismo metodológico:

O relativismo metodológico se reduz nesse caso a uma forma mais sutil e mais perniciosamente também da didática geral. Escandalosamente poderíamos considerar o socratismo como parâmetro explicativo desse paradoxo. De fato, o famoso episódio do escravo de Menon, considera encontrar a fórmula de $\sqrt{2}$ a partir da diagonal do quadrado, poderia ao contrário ser considerado como exemplo ideal-típico da mistificação do pedagogo, que dá ao escravo a ilusão da liberdade e da posse do conhecimento, quando o que faz é seguir o caminho traçado por Sócrates sem a possibilidade de se afastar. O saber antes de tudo repousa no mestre, saber conduzir a criança por suas questões que demonstra precisamente este mestre. (BOUMARD, 2007). (Tradução do autor).

No caso da maiêutica a manipulação é clara, ainda que para fazê-la seja necessária uma arte intelectual e que após sujeitar-se a ela não há qualquer apropriação do escravo para repeti-la. Isso pode ocorrer com um não-diretívismo chulo, mas não na compreensão que se adere à pedagogia libertária. Boumard anuncia que há uma distinção entre o relativismo científico e moral, passando pelo relativismo epistemológico de Feyerabend, mas de sua tese sobre o paradoxo serve aqui a seguinte reflexão:

Mas então, não há mais lugar para o pedagogo. Não se trata de uma pedagogia da liberdade. É a morte da pedagogia. Adeus à razão, diria Feyerabend. Adeus, portanto, à pedagogia. Já que o senso comum é o mesmo para todos, a tarefa do educador só pode ser a anti-pedagogia. E por isso corremos o risco de desmontar a ideia em si da pedagogia libertária se visamos uma educação alternativa à pedagogia. Forçosamente se conclui que o pedagogo não pode ser libertário, já que isso o suprime, mas também que o libertário não pode ser pedagogo, pois que isso o remete a todo status da tradição evidenciada durante todo o século XX. (BOUMARD, 2007). (Tradução do autor).

A anti-pedagogia é um paradoxo, pois a tradição demonstra ser a manipulação sua mais frequente recorrência. Ainda que a prática educacional em escolas libertárias seja também uma manipulação, é importante notar e aceitar que numa situação paradoxal como a apresentada por Boumard, é melhor saber e viver nesse paradoxo do que reforçar as práticas autoritárias tradicionais. Martín parece seguir nessa mesma linha quando afirma:

Contra-manipular, quer dizer, introduzir nas mentes das gerações futuras, linhas geradoras diametralmente opostas às que a sociedade introduz e demanda. Nossa crença errônea de respeito à pessoa, não influenciado-a e deixando que a natureza atue com as experiências que se realizam na ação educativa não serve para nada, e se serve para algo, é para fomentar o medo da liberdade e da defesa da submissão e dos valores conservadores. (MARTÍN, 1993, p.66). (Tradução do autor).

Os anti-pedagogos, anti-escolas, anti-professores são pessimistas sem qualquer intento de educar. A ideologia é deixar que toda a existência seja educativa e que cada um se descubra sem qualquer indução específica para isso. A ideologia de escolarizar consiste em afastar a criança da vida enquanto na realidade deseduca-a para a vida.

Segundo Garcia (Cf., 2008)⁶⁸, escola libertária como Paideia tem uma ideologia reformista. Ele crê que ao contramanejar ou fingindo não manipular como é o caso de escolas de liberdade como Summerhill, está se realizando um tipo de condução e, mesmo por valores dignos, é uma manipulação e um convencimento.

Um dos motivos dos dissidentes de Paideia em 1995 foi sua oposição à contramanejação defendida por Martín e que Kassick transcreve tal discordância através do depoimento oferecido por Javier:

Olha, eu – o anarquista panfletário – eu nunca estive de acordo com a teoria de Pepita [Martín] no último livro ‘A escola da Anarquia’. Eu não creio que se deva contramanejar. Essas são armas do sistema que manipulam as crianças para dar-lhes uma educação. Eu penso que, como anarquista, nunca posso educar dentro da ideologia anarquista, isto é absurdo. Eu não creio que a escola deva servir para que saiam anarquistas. [...] O que sei que gostaria é que não saíssem autoritários, ou seja, simplesmente, se não saírem autoritários, já dou por boa a educação. Eu penso que, sendo pessoas curiosas, solidárias, não autoritárias, esta é a aspiração da educação que eu pretendo e que creio que é o máximo que a escola possa aspirar. (KASSICK, 2002, p.175).

Kassick fez como Alain Wisner, verificando o prescrito no projeto pedagógico, confrontando com o que fazem e declaram fazer os membros do coletivo, com suas observações feitas em Paideia para entender, a partir de esses registros, o que é uma escola que se denomina anarquista. Encontrou contradições internas em relação ao ser coletivo, ao o anarquismo, à racionalidade e à ideologia. Analisou que, mesmo sendo um ambiente escolar, se desenvolve ali uma educação anarquista com resultado muito positivo com as crianças e adolescentes. Apesar das contradições que encontrou, Paideia criou o que Kassick chama de “ambiente de convivência” que favorece o resultado positivo entre os estudantes, ainda que os adultos não desfrutem da mesma conquista entre eles:

Por fim, outro equívoco da Paideia é o de pensar e querer institucionalizar o espaço de convivência, que caracteriza a educação libertária, em espaço escolar, onde se deva executar ‘um projeto’ para se chegar a ‘um objetivo’, ainda que seja o objetivo de formar o Homem anarquista. A existência de um projeto educativo como o que existe na Paideia constitui um ‘a priori’ que impede o surgimento do novo, do inusitado, do até então não pensado, negando os pressupostos essenciais de uma “educação libertária”. Um projeto educativo ‘a priori’, quando muito, pode aproximar-se de uma ‘escola libertária’, se é que pode haver escola libertária, uma vez que todo o pressuposto da escola e da escolarização é a reprodução do antigo, do já pensado, do já modelizado. Quando a Paideia projeta construir um sujeito a partir de um modelo educativo predeterminado, não faz mais que reproduzir conceitos e valores, ou seja, deixa de ser espaço de convivência libertária e se torna espaço escolar. (KASSICK, 2002, p.237)

⁶⁸ Esse pensamento está desenvolvido em suas duas obras citadas, mas foi em debate ocorrido no mês de julho de 2008 que coletei essa análise de sua fala durante uma das conferências realizadas na Jornada de Pedagogia Libertária organizada pela Confederação de Estudantes Libertários em Barcelona.

Kassick discrimina em Paideia três projetos em construção: o de Martín, de caráter psicológico-experimentalista que é o projeto oficial da Paideia; o projeto experiencial das crianças, que ele afirma transformar o espaço escolar em espaço de convivência autogestionária surgido da dinâmica cotidiana e que surge à revelia do projeto oficial; e finalmente, Kassick discorre sobre o projeto de um grupo de professores que aponta para a intervenção social, que na realidade desapareceu na cisão de 1995, porém observa:

A observação direta das crianças, do que fazem e como fazem, permite-nos concluir que o seu fazer cotidiano possui uma dinâmica própria, fugindo do engessamento que o projeto provoca enquanto modelo já instituído. O dia-a-dia das crianças na escola instaura a ordem da autonomia que o projeto prevê discursivamente, mas que, se fosse seguido, a inviabilizaria. É esta ordem que estabelece o caráter processual e que educa as crianças na auto-organização, na autonomia e na ideia de coletivo. É na vivência coletiva das crianças que reside o real, o verdadeiro e efetivo projeto de educação anarquista. Isto só é possível porque, no âmbito do espaço de vida das crianças, elas transformam o espaço escolar, que por definição é um espaço de controle, logo autoritário, em espaço de convivência, de ‘convivencialidade’ (Illich, 1976), isto é, em espaço de liberdade. (KASSICK, 2002, p.238).

A convivencialidade obtida nesse ambiente cria uma aparente contradição com as pessoas que se afastaram de Paideia na década de 1990, quando afirmam ter sido o período mais feliz de suas vidas empregado em Paideia pela relação que tinham com as crianças e com a escola. A contradição pode ser dissipada se for considerado que parte da opressão sentida por algumas dessas pessoas se misturava com a auto-repressão que se impuseram para realizar e praticar algo que acreditavam. Seria muito superficial dizer que foram vítimas do auto-engano ou da manipulação, pois foi através dessa oportunidade que eles avançaram em muitos de seus anseios sociais.

Diaz e Felix (1979) não deixam dúvidas sobre a manipulação:

Não há educação sem processo de transmissão manipuladora – toda transmissão é manipulação, toda cópia é remodelação – de saberes e de fazeres. De saberes: cultura. De fazeres: técnica e profissão. Nesse processo de transmissão manipuladora que é a educação, não somos nós os primeiros. O ensinado hoje teve ontem sua origem social, e assim quase ilimitadamente até muito antes, sempre no seio de condições sócio históricas determinadas e sempre manipuladas. (DIAZ e FELIX, 1979, p.20). (Tradução do autor).

Esses autores não são pessimistas. Seja como for e onde tenha surgido um processo de educação, há induções explícitas ou dissimuladas. Mais grave é dizer que inexitem e que se tenha descoberto uma forma de não manipular quando se fala em educar. Mesmo Garcia reconhece que uma educação “não manipuladora” só seria possível em uma sociedade livre, pelo menos da dominação de poucos sobre muitos. Livres, parece que nunca somos. Nem é seguro dizer que ser livre é de todo bom. Garcia nos faz pensar porque seria um laboratório interessante deixar as

crianças crescerem se descobrindo sem serem objetivadas. A ideia é apaixonante, mas não traz nenhuma solução não educar ou não colocar como objetivo social educar, afirmando com isso que se garantirá uma sociedade menos cruel.

Não se pode esquecer que os fascistas educam e treinam seus soldados de dominação. Esse embate não pode ser deixado seguir pela lei natural da não-educação, pois a história da brutalidade humana não deixou de existir. Por isso, não há espaço para um jardim de esperanças educacionais não-diretivas ou não manipuladoras e puristas. A ideologia do Colectivo Paideia arroga o direito de pronunciar por conquistas gradativas ou de cotas de liberdade, assumindo que contramanipula. Declarar que manipula por outra sociedade não garante a idoneidade do projeto e como é impossível não manipular, nem uma coisa nem outra impede a manipulação fascista. Só considerando esse risco permanente é que teremos alguma oportunidade de constituir uma consciência limpa de que não somos colaboracionista com a sociedade anti-biótica que não interessa.

Garcia (2008), entre inúmeros libertários, diz que liberdade não se dá, se conquista. Embora não se possa contestar isso, o ambiente de liberdade e responsabilidade coadunadas que se produz em uma escola libertária e se “presenteia” a uma criança, muito diferente de uma liberdade conquistada, deve ser preservado, afinal, a escola libertária não é um lugar isento de conflitos, nem de liberdade total, todos eles iniciam, muito cedo, a fazer seus contratos pedagógicos e suas metas pessoais e coletivas. As crianças não são forçadas a encarar seus conflitos, pelo contrário, não se impede que elas e eles se confrontem, regulem e criem formas para superá-los.

No ideário de não-escolarização radical ou de educação indígena há a impressão de que ao abrir mão da manipulação direta, deixando-a ao encargo tribal e comunitário da educação total não se está manipulando, mas que estamos sendo fieis com o princípio de liberdade absoluta e relativa. A sociedade livre não é a que está ausente o confronto e o desejo de dominar, pois do mesmo modo que não há paz perpétua, não vivemos em uma guerra perpétua que impeça conciliações, mediações de poderes e superações nas relações de opressão.

Nossa sociedade é complexa demais e influente para que deixemos uma criança sob a tutela de si própria. Acompanhado Gallo (1995b), seria um autoritarismo ao reverso condená-las à autodescoberta, pois ao se abster de uma ideologia, inevitavelmente está se assumindo outra e a única possibilidade de amenizar o dogmatismo é se aproximar da ideologia que mais se permite o diálogo e a dúvida. Contudo, isso nunca impedirá a possibilidade de criar uma arbitrariedade, uma contradição e um impasse diante de que tipo de sociedade que queremos e acreditamos ser necessária.

No contexto atual, não manipular ou contra manipular uma criança é um crime contra ela e contra a paz, visto que a educação fascista ganha terreno com a lógica de mercado sem pudor em manipular favoravelmente o mundo único para a classe trabalhadora e múltiplo para quem o domina.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>> Acesso em: dezembro de 2008

- Em línguas estão nos ensinando a ler anúncios e a escrever pedidos de emprego.
- E em matemática a pedir empréstimo.

Diaz e Felix (1979) retratam dois caminhos interessantes “manipulando sem manipular” (Modus tollendo ponens) e “manipular manipulando” (Modus ponendo ponens). Estão ironizando e asseverando que é impossível não manipular, e seria um erro histórico daqueles que não contramanipulam. Sendo inevitável inseparável educar sem manipular, realizam a seguinte reflexão:

Levando aos seus extremos esta espécie de jogo dialético da manipulação, no lado oposto a Summerhill se encontraria a postura, desde sempre claramente defendida pelo marxismo. Literatura, arte, filosofia, pedagogia, em uma palavra, toda a vida da cultura, vem sendo colocada a serviço do que se chama, sobre tudo a partir de Zdanov⁶⁹, ‘realismo socialista’⁷⁰, ou seja, orientação da cultura ao serviço do comunismo. (DIAZ e FELIX, 1979, p.37). (Tradução do autor).

Diaz e Felix irão trabalhar partindo da análise dos propósitos do pedagogo Pavel Petrovitch Blonskij (1884-1914). Segundo Anthony (2008), Blonskij teve suas ideias aceitas no início do novo regime socialista russo, mas rapidamente rejeitadas em benefício das teorias mais ortodoxas e mais autoritárias de Makarenko.

⁶⁹ Político soviético (1896-1948). Um dos principais colaboradores de Stalin, presidiu o Soviet Supremo (1946) e organizou a Kominform (1947).

⁷⁰ Realismo Socialista não deve ser confundido com realismo social ou socialismo real. Realismo Socialista é teleologicamente orientado para um estilo de arte realista com a finalidade e persecução dos objetivos do socialismo e do comunismo. Embora relacionados, ele não deve ser confundido com realismo social, um tipo de arte que, realisticamente retrata temas de interesse social.

Blonskij tem aproximações com o Realismo Socialista, com Freinet e com a escola ativa que se preocupavam com a pergunta de Marx: - De que modo um dia de trabalho pode ser um dia de formação plena? Segundo Diaz e Felix (1979, p.38), esse pedagogo dividia a educação em três etapas:

a) o período do jardim de infância - feito para inculcar o socialismo através de recreações que serão dirigidas para a construção de uma fábrica ou estação; b) o período 'robinsoneano' – retomando o socialismo utópico, o roussauneanismo em que as crianças viveriam num acampamento somente com suas roupas e fabricariam tudo de que necessitassem para abrigar-se e proteger-se ao modo de Robison Crusoe. Nos casos em que as crianças não conseguissem realizar suas necessidades, os encarregados supririam essa falta; c) o período da Escola Laboral Elementar abrigaria crianças de oito aos treze anos. As características dessa escola exigiam que; em primeiro, as aulas não começavam nem acabavam com toque de campainhas, já que a aula dura o tanto que durar o interesse do aluno; em segundo, que não houvesse uma delimitação etária na composição do alunado em uma aula, impedindo os mais adiantados de avançarem e forçando os menos desenvolvidos a avançar; em terceiro, ia contra a supervalorização do trabalho intelectual, incorporando muito exercícios manuais e por último evitando que os alunos permaneçam sentados, seguindo o modelo peripatético de Aristóteles para realizar as aulas. (DIAZ e FELIX, 1979, p.39). (Tradução do autor).

Essa fase da escola laboral elementar ainda se divide em estações do ano segundo os tipos de aprendizagem. Por exemplo: no segundo inverno o aluno aprende a realizar tarefas da economia doméstica. No terceiro verão incorpora a vida de um pequeno mecânico para aprender a valorizar esse segmento da sociedade.

No terceiro inverno fariam as atividades de um operário. No quarto verão e quarto inverno passariam pela fase de ser um pequeno carpinteiro e um pequeno jardineiro. No quinto verão seriam agricultores e pescadores e no quinto inverno seriam meninos metalúrgicos, agora conscientes e formados filosoficamente: “conforme as linhas do marxismo-leninismo e sempre em guarda contra a filosofia burguesa circundante em outros âmbitos” (Diaz e Felix, 1979, p.39).

Este é um exemplo forte de manipulação contra burguesia, mas, embora se diga contra o autoritarismo, é uma indução ideológica totalitária de uma fábrica escola. Na escola de Blonskij, no lugar de estudar geografia estudam geografia econômica e no lugar de história fazem o estudo da economia política, incluindo todas as demais disciplinas num plano que seja favorável ao socialismo marxista. Todo esse esforço, ainda que para combater a educação burguesa, não sugere outra coisa para além do autoritarismo.

A perspectiva analisada por Diaz e Felix é que esse modelo de escola pretendia diminuir a distância entre a vida e a educação que se fundia nesse propósito de Blonskij, de um mesmo modo que caminhava junto a profissionalização com a formação propedêutica, e afirmam que não era de estranhar que estas premissas servissem de base para os teóricos soviético da morte das escolas, nem

surpreenderia que sejam elas inspiradoras de alguns teóricos da desescolarização, mesmo com um viés menos totalitário. Eles também classificam essa educação dentro da pedagogia “*ancilla politicae*”: “Nos encontramos ante um modelo de manipulação que não se oculta e que, no entanto, não deixa de colocar os problemas [...]” (DIAZ e FELIX, 1979, p.39).

Diaz e Felix, com essas exemplificações, colocam as escolas permissivas alemãs, que incluía o incesto, a direita de Summerhill e a sua esquerda, a escola do anarquismo de Ferrer y Guardia. No exemplo socialista à direita de Blonsdij está a escola de Zdanov, onde a pessoa era manipulada com mecanismos de lavagem cerebral ao serviço do Estado social-Burocrático e complementam: “Há muitos modelos. Por isso, tanto Summerhill, como o realismo socialista não tem mais valor que os de puros e simples estereótipos. Servem, entretanto, para nos convidar à reflexão”. (DIAZ e FELIX, 1979, p.41).

Aceitando que escolarizar é sempre um tipo de manipulação, há uma diferença bastante importante em uma manipulação sutil, oculta ou subterrânea de uma que seja posta na superfície e escancaradamente definida por uma ideologia, que esses autores definem por não-subterrânea. Do fato que, se há a predominância de um caráter oculto para utilizar os dizeres dos pedagogos radicais com imensa e imersa força, é bastante difícil alterar essa pedagogia:

Acreditamos impossível uma diminuição da manipulação subterrânea na medida em que a manipulação não-subterrânea seja tão forte. Em nossa opinião, o processo de manipulação passa pelo seguinte movimento: maior manipulação não-subterrânea, maior manipulação subterrânea, menor manipulação subterrânea. Do que se deduz que a culpa da distorção de uma manipulação em todas as ordens não se encontra na oposição pedagógica, mas sim, em uma hipertrofia das funções pedagógicas do estabelecimento. Somente haverá possibilidade de diálogo e de uma manipulação que respeite a pessoa, na medida em que renuncia o estabelecimento do saber tudo, prever tudo, organizar tudo. Sem liberdade não é possível o estabelecimento da pedagogia, e muito menos o exercício responsável da mesma. Uma liberdade estrutural, e por isso, não minoritária, uma liberdade para toda a sociedade que repercute em todos os seus níveis. (DIAZ e FELIX, 1979, p.45). (Tradução do autor).

A defesa dessa proposta pode ser sintetizada como não-diretividade e na escolha livre dos temas que queiram se dedicar. Não é o fato de não serem socialistas ou não científicos os conteúdos eleitos que se poderá acreditar serem as crianças e jovens alheios aos problemas sociais e às carências humanas mais essenciais, mas é a livre eleição de interesses e de não serem protótipos de revoluções que é inegociável.

A educação não precisa ser uma garrafa de naufrago, mas também, responsabilizar essa gente nova de fazer a luta que nos recusamos fazer é odioso. Eles e elas só possuem mais juventude que nós, mas somos os adultos os que têm responsabilidades e algum poder a exercer para mudar a sociedade.

Capítulo VII - Práticas e metodologia da Educação libertária

1 - Linguagem sexista e educação espacial das mulheres

Mas as meninas e os meninos chegam à escola marcados por uma série de elementos externos que os levam a criar uma imagem particular do mundo, influenciados por uma sociedade androcêntrica que os envolve. A escola de forma alguma pode deixar que meninas e meninos se deixem cair, perante a forma como funciona a sociedade, em ideias pouco evoluídas, [...]. Não intervir equivale a apoiar o modelo existente. Se acreditarmos que deixando meninos e meninas fazer 'o que quiserem' estaremos deixando-os em liberdade, é um engano, porque tenderão a reproduzir os esquemas e modelos de seu meio, quer dizer, estarão à mercê do ambiente. (MORENO, 2000, p.65). (Tradução do autor).

A linguagem sexista na educação é cara aos educadores do Colectivo Paideia e tem raízes históricas na educação libertária e no anarquismo. A preocupação destinada a essa questão é maior e mais qualificada hoje que no passado. As escolas livres que se desenvolvem em assembleísmo acabam obtendo sucesso no respeito às mulheres, mas não é um propósito acentuado como é na escola Paideia.

Para o anarquismo mais antigo a posição das mulheres é a mesma dos homens e como afirmava Ferrer y Guardia, porque eles completam o ser humano. Para além de uma intenção ética, há uma prática difícil de realizar quando vivemos numa sociedade referenciada na masculinidade em seu lado mais biológico e animalesco.

Alçar as mulheres ao nível respeitável é uma tarefa que precisa desmontar toda rudeza e sutileza do que se impõe como machismo. Numa perspectiva anarquista, o poder do homem sobre a mulher é uma das primeiras escalas de mudança da sociedade totalitária. Os anarquistas, com alguns defeitos, apostavam que a mulher tinha direito ao seu corpo e a viver em igualdade.

O anarquismo teve em suas fileiras muitos neomalthusianos que acreditavam que a mulher não devia ter sua vida condenada à maternidade. Sobre isso Aisa (2006, p.117) traz uma discussão sobre o individualismo, neomalthusianismo e feminismo, descrevendo que no início do século XX predominava o ideal individualista e o anarquismo individualista stirneano. Este individualismo postulava igualmente para homens e mulheres co-participes de transformações sociais e das questões que hoje se prefere chamar de gênero.

Aisa (2006, p.120) descreve que a teoria de Thomas Malthus receberá atenção desses individualistas e de pessoas como Paul Robin, Ferrer y Guardia, Pedro Vallina, Anselmo Lorenzo, Mateo Morral e Lluís Buffí que em 1896 fundam a Liga Universal da Regeneração Humana contendo a máxima de limitar a natalidade mundial.

Robin em uma das publicações da Liga afirmava: “[...] que em todos os países a mulher devia tornar-se dona de seu corpo; que ninguém devia lhe impor a qualquer união que fosse: que ninguém podia proibir-lhe uma união adulta sem seu acordo” (AISA, p.120). Para além desse enunciado de liberdade, também defendiam a “prudência sexual”, a “luta contra a natureza” e a “greve de maternidade”. Uma parte disso se respaldava no princípio de que o excesso de população gera pobreza e por isso diminuir a população serviria também para libertação da mulher. Aisa acrescenta outra interpretação:

Para Buffi, era muito claro que a revolução social não ocorreria pelo aumento populacional. Contrariamente, rebatendo os teóricos socialistas, manifestava que, ao reunir um grande número de pobres e famélicos, o máximo que reivindicariam seria esmola, pão e trabalho. (AISA, 2006, p.120). (Tradução do autor).

Esta questão colocada deste modo não melhora o fato de que o problema da pobreza nunca teve relação simplória com assim posto, também, não é pensar que um amontoado de gente é mais capaz para fazer a revolução, não raramente aumenta as contradições e as injustiças que os afastam das credices marxistas sobre a revolução das massas. Esta crença, porém, faz dos anarquistas ibéricos os primeiros a defenderem práticas de planificação familiar. Segundo Aisa (2006, p.121), eles defendiam todos os métodos possíveis conhecidos para evitar as concepções, mas acreditavam ser uma estupidez recorrer ao aborto, se já havia outros métodos de evitá-lo.

Buffi defendia uma greve geral de ventres para que a classe trabalhadora não entregasse seus filhos para a burguesia, já que a eles é negado o direito de viver. Em sua concepção a natalidade alimentava o exército destinado às fábricas, exército onde imperava a injustiça: “[...] procriar família numerosa sem meios para dar-lhe o pão, condenada a miséria é um crime. O que ama a vida e a liberdade não procria em escravidão. (BUFFI apud AISA, 2006, p.122).

Este ideário eugenista de Malthus terá sua leitura particular dos anarquistas como um princípio racionalista e lógico contra a burguesia, Estado e militarismo, mas também equivaleria a uma ofensa aos socialistas marxistas por se recusarem a entregar a juventude para a luta de classes, assim atrasando a revolução. Para o feminismo havia a possibilidade da mulher discutir e realizar sua vida da maneira que lhe concebia ser livre.

Estas ligas abriram clínicas de orientação em Barcelona (AISA, 2006, p.122), para mostrar a ousadia desses anarquistas que colocaram em pauta a discussão do feminismo, mas não foram capazes de compreender o homossexualismo considerado um desvio sexual (AISA, 2006, p.127).

A tradição feminista nos meios anarquistas permite colocar essa corrente como colaboradora ativa de uma sociedade que desde muito tempo deveria ter reconhecido os esforços de muitos e muitas que viam atraso inconcebível na destruição das vidas das mulheres.

Martín e o Colectivo Paideia notaram na primeira metade da década de 1990 que alguns estudantes estavam saindo da escola com a soberba burguesa e com postura androcêntrica entre as mulheres e homens que não estavam adequadas aos objetivos que almejavam e é feita a seguinte consideração:

Quando analisamos os resultados, vimos que aquelas pessoas que havíamos ajudado a construir não eram como pensávamos que tinham que ser e que por isso era óbvio que havíamos cometido mais erros do que pensávamos. [...], sem nos dar conta, nossa ignorância desconhecimento ou prepotência, nós havíamos feito crer que a escola podia ela sozinha construir um tipo de pessoa que respondesse a nossos valores da anarquia, quer dizer: a liberdade individual e coletiva, a igualdade, a solidariedade, a não competitividade, a justiça, a ajuda mútua, a responsabilidade, a consciência social, a felicidade e a luta por esses valores. Mas nós nos confundimos. Nossa crença de que proporcionando liberdade à pessoa se faria livre era um erro. (MARTÍN, 2006, p.39). (Tradução do autor).

O coletivo Paideia percebeu que não conseguia alterar pontos que eram preciosos para o anarquismo. A resposta a isso eles deram: “A facilitação excessiva da liberdade para a pessoa acabava gerando a construção de pessoas hedonistas, egoístas e bastante influenciáveis à estrutura estabelecida” (MARTÍN, 2006, p.38).

Com essas respostas eles tiveram que pensar os pontos dos seus erros, pois os jovens saíam com pouca noção da estrutura social e o sistema os devorava facilmente:

A consciência social era pequena e o sistema os ‘comia’ com bastante facilidade. Se certo estava, que de forma geral eram pessoas não violentas, abertas ao diálogo, sensíveis, responsáveis com sentido de justiça um tanto acomodado, por outro lado, não eram preconceituosas e demonstravam um perfil diferente do que vinha de escolas autoritárias. (MARTÍN, 2006, p. 38). (Tradução do autor).

Esse é justo o resultado que se espera de uma escola democrática e por certo seria um sucesso geral se nas escolas formais saíssem pessoas com a metade desses valores. Mas isso é uma questão aquém dos objetivos de uma escola anarquista:

Nosso erro principal era ter acreditado que não devíamos introjetar em suas mentes as ideias de uma ideologia concreta que era a nossa, pois se estavam sendo educados nesses valores, eles os reproduziam. Certo que esses valores estavam assentados em suas personalidades, mas diante do fato que se dirigiam para escolas na adolescência, alguns valores não estavam assentado e por isso, outros iriam ocupar esse lugar. (MARTÍN, 2006, p.39). (Tradução do autor).

O erro analisado por eles era também ter acreditado que nas famílias de seus alunos se estavam realizando a educação pelos mesmos valores que do Colectivo Paideia, enquanto que não era isso que estava ocorrendo. Também não minimizaram os efeitos da mídia em suas formas dissimuladas de influência que contribuía externamente para manter este tipo de comportamento.

Essa situação os fez colocar em pauta o anarquismo mais radicalmente e provocou cisões e perda de estudantes e professores. Uma dessas decisões era ser mais enfático na construção de uma educação não sexista e mais incisivamente criar valores que rompessem com o androcentrismo e valorizasse as mulheres ao justo. Além disso:

Tivemos que aceitar uma ideia nova e rechaçar outra. A ideia nova foi que a pessoa não é livre pode “aprender a ser”, porém, presentear a liberdade unicamente conseguia fazer pessoas hedonistas e egoístas, amantes unicamente de SUA LIBERDADE (sic), mas desestimavam e ignoravam a liberdade dos demais. Vimos que havia uma linha muito tênue entre o que é respeito à liberdade do menino e da menina e potencializar seus caprichos e egoísmos, pelo que tínhamos que trabalhar esta linha e atuar contra os caprichos sem menosprezar a liberdade da pessoa. Por outro lado, se tudo lhes facilitavam, não eram capazes de lutar para conseguir mais liberdade, pois se tornavam apáticos. Neste sentido, estava claro que se não acertávamos, podíamos violar os direitos das crianças, esse caminho não seria fácil, mas era o que íamos fazer. (MARTÍN, 2006, p.39). (Tradução do autor).

Essa atitude de manipular seria normal para qualquer escola quando se fala de aumentar o rendimento do aluno e aproveitamento escolar. Para esse coletivo era importante influir em valores éticos. O relevante dessa decisão é saber que as discussões e sentidos da escola tinham que mudar se queriam continuar a fazer um propósito de conquistas de cotas de liberdade. Assim, algumas mudanças foram necessárias:

Nos demos conta de que linguagem era um veículo primordial para estabelecer um determinado pensamento do qual se derivariam todas as ações pessoais e coletivas. Para isso devíamos começar a fomentar uma linguagem não sexista através da qual poderíamos configurar um pensamento mais igualitário, menos discriminante, sobretudo, menos evidente do gênero masculino como arquétipo social. (MARTÍN, 2006, p.42). (Tradução do autor).

A mudança no uso da linguagem seria uma das formas adotadas neste novo momento do Coletivo Paideia, colocando os homens e as mulheres como protagonistas de uma sociedade justa. Isso não bastaria sem outras alterações. Nessa experiência houve uma conduta sobre relação espacial importante dentro da história das escolas libertárias com fortes vínculos com o espaço e a geografia.

Paideia incluiu jogos e atividades que associassem interesse de ambos os sexos, buscando potencializar experiências comuns, tentando superar as relações que estavam restritas aos meninos e às meninas. Eles perceberam que os conflitos entre gênero desapareciam quando havia o interesse sexual e voltava quando se encerrava seus comportamentos sexistas: “A educação apoiada nos papéis estereotipados demanda dos meninos respostas concretas e facilita a eles que as possam dar, e o mesmo sucede com as meninas. Sabemos que aos três anos, quando os papéis se fixam já se inicia a educação discriminativa” (MARTÍN, 2006, p.43).

A linguagem é sexista por colocar gênero em palavras e as palavras não têm sexo. Ainda não bastando isso:

O termo 'homem' designa a espécie dos mamíferos e se refere por igual aos indivíduos masculinos e femininos. Se admitimos que a linguagem é sexista, acabaremos dando por aceitando como certos 'tartarugos' e 'futebolista'. O masculino é o genérico que se deve utilizar para referirmos às pessoas de ambos os sexos. O feminino é o termo marcado da oposição genérica e só deve ser usado quando o designado é unicamente feminino. É mais correto dizer 'o homem' que a 'humanidade'. O masculino é varonil e enérgico e o feminino frágil e fraco. O uso da barra (aluno/a) elimina a linguagem sexista. É mais correto usar o chefe que a chefe. (COLETIVO PAIDEIAd, 2008, p.2, mimeo). (Tradução do autor).

Esses questionamentos podem parecer, à primeira vista, melindres caprichosos e insensatos, mas não são. O uso da linguagem e sua forma de dirigir excluindo as mulheres do plural é a marca histórica da construção da linguagem que retira o protagonismo das mulheres na construção da sociedade.

Resulta que esse uso sutil de domínio, sob a máscara de cultura linguística, exclui aberta e deliberadamente a mulher, colocando-a em subordinação e na posição passiva, desvalorizando-a e inferiorizando-a quando se faz comparações (COLECTIVO PAIDEAd, 2008, p.7, mimeo). O ocultamento das mulheres não pode seguir desse modo. Uma decisão para amenizar isso foi tomada mediante as diretrizes do IV Plano de Ação Positiva para as mulheres das Astúrias (2001-2002), que consiste:

Um dos objetivos é 'eliminar as práticas discriminadoras do funcionamento da Administração concretadas na ação de introduzir medidas facilitadoras e de sensibilização dirigidas a implantar um uso não sexista da linguagem administrativa com especial incidência nas ofertas de emprego e de programações do curso de formação profissional'. Pode ser que quando te apresentarem esta unidade didática sobre linguagem sexista pensasse em signos como 'os/as alunos/as' que seguramente terá visto mais de uma vez e que identificasse rápida e facilmente como 'usos não sexistas' da linguagem. A necessidade detectada de diferentes instâncias, organismos e instituições em tentar incluir a presença das mulheres e do feminino em diferentes tipos de texto tem levado à aplicação de diferentes procedimentos que buscam solucionar esta necessidade. Dentre esses, os mais conhecidos são a barra (/) e a arroba (@). (COLECTIVO PAIDEAd, 2008, p.10, mimeo).

Seja a barra ou hífen (o - a) ou o(a), as adequações includentes ainda causam um problema de ordem e servem para a solução de textos pequenos de divulgação rápida, porém são signos de oposição e não servem de solução definitiva. No caso do Colectivo Paideia e outros movimentos contra a discriminação da mulher, tem se adotado a arroba por ser um símbolo que está surgindo a cada dia com maior popularidade e contém em si os dois gêneros na sua grafia, substituindo o uso masculino no plural – os por @s (COLECTIVO PAIDEAd, 2008, p.11, mimeo). Este uso serve

essencialmente para documentos e textos. No caso da fala se usa os dois termos, por exemplo: “os alunos e as alunas estão de férias”.

Além dessa medida mais gráfica e simbólica está proposto para os documentos escritos e orais substituírem as opções plurais de gênero masculinos por termos abrangentes, por exemplo: no lugar de alunado, estudantes ou pessoas. No lugar de meninos e meninas usar crianças. No lugar de os interessados, a quem interessar, assim, substituindo sujeito masculino por um pronome. Ou por exemplo: os alunos deverão assinar seus nomes no documento, substituindo para, se devem assinar os nomes nos documentos.

Tantos são os exemplos a serem repensados nas práticas cotidianas de uma linguagem não sexista. Não deve ser colocar na linguagem não sexista toda a força do discurso contra a ocultação da mulher e exacerbação do homem.

Como se sabe, as frentes são muitas e uma língua deve mudar seu papel se não respeita seus falantes. Talvez a alcunha de ser essa uma ação politicamente correta, não caiba bem pelo tom pejorativo e discriminativo que essa terminologia acaba criando, mas está aí uma tarefa importante para reconsiderar como as palavras também carregam um poder e seus proprietários. Outros esforços devem ser tomados em esferas que não são perceptíveis pela crítica da linguagem sexista:

Conseguir uma educação não sexista é um grande problema que excede o marco da escola, já que concerne também, à família e à sociedade inteira, porém, através dela pode ser realizado um importante trabalho de transformação. Primeiro passo a seguir é a conscientização docente sobre a importância do tema através de seminários e debates propositivos de atividades a serem realizadas. Por exemplo, a análise com os alunos e as alunas em classe através de seus trabalhos de observação da imagem e papel diferencial de homens e mulheres em nossa sociedade; e através de entrevistas em mercados e na rua, etc. (MORENO, 2000, p.69). (Tradução do autor).

Merece atenção a propositura de Moreno, ainda assim, a prática do Colectivo Paideia foi mais ao fundo da questão por perceber que tipo de relação há entre crianças e espaço na educação sexista:

O primeiro elemento que apóia a discriminação é o movimento e o domínio do espaço, já que os meninos são estimulados a dominar o espaço circundante com seus constantes movimentos e jogos motrizes, enquanto para as meninas são restringidos. Para eles se estabelece bases de domínio social e a agressividade e, para elas, se destina a adequar ao entorno reduzido do lar e da família. (MARTÍN, 2006, p.43). (Tradução do autor).

A educação em gênero está fortemente ligada ao uso do espaço. Não é a experiência espacial, mais ampla ou reduzida que explica a sociedade sexista, mas contribui aí uma territorialidade que pode ter uma determinação dentro do conjunto de práticas sutis ou violentas de condicionar meninos e meninas nesses estereótipos de discriminação e autodiscriminação. Com uma

diferenciação da apropriação espacial, tanto os meninos quanto as meninas deixam de viver outras experiências espaciais e de aperfeiçoar outras habilidades importantes.

Por isso deveríamos começar por conseguir que as meninas atuassem dominando o espaço e como os meninos ensinando a partilhá-lo com suas oponentes femininas; questão um tanto complicada, já que para meninos é muito difícil partilhar o espaço, e as meninas tendem a cedê-lo diante da primeira dificuldade. (MARTÍN, 2006, p.43). (Tradução do autor).

A decisão de alterar atitudes tão arraigadas e perceber a influência do uso do espaço em parte das relações de gênero é uma das tarefas empreendidas. Contudo, outras mais devem ser realizadas para que o sentido de mutualidade não seja diminuído.

Os geógrafos brasileiros que falam e escrevem sobre educação ou de desigualdade social esqueceram-se de orientar suas perspectivas para a tenra idade de reconhecimento espacial. Desconsideraram ou não deram importância ao fato de que havia uma separação tão marcante e tão profunda na sociedade ocidental. O abismo que existe entre o domínio espacial entre os homens e mulheres é arraigado e tem consequências.

É muito pouco estudada a educação espacial das meninas como algo importante para uma sociedade justa e as escolas reforçam isso de várias maneiras. Se voltarmos a falar seriamente de direitos das mulheres, está aí uma das tarefas que os pesquisadores em ensino de geografia e a pedagogia não podem perder de vista.

Casal rosa

Outro dia, a mãe comentava com a filha, Alice, uma história ocorrida entre uma colega e a namorada dela. A Alice estranhou:

- Ué, namorada? Ela não é menina?

A mãe explicou:

- É, mas tem meninas que preferem namorar outras meninas. A Elisa namora a Mirna.

A menina pensou um pouquinho e decretou:

- Tem uma vantagem, né, mãe, de namorar outra menina...

- Qual?

- Elas podem pintar a casa toda de rosa!

(Conversa com Alice Sampaio Vitral, 6, e Juliana Sampaio, 36, há uns seis meses).

(Folha de São Paulo, caderno Folhinha **12 de maio de 2007**).

2 - Diretividade e não-diretividade ou pedagogia negativa

O princípio da não-diretividade está alicerçado na auto-aprendizagem, que tem raízes antigas. Uma dessas está relatada no livro de Jacques Rancière “O mestre ignorante”⁷¹, em que conta a história de um professor francês, Jacotot, que teve a incumbência de lecionar francês na Holanda.

⁷¹ Este livro pode ser encontrado traduzido para a língua portuguesa sob o mesmo título acima descrito, que para esta oportunidade está sendo apenas referenciado sem aprofundamentos contundentes.

Em 1918, Joseph Jacotot, revolucionário exilado e professor de literatura francesa da universidade de Louvain, semeou pânico na Europa sábia. Não contente de ensinar francês a estudantes flamengos na Holanda sem dar nenhuma aula, ele ensinava o que ignorava e proclamava a palavra de ordem a emancipação intelectual: todos os homens possuem igual inteligência. A grande lição de Jacotot é que a instrução é como a liberdade: ela não se dá, mas deve ser conquistada. (<http://www.vacarme.org/article997.html>, 2009). (Tradução do autor).

Rancière relata como esse professor conseguiu fazer seus alunos holandeses aprenderem francês. A tese do autodidatismo, do aprendizado auto-regulado e de todas as propostas de aprendizado sem uma direção externa se junta para fortalecer a tese da não-diretividade ainda que o próprio Rancière não elimine a figura do mestre na condução desse processo.

A opção pelo não-diretívismo não deve criar a perspectiva que o diretívismo é de todo negativo. O problema realmente consiste no fato de quando um aprendizado é imposto a alguém. Se a pessoa pode discernir o que é imposto do que é auto-imposto de forma genuína e legitimadamente, não há problema de se submeter ao diretívismo se está consciente de suas falhas para a construção de autonomia de aprendizado. Um adulto possui, em geral, esse discernimento e acaba escolhendo seu caminho de aprendizado. O mesmo não se pode falar com tanta tranquilidade das crianças e jovens empurrados pelo diretívismo incontestável da educação liberal.

O estudo da pedagogia mais crítica, na vertente rebelde, surge na literatura sob o nome de antipedagogia ou pedagogia negativa, principalmente em literatura francesa não respeitável academicamente⁷².

A pedagogia negativa segue a regra da segunda leitura ou leitura retrógrada: para a criança a chave de experiências só é dada ao fim. O papel do educador: é se retrair para evitar que ele substitua a experiência que deverá fazer o aluno, será um paciente guia e monitor com a tarefa de realizar a união entre indivíduo e a sociedade. (<http://maliaucdi.blogspot.com>, 2008).

A antipedagogia está por toda parte por intermédio de professores e estudantes que rejeitam a escolarização, manifestando isso de forma ora violenta ora indolente e algumas vezes insurgente contra o ensino convencional. A antipedagogia exige um anti-professor. Kassick afirma sobre isso que em Paideia: “É como se os adultos fossem ‘máquinas silenciosas cumpridoras de tarefas’. Então, não se vêem os adultos. O que se vê são as crianças, elas são as protagonistas e possivelmente por isto, por exercerem a sua vontade, o seu desejo, podem e devem exercê-lo de forma crítica, leve, com rigor e bom senso.” (KASSICK, 2002, 153).

⁷² Esta definição pode ser encontrada em: <http://maliaucdi.blogspot.com/2008/01/la-pdagogie-ngative-ou-non-directive.html>



"I expect you all to be independent, innovative, critical thinkers who will do exactly as I say!"

Fonte: <http://instructionalmethods.blogspot.com/>

- Eu espero de vocês todos serem independentes, inovadores e pensantes críticos que farão tudo exatamente como eu digo!

A não-diretividade surge em dois níveis, um pedagógico e outro político. Uma escola livre pode optar por seguir totalmente, parcialmente ou de nenhuma forma o currículo oficial. Uma escola livre pode ter, portanto, um quadro de aulas obrigatórias, livres ou oficinas de adesão voluntária. A escola libertária não defende currículo, nem a constituição de disciplinas ou qualquer outro aprendizado sem um acordo assembleário.

Miranda e Mainegra (2008) em breve artigo sobre limites e avanços da pedagogia não-diretiva, aceitam o pressuposto de Carl Rogers quando este afirma que as pessoas carregam consigo a auto-compreensão e a conduta auto-dirigida, entendendo que o professor, nesse contexto, é um mediador ou facilitador.

A análise que esses autores fazem de Rogers se pauta em alguns elementos importantes de sua proposta, como o contrato de aprendizado, o ensino tutorial, a livre investigação, os grupos de encontro e auto-avaliação.

Os aspectos positivos ou contribuições da pedagogia não-diretiva relatados por Miranda e Mainegra (2008) são as seguintes:

- Considerar o estudante como sujeito, como pessoa que se implica integralmente no processo de sua aprendizagem e que assume, portanto, uma posição ativa e responsável por si.
 - Reconhecer a necessária unidade do cognitivo e o afetivo no processo de aprendizagem.
 - Destacar o papel da autoconsciência e da autoavaliação do estudante como recurso pessoal necessário para a autodireção da aprendizagem.
 - Reconhecer a autodeterminação do estudante no processo de aprendizagem como expressão de um nível superior do desenvolvimento da personalidade.
 - Destacar a importância da comunicação no processo de ensino- aprendizagem.
- (MIRANDA e MAINEGRA, 2008). (Tradução do autor).

Muitas vezes se confunde a não-diretividade com estudar somente aquilo que dá vontade. Tal interpretação esconde um temor exagerado em acreditar que os estudantes jovens e crianças irão solicitar só as coisas apazíveis. Miranda e Mainegra (2008) apontam algumas limitações da proposta de Rogers:

- Absolutiza o papel dos fatores determinantes do desenvolvimento da personalidade.
- Supervaloriza o caráter não-diretivo do ensino e não reconhece a necessária unidade dialética entre o diretivo e o não-diretivo no processo de ensino aprendizagem.
- implica o ensino não-diretivo que a escola e professores devem esperar que cada estudante encontre os conhecimentos que necessite, no tempo que precisar o que resulta ser custoso, demandando muito tempo e de uma atenção extremamente individualizada. (MIRANDA e MAINEGRA, 2008). (Tradução do autor).

Em resumo é uma pedagogia personalizada, uma terapia educacional realizada ao tempo de cada um e do seu grupo de relação. A essas limitações poderiam ser emparelhadas ao desenvolvimento demasiado individual sem conexão com o processo coletivo e a compreensão do outro. É a escola um lugar de traumas e frustrações de todos os tipos, tal isso é grave que necessita de uma pedagogia curativa. Martín discorre que a não-diretividade se baseia no desejo de não influir, mas pelo contrário, para que se deixem influir:

A atitude do adulto nesta forma de intervenção é a não dogmática; sua predisposição é a de não transmitir às crianças nenhum valor por ele assumido: No fundo de sua atuação está o desenvolvimento da personalidade dos garotos e da sua própria. Não bastante, está atento ao tudo aquilo que ocorre com as crianças, deixa manifestar seus sentimentos, sua personalidade, seus conflitos, a fim de clarear se é preciso, nas situações conflitantes que se apresente dentro do grupo de crianças para contribuir para sua eliminação. (MARTÍN, 1985, p.39). (Tradução do autor).

Uma criança que decide por si aprender o que é o norte, por exemplo, recebe de si mesma e por seus pares um sentido para aprender isso, o que é bem distinto do “prato feito” educativo que os professores precisam enfeitar e adoçar (sugar coated pill) para eles engolirem a amarga pílula do psicotrópico currículo.

Kassick situa a educação não-diretiva como capaz de contribuir com o sujeito autônomo se opondo à pedagogia tradicional que produz o sujeito heterônomo:

Na Epistemologia Inatista (ou Pedagogia Não-Diretiva), o conhecimento está no sujeito, enquanto na Pedagogia Relacional (ou Construtivista) (Becker, op.cit.), o conhecimento está na relação que o sujeito estabelece com o objeto; desse modo, ao se analisarem as atividades desenvolvidas na Paideia, pode-se observar a adoção da Pedagogia Relacional. [...] A Pedagogia Relacional contraria a Pedagogia Diretiva (ou Tradicional), na qual os programas estão baseados no pressuposto epistemológico de que o conhecimento provém do objeto e está nele, portanto é exterior ao sujeito cognoscente, o que faz com que esse sujeito seja determinado pelo objeto de conhecimento, logo, seja sujeito heterônomo, e na qual a criança

aprende mediante os cinco sentidos (olhando as coisas, escutando-as, cheirando-as, tocando-as e saboreando-as) e pela linguagem, quando se explica o que as coisas são. (KASSICK, 2002, p.42).

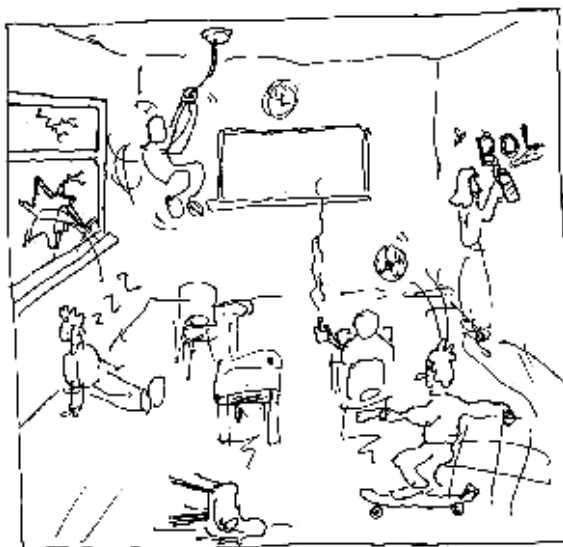
O papel do educador é dissipar as angústias da infância, evitando dizer o que as crianças devem fazer e decidir ou como referido anteriormente são “máquinas silenciosas cumpridoras de tarefas”. Essa busca tem por princípio ir direto ao aspecto da autonomia do sujeito. No processo de não-diretividade, Martín entende que: “O educador não assume nenhum papel, é simplesmente um membro a mais da comunidade que se acopla a ela para reencontrar consigo e para servir de alavanca para o pequeno, para que este possa realizar por si o mesmo processo de integração com o adulto” (MARTÍN, 1985, p.39).

O “deixar fazer” é uma forma de intervenção que permite a criança imergir em situações que ele tenha provocado consciente ou inconscientemente. O educador fica à margem da situação em questão, seja ela provocadora de ordem ou desordem. As crianças percebendo a não interferência do adulto se sentem perdidas: “O educador do ‘deixar-fazer’ confia unicamente na influência que sua presença, não comprometida, possa ocasionar nas crianças, Mas seu influxo não é válido por não estar completado pela relação afetiva. Em razão disso o caos inicial costuma ser o objetivo que alcançam os grupos submetidos a esse tipo de participação” (MARTÍN, 1985, p.40).

Kassick (2002, p.242) discorre que na Escuela Paideia a organização é caótica no espaço de convivência criado pela educação libertária e, também, que é caótico o processo de educação que as crianças desencadeiam. Só há duas atividades diárias predeterminadas (limpeza e alimentação) e a assembleia nas sextas-feiras. As demais atividades são indeterminadas porque serão os grupos que decidem sem interferência dos adultos:

Possivelmente, por este desencontro entre projeto e processo, os adultos não podem neles interferir, mudá-los ou inová-los. De um lado, vêm-se constrangidos a executar o projeto seguindo o modelo; de outro, o fazer das crianças contrariar o modelo, instaurando um processo autogestionado, no qual também não podem interferir. Isso explica a constante dubiedade que os adultos freqüentemente expressam nos seus depoimentos. Num momento criticam o projeto e Pepita [Martín] pelo seu caráter cerceador da liberdade, e noutra momento elogiam a ela e o projeto pelos resultados que observam. (KASSICK, 2002, p.242).

Não é um problema a criança sair da escola sem saber uma equação de 2º grau, mas é grave se ela sair inabilitada para decidir sobre os objetivos da própria vida. A anti-pedagogia ou recusa a ensinar, quebra o paradigma ensino-aprendizagem, colocando no lugar a aprendizagem vinda de dentro e não esterilizada.



Fonte: <http://www.arscientia.com.br/>

3 - Assembleísmo e ação direta

Um policial meio estúpido recebeu ordem de prender um monge que havia cometido um crime. Para não esquecer alguma coisa, o policial fez uma lista de tudo o que ia precisar para cumprir a missão: 'bagagem, guarda-chuva, canga para o preso, documentos, preso e eu'. E passava o tempo todo repetindo em voz baixa essa lista. O monge logo percebeu que o policial era abobalhado. Uma noite ele o embebedou, raspou-lhe a cabeça, transferiu a canga para ele e fugiu. Quando acordou, o policial lembrou-se da lista e começou: 'Vamos ver... bagagem, guarda-chuva...é, está certo.' Apalpou o pescoço: 'A canga também... os documentos também...' De repente se assustou: 'Hei, e onde está o monge?' Passou a mão na cabeça e se acalmou: 'Puxa, que susto! O monge também está aqui.' De repente, novo susto: 'E eu, onde estou?' (Contos do mestre Sufi Nasrudin).

A prática do assembleísmo é um eixo central dentro do anarquismo e elemento central da ação direta para pautarem os pontos de interesse de uma coletividade na busca de um termo aceitável entre as partes.

Kassick diferencia a assembleia “socialista” da “democrática”. Na socialista sempre é buscado o consenso e na democrática é a maioria que define as posições. O consenso é demorado porque significa debater à exaustão uma questão e por vezes é mais prático e mais rápido decidir pela maioria e, com isso, se perde o caráter anti-autoritário.

No DVD que acompanha essa tese há imagens sobre as assembleias estudantis em Paideia e em outras escolas. As imagens dessas assembleias servem para exemplificar a exequibilidade dessa prática e em que ela se diferencia das famigeradas reuniões escolares que chamam para si o nome

de democráticas na escola convencional, escondendo o fato de que nem pais e mães nem membros da comunidade possuem o mesmo jogo de linguagem para colocar suas ideias em pauta⁷³.

Na prática assembleária, crianças e jovens aprendem a tomar as decisões como parte da vida, exigindo maior paciência de todos e todas para ouvir as pessoas. Um problema em Paideia é tema de todas as pessoas. Kassick presenciou uma situação em Paideia que explicita essa conduta quando uma criança adentrou o refeitório e falou que outra lhe havia agredido. A violência é inadmitida em Paideia e seus membros deixaram seus pratos e se dirigiram ao local:

Lá, reuniram-se em volta do agressor (um menino de cinco anos que havia empurrado outro), para questionar o seu ato. A falta cometida, portanto, não se reduz a uma falta individual, particular, de sujeito a sujeito: é uma falta, um problema que afeta a todo o coletivo. É uma falta pública que exige e envolve a todos e todos participam de sua resolução. (KASSICK, 2002, p.229).

Readhead afirma que quando uma criança ou jovem convencional comete um erro, os adultos costumam reagir de duas formas: uma é dizer o que devem fazer e outra; é manter uma distância condescendente esperando ver como será a reação deles. Readhead reflete que nenhuma das duas possibilidades é aceita em Summerhill, por exemplo, se numa aula de cozinha ou arte uma estudante não limpar os materiais utilizados, o professor responsável não toma a questão diretamente, mas a leva para a assembleia.

Nessa assembleia toda a comunidade entra na pauta da discussão decidindo o que fazer. Readhead observa que isso não faz corroer a relação entre professor e estudante em Summerhill, pois não é ele, exclusivamente, que se interporá numa conduta reparadora. Com isso, a relação professor e estudante são mantidas no campo da amizade e não da hierarquia, bem como a questão não será uma discussão entre duas pessoas, mas que afeta o conjunto de pessoas e por todos e todas deve ser solucionada.

O coletivo não pode ser posto acima do indivíduo nem o indivíduo acima do coletivo. Num lado e no outro a prática deve ser tão honesta quanto flexível do ponto de vista do que é lógico, racional e ético.

Em Paideia eles realizam uma reunião de partida para estabelecer regras iniciais de funcionamento, de tomadas de decisão e de como escolher as pessoas para tarefas decididas. Uma dessas regras pode ser a de constituir comitês ou conselhos para cada função percebida como necessária, sua administração, realização e como fazer a assembleia ser respeitada.

⁷³ No anexo -1 digital há três imagens de assembleias que auxilia nessa apreciação que está no documentário da Escuela Paideia, de Sands School e um extrato legendado que compara as assembleias em escolas democráticas.

Nas sugestões de organização podem ser definidos grupos com a função de revisar continuamente a assembleia, sujeitos seus membros a renovação imediata se não cumprirem com as decisões da coletividade.

Como é de praxe, o Colectivo Paideia sugere a preparação dos pontos de pauta antes das reuniões, no sentido que as pessoas possam observar antes e se prepararem para os debates. Todos os pontos eleitos serão debatidos profundamente e com a maior participação possível dos membros. Eles indicam ainda que para assegurar que todos estão ouvindo os pontos discutidos, cada pessoa deveria intervir.

Se sobre algum ponto não há consenso, eles recorrem à votação, em que 51% dos votos seja o mínimo para apoiar uma proposta. Esta contida como preocupação do Colectivo Paideia evitar que a maioria se converta em elemento de coação de uma minoria ou de uma pessoa. Sobre a dinâmica das assembleias afirmam:

Uma assembleia é um conjunto de pessoas que de forma livre assume, em primeiro lugar, tomar decisões de forma coletiva, razoada logicamente sobre qualquer assunto, tratando de se por em acordo para realizar qualquer atividade ou solucionar qualquer conflito pessoal ou coletivo. (COLECTIVO PAIDEIAe, 2008, p.2). (Tradução do autor).

Essa frase parece ser simples, mas isso leva a um problema posto na teoria da ação comunicativa de Habermas em relação ao jogo de linguagem. Se todas as pessoas em uma assembleia possuírem um jogo de linguagem comum ela será justa. Os críticos de Habermas dizem que é ingênuo acreditar que as partes possuem um jogo de linguagem comum e a mesma habilidade em utilizá-lo.

Este tipo de organização é possível porque desde quando as crianças entram na escola iniciam sua participação nas assembleias e passo a passo aprendem a assumir compromissos.

Num primeiro instante se aproxima de outra criança por empatia para depois se aproximar de outras crianças gradativamente até ser capaz de se envolver igualmente com todo grupo. Esses pequenos grupos são formados a partir da empatia e afinidade natural.

Todas as crianças assinam um termo de compromisso global em valores de convivência e com a autogestão que antecede as planificações de compromisso trimestral. A criança deverá firmar seu compromisso e sua duração. Dizer que não será uma pessoa violenta, cooperar e não competir, respeitar companheir@s e não insultar, dizer a verdade e reconhecer erros, ajudar outr@s caso necessitem, ser solidário nas relações, não impor nem mandar, ajudar outr@s a serem mais livres, ser tolerante com o modo de ser dos demais, controlar impulsos e resolver problemas dialogando, respeitar o material, edifício e todas as outras coisas da escola, ser feliz e contribuir com felicidade

alheia e, ainda, dizer o que conseguiu cumprir, ou não, esses itens definindo: se ela se sente mais livre, ou não, e se o coletivo é mais livre, ou não. Finalmente assinam este termo.

Suas fichas de compromisso serão lidas diante do grupo, pontuando o que se comprometem ou não cumprir, se conseguiu fazê-lo, se sente mais livre, ou não; fazendo avaliação sobre o coletivo ser livre, ou não; indicando quais são os problemas. Essa exposição de compromisso e avaliação pessoal é um ato que organiza a interpretação e ação de cada um, tornando um parâmetro com bastante significado.

Ficha compromisso 1

Idade: 6 anos

Início de compromisso: 9 de janeiro de 2003

Plano social: ter mais companheiros/as.

Plano afetivo: quero estar mais contente

Plano intelectual: escrita e matemáticas

Campo do trabalho coletivo: varrer, jardinagem e cozinha.

Campo de valores: a liberdade

Conseguí: estar a gosto com as pessoas. (MARTÍN, 2006, p.512)

Ficha compromisso 2

Idade: não referida [9 – 11 anos]

No campo do trabalho me comprometo a fazer trabalho intelectual todos os dias; fazer os trabalhos manuais, estar responsável por um grupo e coordenar quando necessitar.

No campo de valores me comprometo a: ser solidária, respeitar tudo que me rodeia, ser autônoma e tolerante, cumprir minhas responsabilidades. Vou ser justa e defender a justiça.

Pessoalmente me comprometo a: oferecer oficinas de psicomotricidade, cumprir meu horário e o coletivo; assistir, respeitar e participar das assembleias; fazer a ata e coordenar e ajudar aos menores para que realizem corretamente suas atividades; realizar corretamente minha comissão e ensinar às pessoas mais novas no que puder. (MARTÍN, 2006, p.517) (Tradução do autor).

O Colectivo Paideia insiste que alguns pontos devem ser observados:

1. – Todo mundo deve comparecer a uma assembleia sabendo quais são seus direitos e suas responsabilidades.
2. – todas as pessoas devem comparecer a uma assembleia sem desejos de poder, de imposição; muito pelo contrário, devem comparecer pensando que a colaboração coletiva sempre será mais positiva que uma individual se aglutina um pensamento ou vários. (COLECTIVO PAIDEIAe, 2008, p.2, mimeo). (Tradução do autor).

Nessas assembleias, o coordenador tem um papel de evitar repetições, atitudes impositivas, interrupções das falas e que se abarquem as discussões sem chegar a conclusões, por isso, os demais membros devem legitimar o coordenador para essas tarefas. Essa coordenação, relatoria e secretaria das assembleias são rotatórias e, com isso, envolve todos na dinâmica assembleária.

Para o Colectivo Paideia, a assembleia é o único órgão de decisão em que todos participam seja qual for a idade, com a preocupação de que não se desgaste este instrumento. Há quatro tipos de assembleia e suas funções são:

1. – Assembleia de Grupos de Estudos: é o órgão de debate e decisão do grupo. 2. – Assembleia Geral: é o órgão de coordenação das propostas dos distintos grupos de estudo e único órgão decisório. 3.- Grupos de trabalho: órgãos de estudo e de gestão das necessidades do centro. 4.- Comissão Gestora: órgão de coordenação dos diferentes grupos de trabalho e da gestão dos problemas do centro. (COLECTIVO PAIDEIAe, 2008, p.6, mimeo). (Tradução do autor).

A resolução de conflitos entre os estudantes de Paideia podem ser tratados imediatamente em mini-assembleias. Somente os casos mais graves devem ser levados para assembleia geral. Também foi criada a figura do mediador de conflitos, que são estudantes maiores, em regime rotativo, com a função de resolver questões que os grupos da mesma idade não conseguiram solucionar. Somente se for um caso mais sério que toque a todos será levado para a assembleia geral. Nas próximas linhas há exemplos das atas dessas mini-assembleias.

13-6-88 assembleia de maiores: problema: de que no sábado quase todos (exceto uns poucos) compramos pistolas de água, e havia pessoas que se incomodavam se as molhassem, e do jogo passou à violência.

Proposta de Javier: de que o próximo que insulte saia da assembleia: votos: unanimidade.

Proposta para o problema:

Proposta de Javier de que cada um faça sua própria proposta: se aprova.

Victor: que se incomodamos, que ele tente não se incomodar.

David: que se alguém nos incomoda o incomodemos.

Quím: que não se volte a usar a pistola.

Pablo: que não se fique agressivo.

Nacho: que se está nervoso, reflita e se não se convoque uma assembleia.

Maria: que não ficará nervosa nem vai utilizar a pistola.

Mar: que não se utilize a pistola.

Chabela: que não fique nervosa e vá para casa.

Rebeca: que se não é responsável pelo seu corpo sente para refletir e não utilize a pistola.

Laura: que se incomoda, vá refletir e se a incomoda fale com eles.

Diana: que se não respeita os demais reflita e não utilize a pistola.

Quim pergunta a Pablo se quer que o defendamos quando tem um problema fora.

Pablo responde que sim.

A respeito ao problema anterior todos reconhecemos que no sábado não fomos nem responsáveis nem livres.

David opina que sejamos amigos.

Proposta de Quím: que como ele já pode sair que joguemos voleibol. **Dissolve-se a assembleia.** (MARTÍN, 1990, p.150). (Tradução do autor).

Um tema do universo infantil que seria resolvido por um adulto mandando uns para o lado e outros para o outro. Eles e elas se apropriem de mecanismos de autogestão que vão servindo para o amadurecimento e expressão de suas posições.

Os grupos de trabalho têm o papel de estudar as necessidades existentes e avaliar as formas de resolvê-las mediante sugestões apontadas em assembleia, cessando seu funcionamento quando está resolvida a questão que lhe originou. Suas funções também se estendem aos trabalhos teóricos ou de gestão concreta do funcionamento. Os grupos de trabalho podem ser, por exemplo, feitos por

comissões: de manutenção, partilha do tempo e cronograma, de oficinas, de economia, solução de conflitos, de avaliação, gestora.

Numa escola democrática ou anarquista, o assembleísmo não é um detalhe, é onde as pessoas encaram cada um e se colocam nos processos. A reprodução de uma ata de assembleia dos maiores (entre 10 e 15 anos) de 1987 serve para exemplificar o nível de debate que travam:

Assembleia para decidir o que vamos fazer no curso.

Proposta de Quim para que façamos uma ficha de compromisso. Votos: 10 a favor, 5 contra e 0 abstenção.

Proposta que tenha literatura. Votos: 16 a favor, 0 contra e 2 abstenções.

Proposta que se votem todas as atividades juntas: maioria a favor, 0 contra e 0 abstenção.

Proposta que os monitores votem se vão dar aulas: 18 a favor, 0 contra e 0 abstenção.

Proposta de Elena de que se ponham cartazes e quem queira (participar) anote o nome: 15 a favor, 1 contra e 0 abstenção. (MARTÍN, 1990, p.149). (Tradução do autor).

Note que as discussões são sobre a organização do ano letivo, definindo aulas de literaturas e outras atividades, e abordado sobre a necessidade de monitores para as oficinas. Nas duas atas anteriores é verificável um comprometimento com os próprios problemas individuais e coletivos, percebendo que uma assembleia é para assuntos mais sérios.

O Colectivo Paideia busca alterar a dinâmica das assembleias para que se evite perder a força desse mecanismo de resolução de conflitos. Num caso difícil que envolveu questões pessoais, por exemplo, se fez necessário mudar a forma de atuação para evitar o desgaste das pessoas envolvidas e da própria assembleia. Eles criaram uma caixa de correspondência onde são colocados os problemas que as pessoas não resolveram entre elas. Ainda assim:

Para evitar que a assembleia se vicie em determinadas formas de manifestar ou trazer os problemas, ela passa constantemente por diferentes formas de participação: desde convocação quando há uma situação conflitiva, suspendendo-se todas as outras atividades, até a convocação num dia concreto por semana, para debater o que, durante oito dias não se conseguiu resolver. Atualmente, existem observadores de grupo e do coletivo que detectam situações ou pessoas que impedem ou antepõem obstáculos à liberdade, à autogestão, à justiça, à igualdade, ao trabalho etc. (COLECTIVO PAIDEIA, 1999, p.17). (Tradução do autor).

Garcia⁷⁴ critica o assembleísmo como sendo uma prática que desloca a autoridade de um sujeito ou grupos, para todos. Nessa perspectiva uma assembleia faz de todos policiais de si mesmo, sendo não mais um autoritarismo de fora para dentro, mas que se dissimula em uma falsa dimensão de liberdade que faz o Eu intervir contra si. A assembleia seria, portanto, um congresso de auto-

⁷⁴ Jornades entorn les pedagogies llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro. Organizado pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso Nov. de 2008.

coerção e não de pessoas livres, mas tiranos de si mesmos. Esta interpretação retoma o conceito de auto-repressão e auto-coerção já localizado anteriormente. Kassick aprofunda sua percepção do papel da assembleia perante a individualidade afirmando que:

As individualidades são substituídas pelo pensamento/ação comuns, homogêneos, massificados. Sob este aspecto, a assembleia representa o papel da própria sociedade, que estabelece o controle sobre as ações dos indivíduos, obrigando-os a uma homogeneização e massificação de pensamentos e ações. Por esta razão, Deleuze (1992) afirma que na sociedade de controle todos são 'divíduos' e não indivíduos. Individualidade no sentido da preservação das diferenças, das particularidades que o sentido do público garante enquanto manutenção da diversidade que o caracteriza. (KASSICK, 2002, p.231).

Deste modo, a assembleia é um antídoto parcial para garantir a liberdade. Esses fundamentos estão na raiz dos anarquistas individualistas ou anarquistas stirneanos.

Retornando ao Conto Sufi de Nasrudin que inicia esse tópico, a assembleia retira da autoridade sua canga e passa aprisionar o verdugo, criando o risco da assembleia representar uma violência simbólica, ainda que a representação social que se faz dela coincida, em alguns casos, com a conquista da liberdade.

A assembleia deve ser o mecanismo viável de conduta para uma sociedade que não tem como realidade a liberdade. Sem ela, a autogestão não existe. O autoritarismo pode se disfarçar em assembleias, servindo como tribunais destinados a resolver caprichos pessoais, mas ainda que surjam esses riscos são momentos de aprendizagem com valor inestimável para a vida em liberdade comprometida e responsável.

4 - Autonomia e autogestão

1- A escola libertária é um assunto de todos e todas e não pode de modo nenhum ser deixada aos especialistas, educadores, pedagogos e ainda menos aos administradores... mesmo se forem libertários. Percebemos, no entanto, que isto não é totalmente partilhado por certos anarcosindicalistas ou sindicalistas revolucionários. 2- Ela deverá, portanto, ser capaz de se autogerir (economicamente e pedagogicamente) com todos os membros (administrativos, operários, professores e estudantes...). Algumas escolas buscam mesmo a autosuficiência alimentar ou através da produção artesanal. (ANTHONY, 2008). (Tradução do autor).

A autonomia do sujeito é um debate antigo para a humanidade que chama atenção de socialistas, anarquistas e filósofos de que somos resultado da ambivalência entre indivíduo e coletivo. A autonomia está para o coletivo autogestionado assim como a heteronomia está para o fascismo heterogestionado.

A busca por autonomia é concomitante ao processo de autogestão. Uma sendo realizada permite o aperfeiçoamento da outra. Não há autogestão sem autonomia e não há sentido em ser autônomo se não há nada para fazer com isso além de cultivar o narcisismo e o egoísmo.

A autogestão, palavra muito utilizada nos últimos anos neo-liberais, percorre a trilha da enunciada emancipação do sujeito autônomo, mas para dissipar algumas dúvidas siga com a seguinte afirmação:

A ‘autogestão’ se opõe a ‘heterogestão’ que é a forma de conduzir empresas, a economia, a política ou a sociedade a partir de fora do conjunto d@s diretamente afetad@s. Como ocorre agora, as empresas e a economia dirige as pessoas, o capital, a política, os partidos, a sociedade e o Estado. (COLECTIVO PAIDEAa, [2004] 2008). (Tradução do autor).

Para Kassick, há diferenças significativas entre autogestão anarquista, heterogestão e a gestão participativa toyotista que se insurge somente contra a intensidade autoritária das decisões externas aos sujeitos ou de cima para baixo e “[...] não contra a estrutura social que assim os organiza e os dispõe à sua mercê” (KASSICK, 2000, p.106).

Kassick pensa na emancipação e não na cooptação dos anseios libertários pela nova forma de organização toyotista. Este tipo de organização confunde cooperação com colaboracionismo.

A Co-gestão é um modelo de participação, caracterizado pela participação em igual número de trabalhador@s e patrões na direção da empresa. Este sistema funciona na Alemanha desde 1976, e em menor ou semelhante grau em outros países. A Autogestão é muito diferente da Co-gestão. Na Co-gestão @s trabalhador@s participam na direção de algo que não lhes pertence. De nenhuma maneira é posto em dúvida quem manda. (COLECTIVO PAIDEAa, [2004] 2008) (Tradução do autor).

A autogestão mediada pela assembleia nasce dentro do indivíduo em ação mutualista com seus pares. O indivíduo deve dedicar tanta importância à sua autonomia, como deve perceber em que grau de dependência está comprometido com os outros e esses com ele. A autogestão entre o alunado da Escuela Paideia pode ser assim descrita:

Esta forma de autogestão começa com a autonomia pessoal e o exercício das liberdades de escolha, decisão e relação. Isso se inicia na idade de 1 ano e meio ou 2 e vai até os 15 anos. Os alunos e alunas aprendem a escolher dentre as propostas que lhes são feitas, para terminarem propondo o que querem fazer. Assim, parte das propostas é escolhida entre aquelas que lhes são apresentadas, e outra parte, dentre aquelas que eles mesmos apresentaram. Isso faz com que comecem a co-participar e co-participem em: Escolher trabalhos. Escolher oficinas. Realizar a arrumação da casa. Preparar a horta. Cuidar do jardim. Fazer o almoço. Fazer as compras. Encarregar-se das contas. Fazer o café da manhã e da merenda. Oferecer oficinas a outros e preparar trabalhos para eles. Consertar os objetos quebrados. Pintar e outras atividades necessárias. Isso quer dizer que toda atividade vivencial é feita com a participação de todas as pessoas implicadas no processo. (COLECTIVO PAIDEIA, 1999, p.8). (Tradução do autor).

É premente observar que não se faz pessoas com caráter autônomo e autogestionárias somente com a intenção e percepção que isso é melhor que pessoas dependentes e heterogestionadas. O paradoxo das políticas educacionais e de alguns teóricos da educação é que isso será atingido falando mais e mais dessa necessidade inversamente não a praticando.

A autonomia do sujeito e a autogestão caminham *pari passu* e não pode ser apenas discursiva, mas uma prática desenvolvida no cotidiano. Numa escola convencional, a autonomia sugerida é vazia, ilegítima e inútil por terminar sendo uma palavra neutra, não genuínas e por isso mesmo, sem serventia para um projeto político de transformação da humanidade. A autonomia e a autogestão legítimas geram a liberdade, enquanto as ilegítimas encobrem a ideologia dominante para diminuir seu trabalho e tornar mais sutis as formas de controle se autoproclamando democrática.

5 - Educação para liberdade e auto-aprendizagem

A educação para a liberdade envolve aspectos filosóficos insolúveis, pois que o intento de educar, por si, é uma violência contra a liberdade. Não há possibilidade mais estimulante para uma pessoa descobrir dono de seu processo de aprendizado.

A velocidade exigida para aprender segue argumento que as pessoas devem chegar o quanto antes à vida adulta. Para e chegar a esse ponto se exige que a tradição do conhecimento seja recebida e assimilada mais rapidamente, não da melhor maneira. Sem a lógica de castigo e prêmio uma escola autoritária não chegaria a obter êxitos.

Não se pode mistificar a auto-aprendizagem, mas em sentido mais prático, uma pedagogia é uma violência, e a didática seus artefatos dissimuladores. Isso me coloca num beco sem saída. Pere Solà em palestra (2008)⁷⁵ afirma que usar o termo pedagogia libertária é uma redundância, afinal, pedagogia tem como primordial a autonomia do sujeito e que desde sua gênese fundadora nunca foi preocupada com outra coisa que a liberdade.

Se o adjetivo libertário perde sentido para falar de pedagogia, mas a pedagogia é uma indução, não pode produzir algo que não é sua matéria primordial. É, portanto, violenta ao tentar induzir a liberdade. É um paradoxo ensinar liberdade por imposição, pois, algo violento não pode produzir liberdade. Então, tentar ensinar em liberdade é impossível, mas não tentar fazê-lo parece ser muito pior, já que a outra opção é o ensino autoritário.

A opção que devemos ter é saber que a aprendizagem jamais deveria ter sido sequestrada pela escola. Uma frase muito escrita pelo Colectivo Paideia é que educar é uma arte, e complemento dizendo que aprender é artesanato que demanda o mesmo respeito.

⁷⁵ Jornades entorn les pedagogies llibertaries. Del 29 de outubro a 2 de dezembro. Organizado pela Federação de Estudantes Libertários (FEL). Barcelona, 2008. Disponível em <http://www.fel-web.org>. Acesso novembro de 2008.

Na Catalunha, as pessoas foram proibidas de falar o Catalão por 40 anos. Hoje encontramos pessoas que falam o catalão sem saber escrevê-lo. Foi o uso da língua que garantiu sua sobrevivência contra o franquismo e não as escolas.

Inusitadamente, surge o mundo informacional postulando a auto-aprendizagem oferecida no ensino à distancia virtual. O Jornal El País incluiu recentemente uma matéria feita por Javier Martín intitulada “El videojuego es parte de mi escuela” enigmática para esse debate:

Para Henry Jenkins, encarregado da Fundação MacArthur de fazer um retrato-robô do aluno do século XXI, as maiores oportunidades para essa mudança na aprendizagem não se encontra atualmente no sistema educativo, mas sim, fora dele, nos programas extra-escolares e nas comunidades de aprendizagem informal. As escolas devem dedicar mais atenção a fomentar a alfabetização digital: um grupo de habilidades que os jovens necessitam no horizonte multimídia que os envolve. (MARTÍN, 2008, p.38). (Tradução do autor).

Essa palavra, retrato-robô do aluno⁷⁶, já tomaria um tempo enorme em meu trabalho, sendo assim, prefiro situar a questão no discurso que revela o verdadeiro significado formatador da escola. Esses jovens devem aprender a aprender fora da escola e isso parece muito anarquista:

Pilar Lacasa, da Universidade de Alcalá de Henares, descreve os obstáculos. A resistência do professorado soma-se ao dos familiares do alunado. E os anima a deixarem o medo: ‘Os videogames abrem novas vias de aprendizagem, de ensino, e especialmente de participação, de uma perspectiva dinâmica e criativa’. A empresa de jogos Eletronic Arts colaborou com Lacasa em uma experiência de lazer digital com crianças. Uma de suas observações foi que as mesmas crianças, com o mesmo jogo, participam de forma diferente se estão no âmbito escolar ou fora dele. A participação é a chave: ‘O videogame em aula exige participação constante do professor.’ (MARTÍN, 2008, p.38). (Tradução do autor).

Então há dois reconhecimentos na afirmação acima que precisam ser destacados. O primeiro está na afirmação de que os videogames são instrumentos de aprendizagem, mas do ponto de vista de quem pagou a pesquisa, o fabricante. O segundo está em dizer que os professores não necessitam ou não são participativos e com a presença do videogame na escola eles terão que ser “mais” participativos e assistir constantemente seus alunos. Tudo isso esconde um profundo desrespeito com as pessoas.

⁷⁶ O retrato-robô do aluno, segundo a Fundação MacArthur, deve ter onze características: 1. jogar: experimentar o que lhe circunda; 2. atuar: adotar identidades diferentes; 3. simulação: interpretar e construir modelos dinâmicos do mundo real; 4. apropriação: assumir uma ideia e convertê-la em material multimidiático; 5. multitarefa: rastrear o entorno e mudar o objetivo se necessita; 6. conhecimento distributivo: interatuar com ferramentas para distribuir nosso saber; 7. inteligência coletiva: reunir informação e compará-la com outros para um objetivo comum; 8. sentido comum: avaliar a credibilidade das diferentes fontes; 9. transmediáticas: seguir as correntes da história e informações através de múltiplas modalidades; 10. conexão: buscar, sintetizar e distribuir; 11. negociação: se mover entre a diversidade dos grupos, respeitando as múltiplas perspectivas. (EL País, 20 de novembro de 2008, p.38). Esses onze mandamentos devem produzir salvação aos mentores de políticas educacionais formais, pois com esse potencial perverso, muito ainda pode ser feito para piorar a vida dos jovens.



Penwill - Reino Unido

Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

A imprensa está repleta de informações desse tipo que bombardeiam por todos os lados a educação e professores. Anos atrás a mídia dizia que nas fábricas robotizadas, os operários jovens eram mais hábeis com “joystick” (controle manual para jogos eletrônicos) e que isso eliminava várias etapas do treinamento de controle dos robôs da linha de montagem, bem como reduzia perdas em operação, por virem desde a infância utilizando esse tipo de tecnologia.

A matéria sobre videogames e educação mantém sua tese e afirma algo que seria o supra-sumo da educação livre:

[...] quiçá o emprego do videogame em sala de aula seja somado ao trabalho do professor, quiçá resulte mais cômodo mandar ler um livro e que o aluno escreva uma redação para o mês seguinte. Aranda⁷⁷ discrepa: ‘No princípio também o professor lê o livro em voz alta na sala de aula; pouco a pouco lhes dá mais autonomia. Não vejo de forma diferente como videogame. Não creio que o professor tenha que dedicar mais esforço ao alunado, mas sim, tem que dedicar mais para dominar esta nova ferramenta de ensino. [...] O jogo eletrônico deve ser aplicado na escola para preparar os alunos naquilo que encontra nas ruas. Se somente é tratado para qualificar os conteúdos, para isso já serve o sistema tradicional. Não é necessário mudá-lo’. (MARTÍN, 2008, p.39). (Tradução do autor).

A palavra autonomia, no texto acima, deve ser compreendida como uma metáfora e a ideia de preparar o aluno para o que acontece na rua é uma apreciação reformista. A escola deve manter suas bases tradicionais e o professor fazer esse trabalho paralelamente. Digamos que essa tecnologia seja antifreireana, para não dizer que é uma avaliação decapitada da realidade para qual estão trabalhando. Outro especialista nessa matéria jornalística, Mintra⁷⁸, afirma algo que tem um imenso poder de persuasão:

⁷⁷ Daniel Aranda, professor da Universidade Aberta da Catalunha (UAC).

⁷⁸ Sugata Mintra, professor da Universidade de Newcastle desenvolve um projeto de nome sugestivo “the hole in the wall” (um furo na parede), que é um programa educativo sem professores. Para saber mais: www.hole-in-the-wall.com

Como se tem visto, o analfabetismo não é precisamente dos adolescentes. O professor Mintra comprovou isso com seus programas de Educação minimamente invasiva: ‘aproveitando o poder de colaboração e a curiosidade natural dos meninos para transmitir a aprendizagem’, disse Mintra, que aprofunda a importância do ensino fora da escola. Ele coloca vários exemplos de êxito mundial, ‘todos os sistemas de educação autogestionados, à margem dos sistemas educativos oficiais’: o jogo Second Life, as enciclopédias colaborativas, os wikis, seu projeto ‘Um furo na parede’ ou mesmo o Modle, um pacote de software criado a seis anos por um australiano, Martin Dougianas. (MARTÍN, 2008, p.39). (Tradução do autor).

O Modle é um programa com distribuição livre que ajuda aos professores criarem comunidades de aprendizagem. Esta matéria do Jornal El País se encerra unindo os jogos virtuais “sérios” como sendo “o” futuro do ensino⁷⁹.

Essa digressão toda foi feita para retomar palavras de Garcia durante sua explanação na Jornada de Pedagogia Libertária em novembro de 2008, em Barcelona. Garcia classificou aleatoriamente a educação em três fases: a negra: tradicional e autoritária; a cinza: com todas essas propostas não autoritárias e meramente reformistas, incluso a pedagogia libertária; e, a fase branca: onde cada estudante será orientado por uma massa de autores anônimos que produzem a educação numa nebulosa de informação branca.

Nessa perspectiva, não será a auto-aprendizagem um caminho para liberdade, mas sim, uma educação branca que surge de algum lugar incógnito para a massa de pessoas que acreditam serem donos do que aprendem. Tudo isso, com essa leitura enviesada dos idealizadores dessa educação por eufemismo chamados “jogos sérios”. Mesmo não sendo dogmático, o que esses jogos têm de sério é a preparação para o mundo do trabalho virtual, que nem os especialistas sabem se será realmente necessário na sociedade do desemprego.

A pedagogia apontada para a auto-aprendizagem deve ser um objetivo de uma educação libertária, mas deve ser levado em conta que um discurso com essa afirmação pode servir para uma mudança social bem distinta da que acreditam os postulantes libertários.

Ninguém é livre para aprender, primeiro porque aprendemos sempre mesmo quando não queremos para o bem e para o mal. Decidir aprender é decidir ignorar, como afirma Sousa (2006). O processo de aprendizado equivale à fundação de um ignorantado. Não havendo liberdade, o que se pode fazer diante de um dilema tão obtuso e tão pouco inspirador que não seja assumir os riscos.

Causa desprezo saber daqueles que pensam tão ingenuamente sobre o que é a educação menos invasiva, definida pelo tempo e decisão pessoal e livre de sabotadores – os professores

⁷⁹ Durante a minha permanência em Barcelona recebi um casal de amigos com seus dois filhos. Quando passeávamos sobre o novo pier construído no antigo porto de Barcelona eles falaram que reconheciam aquele lugar como um trajeto de skate de um videogame que brincavam no Brasil. Excessões à parte, o fato é que isso é uma experiência espacial de simulação que não era acessível, nem podia ser imaginada pela didática de geografia. Essas crianças e jovens estão avançando em suas percepções visuais, auditivas e espaço temporal de maneira impensada há poucos anos.

convencionais. Como fato humano, a era comunicacional é muito recente para permitir dizer tudo do humano que pode sair deste artifício. Embora a auto-aprendizagem do aluno-robô chegue mais rapidamente em nossas casas do que qualquer outra situação educacional, ainda assim, impera o inusitado humano.

O aluno-robô insere o valor de liberdade e aprendizagem que não tem o mesmo sentido da pedagogia em liberdade e libertária. Mesmo que use princípios muito parecidos com os das análises de Rancière, tal manipulação não reivindica a emancipação das pessoas.

Na Escuela Paideia, as crianças que iniciam sua educação trazem de casa vícios da individuação e reagem contra as práticas de autonomia. Eles afirmam que na primeira etapa quando chegam, é comum ver as crianças derramarem água, desarrumar as estantes de livros, subir nas mesas e quebrar pratos. No documentário sobre Paideia (anexo) é explicado que el@s fazem isso porque seus caprichos não são atendidos como em outros lugares e porque sabem que não é proibido fazer isso na escola.

O clima de liberdade deve ser tanto objetivo como subjetivo. Os trabalhos coletivos são realizados com os maior@s e menor@s. Essa prática intergeracional é importante para estabelecer um grau de amizade entre tod@s, mas também é vivenciado espacialmente operando na cozinha, na horta, na limpeza geral e nas diversas tarefas de reparações e conservação da escola. A dinâmica realizada no trabalho é uma dimensão importante da prática educacional de Paideia.

Nas atividades laborais, surgem as oportunidades de interação social e emotiva entre os seus membros. Elas são realizações de coisas concretas e cotidianas. As atividades de cozinhar, arrumar e tirar as mesas das refeições, lavar e organizar os talheres, ainda que se tenha uma máquina semi-industrial, são todas essas atividades que possibilitam relacionamento social e realização pessoal que muitas vezes elas são poupadas fazer em suas casas.

6 - Construtivismo: Piaget, Vigotski e Bronfenbrenner

As teorias do construtivismo de Piaget, Vigotski e Bronfenbrenner são associáveis e reciprocamente colaborativas. Elas resolvem três dilemas: em Piaget há toda uma potencialidade biológica neuro-psicológica que, se propiciada, irá permitir um desenvolvimento intelectual progressivo. Vigotski não nega isso, mas inclui a relação do entorno social no aprendizado, que se aproxima da co-educação e dos interesses sociais do anarquismo. O construtivismo de Bronfenbrenner trabalha com o conceito de meio ambiente sem negar as duas teorias anteriores, incluindo a influência do espaço físico nos processos cognitivos. As três correntes do construtivismo animam parte das propostas de Paideia, pois são bases da não-diretividade.

O construtivismo é mitificado tanto na sua prática quanto em sua teoria. Há escolas formais que adotam algumas dessas perspectivas, compreendendo parcialmente os propósitos do construtivismo e colocando seus elementos positivos a serviço de uma educação objetificante.

Queiroz (2002) levanta questões sobre o construtivismo sob o prisma do anarquismo colocando em dúvida, não exatamente a proposta pedagógica construtivista, mas o modo como é apropriado pela educação convencional, afirmando que :

As crianças e seu desenvolvimento tornaram-se alvo de uma ciência em nome do conhecimento pedagógico, que extrapolou qualquer tipo de cuidado com este desenvolvimento, suas descobertas e suas curiosidades. O professor, em nome de um saber acerca destes alunos, tornou-se o ‘senhor do castelo’ e determinou, por meio de projetos, o que é e o que não é interessante, quando as crianças estarão prontas para ler e escrever e, até mesmo, qual o horário certo para tudo isso. (QUEIROZ, 2002, p.99).

Uma diferenciação feita por Queiroz auxilia na elucidação do construtivismo de Piaget que interfere diretamente na capacidade de autoregulação desenvolvida pela criança em determinada ótica é funcionalista:

Há, portanto, uma diferença entre o ‘construtivismo pedagógico’ e o ‘construtivismo de Piaget’, que é genético, no sentido de gênese, está relacionado ao nascimento da inteligência e não da aprendizagem escolar. Depende da autoregulação, ao passo que o ‘construtivismo pedagógico’ se dá por meio dos conhecimentos prévios que a criança adquire no decorrer do seu convívio com o mundo. (QUEIROZ, 2002, p.106)

Um estudante que é pressionado, antes que seus interesses aflorem, poderá ter dificuldades para desenvolver um conhecimento concreto, ou como se prefere dizer, significativo. O conhecimento segue seu acréscimo por uma cadeia de relações que são feitas pelas crianças e deste modo organizar um saber. Seja a influência neurológica, neurológica-social e ambiental que predomine, se um estudante nunca seguir o apelo do que lhe é mais significativo, útil ou necessário, tudo mais é vazio e sem razão de fazer, por mais importante que realmente seja.



Fonte: <http://images.google.com.br/imgres>

O receio de Queiroz (2002, p.116) é que a autonomia da criança defendida por construtivistas a torne autoritária em relação aos seus professores e colegas. O receio de Queiroz parece ser o caso de escolas convencionais que não estabelecem a assembleia e a educação em liberdade como uma prática. Embora exista o risco de estabelecer autoritarismo da parte de um estudante, o ambiente de convivência criado pela educação libertária equilibra essa potencial relação de poder, que Kassick avalia como resposta positiva da Escuela Paideia. Porém Queiroz reconhece tal essa distinção:

Encontra-se aí, uma grande distância entre o construtivismo e a pedagogia libertária pois, nesta, o professor torna-se educador, pois é apenas o mediador do processo de construção do qual o aluno é o principal interessado, enquanto no construtivismo, o professor é responsável tanto pela construção, quanto pelo saber a ser construído. (QUEIROZ, 2002, p.116).

As escolas libertárias fazem a opção de eleger cinco alunos por professor e máximo, muito raramente, oito alunos por professor. Nessa relação é possível falar de construtivismo, pois a prática educacional será uma terapia intelectual e que o educador ou educadora poderá se dedicar seriamente ao processo. El@s evitarão interferir com maior segurança e estarão mais próximo das questões das crianças, tendo tempo para dialogar com @s parceir@s e revisar práticas, posturas e aprimorar sua liberdade.

No construtivismo assumido por essas escolas está claro que tudo pode ser aprendido, desde que isso seja originado na criança e em suas expectativas de aprender junto com seu grupo de afinidade, no que o professor vai agir da maneira mais moderada possível. Algumas pessoas perguntariam se não corre o risco da criança eleger somente as coisas que mais a interessam, esquecendo-se das coisas necessárias para a civilidade.



Fonte: <http://didacticafd.blogspot.com/2007/11/del-conductivismo-al-constructivismo.html>

_ Por determinação oficial... temos que deixar que pensem e que construam o conhecimento por si mesmos!
_ E não vai doer???

Está esquecido nessa discussão que a própria criança tem suas expectativas de vida adulta e intui o porvir. O controle social é imenso, e o apelo para aprender a ler e a escrever vem de todos os

lados. Kassick (2002) denota que mesmo em Paideia há uma preocupação com a produção intelectual, inclusive, situa o projeto pedagógico como racionalista e até cientificista. Mesmo que não imponha o que se deva estudar, delimita que é necessário ter uma meta de estudo auto-elegida e trabalhar para corresponder à sua própria escolha. Kassick, citando Arendt afirma:

A autora considera ainda que essa ‘medida desastrosa’ possibilitada e implementada pelas pedagogias progressivas considerou a criança liberta da autoridade dos adultos e a colocou sob a sanção de uma autoridade muito mais ferrenha e tirânica, que é a tirania da maioria. Considera também que a criança foi jogada à condição de pária da sociedade, pois, banida que foi do convívio com os adultos, não pode a eles recorrer, estando entregue à tirania do grupo. O resultado disso, para Arendt (1997:231), é que ‘a reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e freqüentemente uma mistura de ambas’. Outro entendimento diferenciado que ela possui é o da impossibilidade ou da inadequação da auto-organização. Ela não só não concorda, como não privilegia esta forma de organização. Ela não considera vantajoso que um grupo de crianças se auto determine. Ora, para o pensamento libertário é exatamente o contrário: uma pessoa só poderá ser um adulto coerente, se puder desenvolver-se autogestionariamente desde criança. (KASSICK, 2002, p.39).

A afirmação de Arendt não é fiel ao que ocorre em algumas escolas de liberdade e por isso Kassick faz sua crítica de forma acertada. É comum ver análises desenvolvidas sobre essas democracias infato-juvenis como tirânicas e ou permissivas. Há escolas livres e libertárias que isso não ocorre de maneira simples e tão determinada. Eis porque razão me pareceu tão necessário incluir os exemplos de escolas visitadas por Gribble. Não há como falar em um construtivismo seriamente encaminhado se a criança, o jovem e os adultos não estão horizontalmente implicados em suas decisões. Mesmo o construtivismo crítico-crítico desenvolvido por Kincheloe (1997) traz consigo um germe da autoridade não legítima. Entre as opções existentes, o construtivismo serve, mas não dogmatizado, pois ele também pode ser utilizado pela educação fascista e convencional. O construtivismo não é sinônimo de humanismo, do mesmo modo que assembleia não é sinônima de liberdade. Por isso é fundamental dizer em que recorte prático e teórico se é construtivista e assembleário.

O modelo ecológico de Bronfenbrenner foi desenvolvido a partir da teoria do desenvolvimento humano encontrado nos trabalhos de Freud, Lewin, G. H. Mead, Vigotsky, Otto Rank, Piaget, Fisher, entre outros, mas também de sua experiência pessoal. Ele concebe o ambiente como um conjunto de estruturas seriadas. O nível mais interno dessas estruturas é formado pelos entornos imediatos onde a pessoa está contida em desenvolvimento, denominados Microsistemas (família, escola, o trabalho, bairro etc.). No nível seguinte estão situadas as relações entre esses entornos imediatos da pessoa, que formam o Mesossistema. No terceiro nível ou Exossistema representam os entornos onde a pessoa não está presente, mas recebe as influências emanadas por

eles. No quarto nível se situa os fatores socioeconômicos e culturais do tipo macro social que, constitui o Macrossistema.

As redes sociais se formariam no Mesossistema através das interconexões dos Microssistemas. Todos os níveis do modelo ecológico dependem da intervenção comunitária em fazer interagir a pessoa com seu ambiente num processo de desenvolvimento permanente de mudança, inclusive da percepção do ambiente que está inserida.

O trabalho é feito tanto no campo objetivo físico como subjetivo, então, aspectos da moradia, organização do bairro, ruídos e outros elementos do ambiente devem ser considerados, pois são importantes para entender a adaptação ou não das pessoas aos fatores situacionais e individuais mediadores desse processo.

Os fatores materiais intervenientes desse modelo são: a qualidade dos microssistemas; sua exploração adequada; a estabilidade dos microssistemas, as competências e habilidades exigidas para viver neles; as competências cognitivistas e auto-estima e as predisposições biológicas.

O construtivismo ecológico se aproxima do que a geografia tem proposto para a educação espacial, principalmente a geografia da percepção. Difere, no entanto, quando são considerados os outros níveis do sistema, afastando-se do nível psicológico emocional para considerar os aspectos ecológicos.

O Colectivo Paideia (2008, p.9) considera que o estudo de Bronfenbrenner completa a teoria de Vigotski:

Existem nesse sentido investigações sobre a disposição do lar (organização espacial e temporal do entorno, oportunidades diárias de estimulação variada) e sua incidência favorável no desenvolvimento cognitivo. Isto manifesta que não é indiferente a disposição dos entornos que rodeiam as crianças com respeito ao seu desenvolvimento. Existem estratégias determinadas para potenciar, estimular e canalizar os progressos infantis, e estes não somente na presença d@s adult@s, mas também na ausência del@s, mediante uma adequada disposição do entorno físico e sensorial (COLECTIVO PAIDEIAf, 2008, p.10). (Tradução do autor).

A proposta de Bronfenbrenner de abertura da escola para expor às crianças o mundo exterior é muito semelhante ao propósito dos teóricos da desescolarização. A cautela deve ser que não há um papel determinante ecológico, mas complementar dos outros aspectos do construtivismo, considerando o desenvolvimento neurológico, do meio social e físico, interrelacionados e acionados para o aprendizado.

Salas de aulas podem ser disponibilizadas propriamente para o exercício autoritário através da divisão, separação e organização geral da escola em seus diversos ambientes e comportamentos que nuns lugares são permitidos e noutros não (correr, abraçar, ficar nu, gritar, trabalhar, repousar, deitar, cantar, pintar, pular, ficar a toa etc.). Todos as disposições espaciais são formas que podem

criar liberdade ou aprisionamento. A organização do ambiente físico pode favorecer relações hostis e frustrantes ou amigáveis e compensadoras se atender os interesses das pessoas. Retomando uma frase reputada a Milton Santos (1980): “o espaço é a casa do ser humano e também a sua prisão”.

As práticas educativas da Escuela Paideia criam o ambiente de convivência autogestionárias através da ruptura com o comportamento e concepção que haja espaços das meninas e dos meninos, dando liberdade de deslocamento e oferecendo experiências em trabalhos coletivos diversos.

O reconhecimento espacial é experimentado com uma qualidade distinta das escolas convencionais, e isso, embora possa ser mal-interpretado, é uma prática importante de apropriação pessoal do seu processo de desenvolvimento da autonomia:

Não corresponde Paideia a um conceito de trabalho puramente marxista, [...] porque o trabalho de Paideia pretende: destruir a disparidade entre trabalho manual e intelectual; produzir prazer; ser uma opção da individualidade; que não exista discriminação do trabalho em razão da idade ou sexo, já que todas as pessoas têm potencialmente as mesmas possibilidades frente ao trabalho e a vida, e as mesmas limitações predeterminadas pelas características da personalidade, caráter e genética. (MARTÍN, 1985, p.132). (Tradução do autor).

Algumas escolas democráticas, como já foi verificado, também dão importância ao trabalho, seja ele coletivo ou individual, exemplificado nas encenações teatrais, artísticas, na carpintaria, cerâmica, na organização, limpeza geral e em atividades externas. Sempre há um nível de atividade laboral que pode ser ligado ao funcionamento geral da escola ou de atividades particulares ou de grupos.

Reconheço que o trabalho nem sempre realiza as pessoas, mas é uma das formas de realização pessoal importante. Em Paideia esse conflito está descrito nas fichas de compromisso que eles firmam com eles e com o coletivo.

Os estudantes de Paideia, como de algumas escolas livres, têm bastante tempo para pensar sobre si mesmos. A oportunidade de reflexão que é roubada na escola convencional, em Paideia tem um efeito profundo na maneira deles se avaliarem diante de si e dos outros. Transparece nas fichas de compromisso algo bastante sincero e difícil de vivenciar, mas resulta em fato importante para o amadurecimento deles. As contradições dos estudantes nunca são esquecidas; ao contrário, estão presentes em suas decisões e apreciações.

7 - A co-educação coletiva: educação solidária, cooperativa ou mutualista.

O princípio da co-educação, antigo na teoria da educação antiautoritária, consiste na tese de educação horizontal que defende ser entre iguais que se aprende e entre desiguais submete-se à ordem. A co-educação se afasta do indivíduo único e radical de Stirner para localizar a educação em alteridade como a melhor maneira de realizar uma pedagogia não-diretiva e antiautoritária. Os

iguais possuem jogos de linguagens iguais, objetivos semelhantes ou próximos, sem nenhum interesse outro que o de superar seu desconhecimento sobre algo que tenha elegido aprender.

A figura de um maior, um professor, ou uma autoridade sedutora, não auxilia no crescimento intelectual e perpetua a dependência. A educação horizontal exige do professor ser mediador e só agir quando convocado pelas crianças e jovens. Do mediador exige-se que tenha a segurança e a certeza que realmente são livres em suas decisões.

A co-educação ou cooperação na auto-aprendizagem é realmente eficaz nos propósitos de uma escola libertária, já que o valor ideológico da mutualidade é importante e se desenvolve paulatinamente. Ter no outro uma parte sua e em si a parte do outro é muito rico para forjar uma humanidade justa. No outro aprendemos nós mesmos, e isso, pode aumentar o respeito entre as pessoas.

Em Paideia, por exemplo, os maiores e menores oferecem oficinas para outros e auxiliam em suas atividades. A isso pode se chamar de co-responsabilidade educativa. Há um amadurecimento de dupla mão para quem assume a responsabilidade de oferecer oficinas. No outro lado os menores miram os exemplos dos maiores e sabem que um dia será também uma de suas tarefas.

8 - Educando em liberdade para o amadurecimento

O efeito de uma educação libertária é o autoconhecimento. Uma criança é um ser em si que está em movimento, sendo a tarefa mais complexa respeitar a criança e propiciar sua autoconstrução.

A teoria da educação antiautoritária não teme que em processo de liberdade, as crianças e jovens sejam oportunizados viverem seu ser. Redhead comenta que em Summerhill é um êxito ver uma criança só ou brincando sozinha, pois compreendem que isso é um sinônimo de independência. As crianças muito vigiadas, muito atendidas e superprotegidas podem ser desviadas do autoconhecimento. Sempre existe um adulto ou uma estrutura adulta que filtra na criança as reflexões que elas mesmas podem e devem obter de seus atos.

A atitude de proteger a criança de si e dos fatos que ela produz tem por efeito, em geral, protelar seus processos de amadurecimento. Nas escolas da liberdade os estudantes perdem interesse em quebrar as regras porque elas fazem sentido e não há graça em confrontá-las.

A ansiedade dos professores, pais e mães para criança superar metas curriculares se confunde com amadurecimento. O psicotrópico currículo faz uma associação imperfeita entre rendimento escolar convencional e amadurecimento porque se acredita que um virá após o outro, quando na realidade não é uma associação simples.

Num projeto anarquista e em algumas escolas de liberdade, o amadurecimento para a vida precede e é essencial para dar partida ao aprendizado, seja ele curricular convencional ou não.

Educar para madurar é uma provocação incisiva dos membros do Colectivo Paideia. Amadurecer para Paideia é ver que os jovens são capazes de assumir suas escolhas e as responsabilidades que delas derivam.

O amadurecimento ocorre mediante de uma série de estratégias de vivência e a co-educação joga um importante papel nisso, pois os jovens estão dialogando sobre suas dúvidas e seus projetos desde a mais simples questão até as mais complexas, sem receio do tempo que isso tome. Uma questão de um adolescente não é deixada ao seu encargo solitário, nem é tema secundário para escola. A figura do “mandado” é um constrangimento que a assembleia impõe como mecanismo para que a criança e o jovem que se coloque em contradição com seus objetivos e do coletivo tenha tempo para refletir e retomar seus compromissos firmados.

Na escola democrática Neel Bagh (Índia), como visto anteriormente, as atitudes reprováveis de alguém lhes são explicitadas e ela refletirá se deverá ou não agir sobre as consequências negativas de seus atos. Em Summerhill basta a decisão em assembleia. Em Sands School podem decidir por expulsar ou suspender quem tenha quebrado algum acordo. A única coisa que as faz comuns é que a pessoa tem direito de falar a todos e todas em assembleia, o que corriqueiramente ocorre.

O conceito de Habermas de auto-repressão cabe para explicar que mesmo sendo uma intervenção sobre o ato do sujeito, há um diálogo não acusatório e abertamente realizado para que todos aprendam com o exemplo e percebam o limite entre os propósitos pessoais e os coletivos.

A aflição dos pais, não raramente entra em conflito com alguns pontos da educação de seus filhos em escolas livres e libertárias. Em Summerhill houve um casal que retirou seus filhos da escola porque lhes permitiam ver televisão enquanto em casa não era permitido.

Houve pais e mães de estudantes da Paideia que decidiram colocá-los em aulas externas de música, dança e línguas para compensar essa falta na escola. Em 1995, esta proibição foi um dos pontos que motivou a cisão. Será isso uma contradição com os valores de liberdade?

Kassick avalia que Paideia poderia ter aproveitado as aulas extras para que os estudantes que as frequentassem oferecessem oficinas para os demais:

[...] o fato de as crianças frequentarem outros locais, com outra organização, faziam os assimilar o modelo heterogestionário da organização social, e então, por comodismo, preguiça ou alienação, pouco a pouco rejeitavam a estrutura e os princípios da Paideia. Isto se evidenciava no fato de as crianças não quererem mais realizar trabalhos manuais e as atividades da cozinha, de limpeza etc. Possivelmente, sob este aspecto, Pepita [Martín] tinha razão em não querer que as crianças frequentassem atividades fora da Paideia. Contudo, este purismo

ideológico acabou impedindo que elas tivessem outros ganhos educativos em áreas que a Paideia não trabalhava. (KASSICK, 2002, p.203).

Na verdade, os coletivos de escolas livres informam aos pais para evitar acelerar seus filhos e afastá-los de seus convívios com a desculpa de fazer o melhor para eles. Por incrível que pareça, hoje, ser libertário é pedir aos pais que vivam mais com seus filhos.

O amadurecimento pode ser produzido da pior ou da melhor maneira. Uma escola deve perseguir isso, não para reduzir o trabalho e as preocupações, mas porque amadurecer é um direito vinculado ao autoconhecimento. Amadurecer é ser cada vez mais ousado em suas escolhas e riscos e não fugir das responsabilidades que decorram dessas decisões:

Se meninos e meninas, igualmente com os adolescentes são considerados unicamente como recipientes aonde deve se verter dados sem levar em conta suas necessidades, seus interesses e suas capacidades, a frustração se torna cotidiana, e essa situação é em si mesma neurotizante, pois as crianças submetidas a pressões e aos fracassos constantes não têm outra possibilidade para manter um mínimo de estabilidade psíquica, que descarregar suas pulsões reprimidas de uma maneira primitiva, já que desconhecem outra forma de liberar-se de dessas tensões [...]. (COLECTIVO PAIDEIAb[2004], 2008). (Tradução do autor).

Impedir o amadurecimento e infantilizar as perspectivas é o mesmo que criar adultos bobalhões, crianças grandes no pior sentido do consumismo que só se realizam com a compra de um novo presente. O papel dos pais é fundamental nesse propósito:

Os pais e as mães devem começar por conhecer seus direitos no campo educativo e dos direitos de seus filhos e filhas, para defendê-los e ir mudando a concepção de educação que é mais um adestramento do que um processo de amadurecimento, e por isso e para isso, devem conhecer as leis estabelecidas e utilizar a lógica racional, que é a que nos pode dizer o que é ou não é o correto para pessoas em idades de evolução, não mais aceitando critérios unilaterais do que é ser bom aluno e boa aluna, que normalmente significa ser passiv@s, dóceis e repetidor@s de dados memorísticos transmitidos exatamente iguais e impostos como única opção de êxito. (COLECTIVO PAIDEIAb, [2004] 2008) (Tradução do autor).

A ânsia de preparar um futuro mais seguro para os filhos, inversamente, retira sua possibilidade no presente, anula ou atrasa o amadurecimento. Na intenção de oferecer uma boa educação, pais e mães acreditam que manter seus filhos e filhas ocupados em inúmeras atividades será o melhor que eles podem oferecer⁸⁰. Enquanto aceleram seus filhos, deixam de lado a possibilidade de amadurecer.

O método antiautoritário requer ao educador(a) não dê mais liberdade além daquela que se sinta capaz de dar, aquela na qual se sinta seguro@ e comod@, já que não é tão importante o grau de liberdade que se dê para as crianças, mas que essa liberdade seja real, sem vacilos, para que os alun@s a percebam como tal e

⁸⁰ O desenho animado “Overdose” ou Excesso incluído no anexo-1 digital serve de ilustração do exagero de atividades que estão submetidas algumas crianças.

possam se desenvolver com segurança, já que o que se está facilitado é uma aprendizagem da liberdade, um processo, não um ato acabado. (MARTÍN, 2006, p.257). (Tradução do autor).

As crianças vão assumindo responsabilidades e tendo experiências abertas de relacionamento com os educadores em que o estímulo à curiosidade não é estancado por um plano de estudo:

O importante desse método não é mobilizar a inteligência, mas formá-la, não é estereotipar uma personalidade, mas amadurecê-la e isso se consegue através da experiência, das vivências, da relação com os companheiros, para a reflexão pessoal sobre a vida e das ações pessoais e pelo diálogo compreensivo e tolerante. (MARTÍN, 2006, p.257). (Tradução do autor).

A educação em liberdade insiste em que a criança seja responsável pela sua aprendizagem. A atuação livre das crianças se antepõe ao comportamento passivo. Segundo Martín (2006, p.85) isso as deixa confusas e frustradas, já que não sabem usar sua liberdade e só podem superar através da experiência. As crianças estarão sempre diante de questões que as afeta diretamente em seu convívio e é onde a lógica das atividades e jogos influenciam enormemente.

As crianças não podem ficar ilhadas do mundo real, pois é essa oportunidade de vivenciar esse mundo que as inicia no processo de amadurecimento e, para isso é necessário um esforço do educador para apresentar as verdadeiras situações problemas que as levem para essa vivência da realidade:

Uma das maneiras de potencializar a responsabilidade e a liberdade é aproveitar as necessidades do alunado, evitando poupá-las com soluções externas, mas facilitar a busca e satisfação dessas necessidades partindo da pessoa que a manifesta. (MARTÍN, 2006, p.85). (Tradução do autor).

Os mecanismos criados para solucionar conflitos são entregues nas mãos das crianças que não devem mais esperar soluções vindas dos adultos. Paideia é uma escola em tempo integral. É um cotidiano contínuo em que a criança aprende desde logo a resolver as questões que se apresentam diante delas.

A educação em liberdade não as força a aprender, mas a respeitar o ritmo de cada pessoa e de si própria. Há o cuidado de não cansá-las com atividades além de seus níveis de de aprendizado, concentrando-se na tarefa por tempo suficiente para preservar a atenção e o prazer de buscar respostas de forma mais paciente. A educação não centrada na aquisição de conhecimentos curriculares convencionais, mas em desenvolver a aprendizagem de viver livre responsavelmente. Comparativamente isso quer dizer, que enquanto uma criança em escola convencional está sendo adestrada a ler e escrever coisas que nem sempre tem sentido, uma criança educada em liberdade elege progressivamente aquilo que sente necessidade de aprender. Como os jovens de Paideia afirmaram em seus depoimentos: “Aprendemos outras coisas!”:

O processo de educação livre é o seguinte: liberdade de deslocamento, liberdade de eleição, liberdade de decisão e liberdade de relação. Tipos de liberdade que são alcançadas progressivamente segundo a idade e amadurecimento de cada pessoa. (MARTÍN, 2006, p.85). (Tradução do autor).

Os efeitos da apropriação desses níveis de liberdade são provocativos de uma relação da individualidade com a coletividade, de si com o espaço que só acresce segurança e posiciona o indivíduo diante de suas decisões constantemente. A criança não precisa desafiar os adultos com caprichos intermináveis, nem tiranizá-los com suas infundadas vontades, pois ela está o tempo todo provando essa liberdade.

É processualmente que se chega à liberdade com responsabilidade porque cada pessoa assume compromissos de atuação e de trabalho e cada aluno elege seus objetivos e planifica o que deseja fazer e aprender para depois confrontar com os resultados. Daí é peça central a ficha de compromisso e sua efetivação na educação livre, pois ela servirá para que cada um faça sua avaliação conjuntamente com seus companheiros e confronte suas realizações se estão atingindo as metas de ter liberdade com responsabilidade.

Graças ao clima de abertura permitido pela educação livre, ou ambiente de convivência como denomina Kassick (2002), as pessoas manifestam seus erros sem receios e assumem atuar para acertar. Nesse ambiente de liberdade é possível compartilhar interesses individuais com os coletivos e colocar suas opiniões e propostas, defendendo-as e negociando interesses em discussão equilibrada para encontrar a solução mais idônea pessoal e coletivamente. Isso muda o eixo que prevalece na atualidade em que se defende a posição pessoal a despeito de existir uma coletiva.

As metas que cada um deve se confrontar é com as metas de liberdade e de responder pelos seus atos diante do coletivo em que participam. Não são as metas de aprendizados mecânicos e de conteúdos que se apresentam, mas metas de relacionamento e de busca pela liberdade. Liberdade é o valor que só tem sentido na alteridade, o que exige um grande esforço:

Esta pedagogia do esforço se manifesta por parte do alunado com certa resistência. Resistência, por outra parte, normal em idade evolutiva, já que mantém ao mesmo tempo experiências de autonomia e de dependência. Nessas últimas o esforço é sempre menor e, por rentabilidade intelectual, tendem defendê-las frente às manifestações autonômicas que exigem sempre uma mudança pessoal, uma atitude mais madura e uma ascensão da responsabilidade, que obriga abandonar atitudes infantilizadas, protetoras e imaturas. (MARTÍN, 2006, p.86). (Tradução do autor).

Localiza-se nessa afirmação uma das maiores preocupações dos adultos, pais, mães e professorado de como ver nos seus filhos e jovens elegerem valores morais e éticos para enfrentar a vida adulta. Equivocadamente, essa eleição de valores é associada simploriamente à aprendizagem de matérias de conhecimento científico e através do rendimento escolar convencional. Essa interpretação de que o aprendizado escolar é sinônimo de aquisição de valores é uma distorção

insistentemente presente em documentos oficiais sobre a educação pública. Não é por acaso que essas pretensões são buscadas cada vez com menos liberdade.

Deve-se ter em conta que todas as pessoas querem a liberdade, independentemente de suas idades, o que exige facilitar vivências e experiências no campo da liberdade e da autoridade, para que possam se predispor a buscar opções mais vantajosas e, assim, diminuir a resistência em eleger a opção para qual se educam. Deve ser levado em conta que a eleição de grupos naturais entra dentro de suas capacidades de escolha, e os grupos resultantes, às vezes estão bem estruturados em amadurecimento e interesses, outras vezes não. Então, o coletivo deve em seu conjunto analisar e dar respostas positivas se essa situação apresentar problemas. A forma mais idônea para diminuir ao máximo a autoridade, é planificar, decidir e resolver os problemas em Assembleia. (MARTÍN, 2006, p.86). (Tradução do autor).

Uma educação em liberdade é a soma de um conjunto de atitudes que favoreçam as experiências em liberdade e, isso não é fácil, pois há resistências e fuga de enfrentar as próprias contradições.

A educação libertária é a permanente confrontação entre autonomia e dependência, indivíduo e coletivo. Não é possível escapar desses pares dialéticos e complementares. Na educação autoritária isso se resolve adestrando as pessoas e as separando entre apáticas, dóceis, colaboracionistas e rebeldes autofágicos que destroem suas possibilidades, resistindo aos mecanismos autoritários através do envenenamento da própria autonomia praticando vandalismo se afastando do desejo de liberdade.

9 - Os jogos pedagógicos

Os jogos-trabalhos têm suas bases no pedagogo Freinet que influenciou a escola de Ferrer y Guardia e que hoje tem sido utilizado em algumas oportunidades tanto por pedagogos liberais, marxistas como anarquistas. A Escuela Paideia dá uma grande ênfase aos jogos-trabalho, que remetem a Freinet:

Potencializar a educação pelo trabalho equivale à cultura saída e emanada da atividade laboriosa d@s menin@s, a uma ciência filha da experiência e a um pensamento continuamente determinado pela realidade e ação. Tendo em conta que há trabalho quando a atividade supõe uma resposta a uma necessidade natural da pessoa e procura, para tanto, uma satisfação que é por si mesma uma razão de ser. A necessidade de trabalho é a necessidade orgânica de gerir o potencial de vida em uma atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha um fim completamente compreendido, à medida das possibilidades infantis, e presente uma grande amplitude de reações. Possibilitar o 'jogo-trabalho', que tem a grande vantagem de satisfazer os principais requisitos humanos; libera e canaliza a energia fisiológica e o potencial psíquico, tem um fim compensatório subconsciente; oferece uma grande variedade de sensações. (MARTÍN, 2006, p.254). (Tradução do autor).

Na documentação da Escola Paideia há muitos exemplos desses jogos-trabalho e é inevitável comparar essa ideia mais elaborada com as de Ferrer y Guardia e A. S. Neil, causadora de tanto espanto aos olhares exteriores que identificam estes locais como escolas de brincar. Os objetivos específicos dos jogos –trabalho são:

- Promover o desenvolvimento da pessoa com ajuda do meio ambiente e d@s adult@s.
- Fazer variar os elementos de tentativa e êxito para estabelecer técnicas de vida favoráveis.
- Adaptar o ambiente e crescimento para fazer possível o caminho até a plena eficácia do ser individual.
- Facilitar ao/à menin@ um ambiente que faça possível o processo de educação e aprendizagem.
- Criar um clima de igualdade por meio de uma dinâmica de justiça adaptada às peculiaridades e situações individuais e coletivas concretas.
- Adaptação das etapas psicológicas pelas quais @s menin@s passam, possibilitando o sucesso em nível mais alto que suas etapas de desenvolvimento permitam.
- Desenvolver a capacidade natural, latente ou manifesta, de compreender a si mesm@s, de resolver seus problemas de modo adequado para a satisfação e segurança pela eficácia nas soluções encontradas.
- Promover a auto-aprendizagem e a aprendizagem participativa, que responda às necessidades e interesses d@s menin@s, que é mais eficaz que a aprendizagem passiva, porque o menino ou a menina participam responsavelmente do processo de aprender, eleger seus temas de trabalho, resolver suas próprias dificuldades e realizar em suas mentes o processo que lhes conduz ao descobrimento, cujo resultado é a aprendizagem não memorística, mas sim, útil e vivenciada que põe em funcionamento uma necessidade pessoal e coloca em jogo fatores cognoscitivos e afetivos.
- O desenvolvimento da auto-aprendizagem introduz diferenças na conduta da pessoa, em suas vivências futuras, em suas atitudes e em sua personalidade.
- Favorecer a aprendizagem da comunicação, proporcionando uma comunicação aberta e franca, que forma parte de toda experiência educativa. (MARTÍN, 2006, p.255). (Tradução do autor).

A inclusão do jogo-trabalho vislumbra uma filosofia e práxis abrangente para as questões referentes à autonomia do sujeito. Sendo assim, Paideia publica e divulga grande variedade de exercícios para o amadurecimento da psicomotricidade (Cf. MARTÍN, 1978, 1985, 1999, 2006). A lista de jogos é extensa, como por exemplo: jogos com um globo e lateralização; psicomotricidade corporal: lançamento de objetos; educação de sentidos: o ouvido; exercício de localização da estrutura corporal; exercício de lateralização; exercícios rítmicos; jogo de mímica; exercício de psicomotricidades; exercício de observação e discriminação; jogo de orientação espacial; jogo dramático: a família; conhecimento: minha futura casa; conhecimento: meu mundo, meu país, minha região.

Os jogos são voltados para a localização e percepção de si e dos outros no espaço, de amadurecimento da psicomotricidade. A prática educativa com jogos-trabalhos não deve ser vista

isolada de toda a dinâmica escolar, do comportamento dos professores, da dinâmica das assembleias e dos termos de compromisso, pois o conjunto desses elementos cria uma base de atuação favorável à realização da educação em valores.

Este tópico termina com as memórias da vida de Renato Borgomani, registradas no samba “Bom mesmo”:

Bom mesmo (Renato Borgomani)

Bom mesmo é quando eu saía da escola
Ia jogar bola sem ter o que pensar
Mas o tempo o meu maior inimigo
Deu-me um grande castigo e me pôs pra trabalhar

Trabalhei tanto desde pequinhinho
sem ter amor e nem carinho
e as vezes
sem ter o que comer
e ainda vem esse guiado de Deus
e ficou com o que era meu e mandou plantar batatas
Depois da história que eu contei depois que eu me aposentei
Nao sou mais que uma sucata.

Da decepção por aquilo que a escola é e por aquilo que ela não faz. Essa recordação deveria ser levada mais seriamente quando se pensa numa sociedade que vive da erosão do seu povo.

10 - Atitudes e aptidões d@s educador@s de uma escola libertária

As atitudes d@s educador@s de uma escola libertária é um dos aspectos que envolvem mais profundamente a prática de uma escola anarquista. “Evitar lhes dizer constantemente que é hora de lavar as mãos, de pôr a mesa, de fazer os trabalhos” (MARTÍN, 2006, p.301) tem como objetivo favorecer a iniciativa própria dos alunos e fazê-los compreender cada vez mais os efeitos de seus atos. Se os estudantes já discutiram seus compromissos e assinaram seu acordo, não é preciso recordá-los a todo o momento. Tal comportamento d@s educador@s é muito difícil de desenvolver, mas é parte do processo. O que pode ser considerado excesso de cuidado ou de atenção é uma manifestação de autoridade que gera a dependência.

Nós, adult@s, temos que ser muito conscientes de nossas limitações e saber que as formas de comportamento d@s crianças vão agredir nossos esquemas mentais e podemos facilmente nos sentir incomodad@s ou agressiv@s com el@s. Tal comportamento não servirá muito, pois se o que fazemos é manifestar atitudes de rejeição ou não aceitação, a agressividade infantil e juvenil aumentará e o que se conseguirá é que tais atos se repitam constantemente, sem nenhuma variação. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.1). (Tradução do autor).

Esse comportamento do adulto parece lógico e difícil de superar, pois está no limiar da permissividade. Em razão disso, nem a Escuela Paideia nem outras escolas democráticas aceitam

facilmente estudantes acima de 12 anos, afinal, há uma grande dificuldade de trabalhar os valores de autonomia após essa idade, tendo em vista que as confrontações e os mecanismos de autodefesa se estabeleceram anteriormente através de processos negativos.

Eliminar a figura autoritária que representa o educador é uma arte em constante aperfeiçoamento, pois as crianças sempre esperam dos adultos que lhes imponham proibições, cerceamentos e repressão, ou tenham atitudes que provoquem medo, e violência. É nesse sentido que a conduta docente deve ser a mais horizontal possível e que a criança seja respeitada independente da idade que tenha.

As crianças se desprendem de seus sentimentos de culpa quando são aceitas em suas manifestações negativas, desde que se esclareça para elas que ‘essas formas’ de comportamento é que são reprováveis, e não a pessoa que as pratica. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.1). (Tradução do autor).

Paideia deseja evidenciar a aceitação da pessoa e dimensionar seus erros como atos que podem ser corrigidos, não os interpretando como aspecto constituinte de sua personalidade: “Quem se ama e se aceita a si mesm@s com suas congruências, erros, contradições e incompatibilidade, ama e aceita quem os cerca” (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.1).

Para o Colectivo Paideia uma das atitudes educativas mais reprováveis é a impaciência, por ser uma expectativa exagerada e angustiada que desrespeita o tempo de cada um. A ansiedade faz o professor antecipar a resposta, negando à criança o direito que ela tem de dispor de tempo para chegar por si à solução dos problemas que enfrenta:

Não daremos nenhuma resposta que el@s possam alcançar por si mesm@s (necessitam saber as horas – mostraremos o relógio). Não devemos aportar soluções artificiais aos seus problemas, mas permitir que os resolvam por el@s mesm@s, obtendo dessa maneira relações experimentais e vivenciais autênticas. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.1). (Tradução do autor).

Estar em sintonia com a mente infantil e juvenil faz parte de um constante trabalho de atenção para criar um nível positivo de interrelação. De alguma maneira a criança estará sempre avaliando as atitudes dos adultos, para conseguir que seus caprichos sejam satisfeitos e dar vazão a comportamentos egocêntricos. Muitas vezes utilizarão mecanismos negativos quando tiverem certeza dos resultados, e somente os abandonarão ao perceberem que não obtêm mais sucesso com essa estratégia.

Nas situações em que isso ocorre, não se reprova ou pune uma criança que está irredutível e chorosa. Ela é acolhida com calma, evitando traumas, até que se sinta segura e amada, ainda que perceba não ter atingido seu intento:

[...] a educadora e o educador de uma escola libertária deve fazer um esforço constante de introspecção, analisando-se e tratando de eliminar aquilo que não deseja como traço de sua personalidade. É necessário eliminar taxativamente a competitividade e a seletividade consigo mesm@ e com os demais, realizando uma revolução interior fundamentalmente intelectual e afetiva, antes de tentar realizar qualquer transformação educativa ou social. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.2). (Tradução do autor).

Os professores precisam se livrar de dogmas e atuar contra os preconceitos, anacronismos e hipocrisias para favorecer o próprio amadurecimento para a educação libertária. O Colectivo Paideia elege como elementos fundamentais para esse trabalho, conhecer, observar e saber esperar:

Para isso é necessário: observar para conhecer e intuir, refletir para poder evoluir, evoluir para poder responder, rir para permitir sua catarse e a dos outros. Ser incorret@ para poder concretizar, consciente de sua ignorância para poder aprender sem preconceitos, abert@ à sua própria educação (não adestramento) e livre por seu amor e respeito à liberdade. O educador e a educadora não devem reagir ante a liberdade como uma criança sem liberdade, quer dizer, com incompreensão e agressividade. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.3). (Tradução do autor).

A popularidade não deve ser uma meta do educador porque isso demonstra uma deficiência na integração de sua personalidade ou sua necessidade de ser aceito. Além disso, deve se desprender do temor de errar quando ensina, pois terá tempo de corrigir.

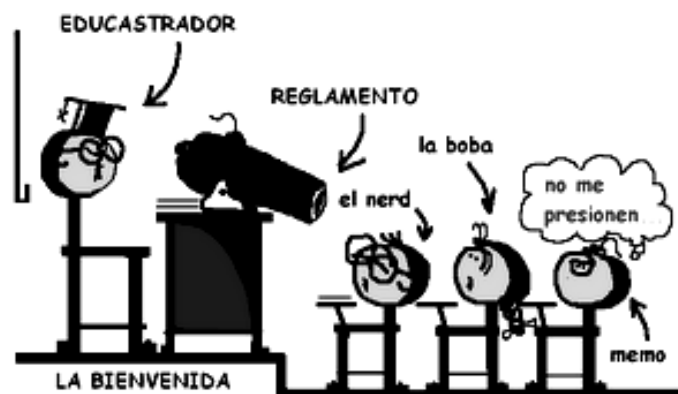
Para o Colectivo Paideia há uma distinção entre agir emocionalmente e afetivamente. A afetividade projeta-se no outro como um conjunto, enquanto a emotividade centra-se isoladamente nos atos do outro. O educador libertário deverá considerar o seguinte:

Nunca dirão ‘verdades’, mas se limitarão a dar opções pessoais, as quais podem ser aceitas ou não, porém submetidas às críticas do alunado. Respeitarão profundamente as aptidões e ritmo individual de desenvolvimento das demais pessoas que formam o coletivo livre. Fomentarão a cooperação, o trabalho em grupo e a experiência comunitária no lugar da iniciativa individual. Criarão um clima que possibilite às crianças catartizar as pulsões acumuladas por repressões desde o nascimento. Ainda assim criarão um clima de aceitação-segurança que regule as inseguranças das crianças quando vivenciam a perda da autoridade-dependência parental. (COLECTIVO PAIDEIAg, 2008, p.3). (Tradução do autor).

Todas essas atitudes pautam-se nos valores da liberdade e da conquista de cotas de liberdade. São comportamentos viáveis em uma escola que rege seu tempo-espço como aliado para contrabalançar a lógica do custo-benefício.

As pessoas incumbidas da educação nunca se permitem evoluir em seu comportamento, nem desfrutar de tempo para acertar e se autoconhecer. Se elas conquistam o direito de ser livres e de aprender como viver em liberdade, são habilitadas para eleger os parâmetros da educação livre, não autoritária, calcada em valores coletivos.

Ninguém consegue ensinar o outro a amar a liberdade e lutar por ela, se não faz disso um valor permanente na própria vida.



Fonte: <http://didacticafd.blogspot.com>

11 - O projeto de educação anarquista

O conteúdo apresentado anteriormente serve para esclarecer as bases que um projeto de educação anarquista desenvolvido em uma escola deve ter como referencial para sua efetivação. Embora tenham sido expostas algumas das minhas opiniões sobre esse propósito, mescladas com as obtidas por Paideia, pela experiência, é imperioso precisar as ideias que me fazem crer como esse projeto deve ocorrer.

Um plano de escola libertária está na contramão dos propósitos anarquistas, se for considerado que a escolarização, em seu âmago, adota um modelo de ser humano a ser alcançado, o que, como observou Kassick (2002), além de ser uma contradição em relação ao pensamento antiautoritário, cria um paradoxo do qual não é cabível escapar.

A Escuela Paideia oferece vasta literatura sobre o que seria um projeto de escola libertária, mas não é a única anarquista. A Walden School Center (EUA) é outra escola, também fundada em princípios anarquistas, que pode servir de parâmetro para delinear uma proposta de educação libertária, diferindo, porém, de Paideia, em alguns itens importantes. Em Walden, a ênfase à arte e à aceitação de disciplinas curriculares, entre outras diferenças, cria um propósito intermediário entre a Paideia e a Summerhill.

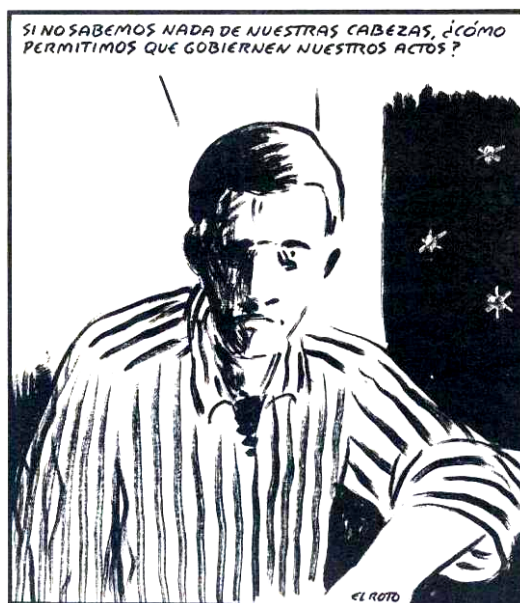
Não era intenção inicial deste trabalho, desenhar o que seria uma escola da anarquia, mas discutir a possibilidade de ensinar geografia através da educação anarquista. Antes de adentrar a questão, é necessário registrar que o desenvolvimento de um projeto de educação libertária depende de pessoas com interesse em dedicar suas vidas a esse tipo de proposta. O sucesso, os erros e

recuos, as lutas e disposições de uma proposta educacional que se pretenda realizar com práticas anarquistas são intrínsecos ao perfil do grupo de educadores que investe a vida para criar essa alternativa.

Delinear um projeto de educação libertária, como faz Paideia, é viável, mas prognosticar o seus resultados, é inútil e castrador. Uma proposta desse tipo exige pessoas que queiram estudar ou estudem a educação libertária e que estejam convencidas, por suas leituras, dos riscos e resultados que podem derivar dessa conduta educativa. Como não pertenço a nenhum grupo de anarquistas, nem mesmo ao dos que se dedicam à educação para além da retórica, é preciso esclarecer que uma sugestão unilateral, expressa a seguir, serve apenas para um parâmetro de debates com pessoas envolvidas na mesma provocação.

Uma frase a mim presenteada por José Luis, professor de Paideia, no final do VI Curso de Educação Libertária, é um ponto de partida interessante: “Anarquía: ese equilibrio inestable y dinamico entre tu libertad y la mia que se encuentran y potencian mutuamente para alcanzar juntas (las libertades) cotas más altas de LIBERTAD.”

A luta por apreciar o grau de liberdade que cada um consegue conquistar e deseja aprimorar é fundamental para superar as complexas relações de poder que se estabelecem entre as pessoas.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>>

- Se não sabemos nada de nossas cabeças,
como permitimos que governem nossos atos?

A Escuela Paideia, com suas contradições, demonstra que é possível realizar uma educação com base no anarquismo, sem formar anarquistas ou depender deles para realizá-la. Para isso, é preciso almejar uma liberdade individual responsável com a coletividade, que é um princípio basilar

do mutualismo, largamente estudado pelos anarquistas e ponto de partida para um projeto coletivo respeitoso e antifascista.

Os objetivos de uma escola libertária são inseparáveis do autoconhecimento. As habilidades linguísticas, matemáticas, geográficas, históricas ou das demais disciplinas das escolas formais não são objetivos de aprimoramento, mas o amadurecimento para desejar aprender qualquer coisa que se decida.

Não há lugar ou contexto ideal para fundar uma escola anarquista, mas há pessoas específicas que identificam não haver neutralidade na educação e que seguir por uma ideologia pela multiplicidade da vida é uma opção ideológica que deve inspirar pais e mães.

A igualdade sem fraternidade é apenas um propósito que não resolve a questão da liberdade por inteiro. O projeto de educação libertária tem que seguir a ideologia do diálogo radical, que só pode ocorrer entre pessoas que queiram honestamente se habilitar para desenvolvê-lo. Cabe um esforço enorme para ser livre e que aqueles que participem do processo, ricos ou pobres, informadas ou não, tenham identidade com o projeto de liberdade e estejam engajadas na construção de uma sociedade antiautoritária.

Os professores que se dirigem para as escolas acreditando que a revolução se inicia nesse edifício incorrem no erro romântico de confundir a necessidade de escola com a necessidade de se educar. A seara educacional é apenas uma entre as várias esferas sociais onde se deve combater o autoritarismo. E a escola controlada pelo Estado é desabilitada para essa tarefa.

O professor não pode acreditar que um projeto pessoal revolucionário, “descafeinado”, irá funcionar para se atingir a transformação social antifascista. A revolução começa na sociedade, e a escola, como está organizada, é refém dos propósitos do Estado capitalista. Embora constitua um direito contra a mais simples miséria, sua existência, isoladamente, não faz florescer a justiça.

A instituição educacional estatal e convencional é eficiente para destruir valores pré-existentes numa criança, mas é menos capaz de consolidar valores de respeito mútuo. É cruel sugerir a necessidade de que outros realizem a transformação, revolucionária ou reformista, enquanto os apóstolos revolucionários ficam acomodados em seus textos críticos. Não é possível receitar um remédio para alguém se este, sequer se encontra em nossa botica pessoal cotidiana.

Se for retomado o preceito de que a pedagogia é sinônima de liberdade, logo, radical, nenhuma corrente pedagógica deveria estar engajada em outro processo que não fosse o de liberdade. Diaz e Garcia observam que há a ilusão de que mudando a escola tudo estará resolvido: “[...] confusão produzida evidentemente por uma falsa compreensão do problema ou por se considerarem a si mesmos, como pedagogos, como o umbigo do mundo. A educação depende da sociedade em que se desenvolve e deve estar a serviço de algumas finalidades concretas” (DIAZ e GARCIA, 1979, p.63).

Desse modo, o professor e o estudante militantes devem estar engajados em finalidades autênticas a serviço do povo, mas não se deve esquecer que a sociedade depende da educação. A isso os dois autores incorporam:

Também é importante evitar uma interpretação mecanicista que nunca entendeu de todo as relações entre infraestrutura e superestrutura, entre relações de produção que originam um aparato ideológico determinado e colocado a serviço da perpetuação das relações de produção. É um grave erro pensar que mudando o sistema social se muda a educação. [...] A ação revolucionária não é tal se não implica uma revolução pedagógica que assuma como tarefa fundamental a formação de um homem novo e que já nem se reproduzam as travas da sociedade anterior. Os homens não se fazem socialistas, quer dizer, não renunciam ao egoísmo, à exploração do homem sobre o homem, ao domínio sobre os demais, não superam a alienação em que se encontram, por um mero decreto revolucionário, senão por um trabalho constante de superação das condições objetivas que impedem seu desenvolvimento. (DIAZ e GARCIA, 1979, p.63). (Tradução do autor).

Enquanto a estrutura social hierárquica e autoritária não muda, as escolas que tentam fazer um revolução interna e uma contramanipulação ideológica devem estar atentas às suas limitações e persistir em seus projetos para que a educação antiautoritária acumule experiências de como trabalhar numa sociedade que não está livre de conflitos, mas almeja a garantir a liberdade e a fraternidade.

A escola estatal não fracassou, pois consegue se estabelecer não fazendo o que propõe. É desacreditada por leigos e por especialistas e ainda assim desfruta da intocabilidade como o besouro que retratei nas primeiras linhas deste trabalho. A universalização da educação não produz para o povo aquilo que finge prometer. As escolas são apenas ambientes de seleção e classificação, blindados contra a apropriação pelos seus usuários.

Com desconforto, proponho algo mais concreto contra esse modelo representado pela charge de Tonucci, “La maquina escuela”. Seguem-se alguns itens, bastante discutíveis, que deveriam ser considerados numa proposta educativa anarquista, do ponto de vista concreto:

- as opiniões dos interessadas sobre a construção de um projeto com base no educação anarquista devem preceder qualquer ação visando a essa iniciativa;
- a decisão sobre o funcionamento da escola - se comunidade educativa, escola anarquista com internato, semi-internato ou em período integral - é imprescindível;
- o espaço onde vai ser instalada a escola tem que ser seguro, acessível e adaptado para crianças e jovens.
- aos estudantes deve-se garantir o acesso a um amplo acervo bibliográfico, impresso e digital, tendo em vista a importância que o projeto atribui ao universo científico e cultural;

- a tomada de decisões por meio de assembleias é procedimento a ser implementado e explicitado, pois nele se funda a cultura da autogestão;
- a organização da escola deve ser horizontal e contemplar o caráter interclassista, de forma a evitar práticas centradas no indivíduo e na exaltação do egoísmo;
- cada mediador ou mediadora só poderá se ocupar de um número máximo de cinco estudantes, quando se tratar de educação infantil;
- @s mediador@s devem controlar a angústia de educar e intervir apenas em situações bastante delimitadas pela realidade em que está inserido;
- o conhecimento científico, cultural e afetivo deve ser protegido da ansiedade de pais e mães e será resultado da descoberta progressiva de seus filh@s estimulada pela dinâmica do ambiente educativo;
- a ação educativa não pode estar dissociada da vivência social, do trabalho e das necessidades do grupo, desde que a educação global inclui, além de habilidades como cozinhar, limpar e organizar espaços, também as necessárias para planejar e gerir atividades práticas e intelectuais;
- a concepção de uma comunidade educativa em que tod@s educam o tempo todo exige que pais e mães sejam membros na mediação dos processos de aprendizado;
- a organização da escola, longe de competir com a educação convencional e de perseguir títulos formais, deverá oferecer condições para que cada estudante se empenhe em seus propósitos educacionais, quando assim decidir;
- o autoaprendizado e a coeducação são conceitos a serem tratados como complementares e não antagônicos;
- o desenvolvimento de habilidades e competências manuais, culturais e intelectuais, incluindo as diversas modalidades de arte, deve ser objetivo do projeto: trabalhos com cerâmica e madeira ou atividades agrícolas, música e musicalidade associadas ao conhecimento do corpo e dos movimentos, excursões e visitas técnicas, desenvolvimento de projetos, ação comunitária e política, como, por exemplo, a aplicação de saberes técnicos e de economia na promoção da acessibilidade a pessoas com necessidades especiais;
- os valores fraternidade, mutualismo, igualdade, respeito e a negação à violência são exercícios práticos e através de jogos educativos cujo desenvolvimento deve ser garantido por meio do diálogo permanente entre os envolvidos no projeto;
- qualquer intermediação com práticas sociais autoritárias deve passar por crivo rigoroso dos participantes, sem possibilidade de transigir com comportamentos hierárquicos e ilegítimos dos educador@s e responsáveis legais;

- qualquer intervenção decorrente de atitudes pessoais ou coletivas deve ser discutida em assembleia;
- a manutenção de um diálogo permanente entre indivíduo e coletivo, razão e emoção exige um fundo ideológico positivo e confiante na força da comunicação e da ação direta, considerando que a neurose não é o principal desafio a superar dentro da sociedade liberal;
- a conquista de graus de liberdade pessoal e sua aplicação na própria vida e nas ações dos membros do projeto são fundamentais, tanto para promover a liberdade dos outros, como para convencê-los da necessidade de vencer a dependência;
- tod@s @s envolvid@s na criação de um centro com objetivos educacionais libertários, diverso das instituições convencionais que visam a um resultado - modelar o ser humano - precisam, enfim, ter claro que essa empreitada significa assumir riscos e decisões paradoxais por se posicionar contra a sociedade da deseducação e da criação de perigosos seres dóceis.

* * * * *

O retrato tortuoso e hipotético de uma vivência libertária com finalidade educativa não é algo simples, pois depende de uma dinâmica social com características similares ao libertarismo para consolidar o projeto. Deve ser notado, contudo, que ingressam nessa proposta colaborações e experiências das escolas de liberdade, bem como os princípios da teoria da desescolarização.

O novo tempo das inovações da tecnologia da informação bebe e beberá nas águas da autonomia do aprendizado, sem necessariamente propor a busca de liberdade comprometida com o coletivo. Há cada vez mais pessoas aprendendo por autorregulação e cada vez mais forma-se um conceito que muda o papel da escola convencional, sem que se visualizem seguramente as consequências que isso trará à sociedade.

Oscila esta análise entre o descrédito de que esse processo autóctone possa levar a uma sociedade antiautoritária e, por outro lado, a percepção de que possa favorecer, de alguma forma, estruturas de organização e aceitação de práticas de cunho anarquistas e antifascistas.

Enquanto o futuro não chega, cabe mais perguntar a quem pretende contrariar a educação em massa, com que disposição pretende se colocar num projeto que contemple esse esforço canhestro.

No capítulo seguinte são retomados aspectos da história da educação anarquista no Brasil. A digressão é importante para que a comunidade geográfica que se ocupa da educação tome conhecimento dessa contribuição.

Capítulo VIII - Geografia e anarquismo, esquecimentos, apagamentos e retomadas.

Na primeira parte deste trabalho já foram indicados os principais autores e as experiências anarquistas pertinentes para o ensino de geografia, mas, por terem tido seus nomes apagados da história da educação e do ensino de geografia do país, não se fez referência a experiências e autores brasileiros que fazem parte dessa construção. Este conteúdo está diretamente relacionado com os capítulos três e quatro, porém, o encadeamento aqui me pareceu mais pertinente. A inserção desse histórico serve aqui para posicionar a geografia atual diante da possibilidade de existir uma forma de ensinar a disciplina que aproveite a proposta anarquista educacional pensada e praticada hoje.

Outra razão é também tentar responder se é possível ensinar uma geografia sob uma perspectiva anarquista, se não há uma geografia anarquista propriamente dita, nem autores que elaborem seu trabalho com um visão que se aproxime dessa corrente, na área da disciplina e, menos ainda, relacionado à educação.

O histórico do propósito político anarquista no mundo e no Brasil é realizado por muitos autores, principalmente entre historiadores, cujos trabalhos constituem uma ampla bibliografia que, embora disponível, é desconhecida ou pouco referenciada nos trabalhos dos geógrafos dedicados à pesquisa educacional. É fato que para realizar uma heurística do pensamento anarquista é preciso recorrer à história e às personalidades que dela participaram, mas ficar preso ao passado não oferece instrumental capaz de explicar como ele se desenvolve em nosso presente.

O esquecimento dessa corrente de pensamento na geografia pode ser compreensível por não ter existido, no Brasil, uma geografia escolar nacional bem sucedida no intuito de ser independente dos interesses do Estado, no início do século XX, e, se houve, passou despercebida. Ainda, qualquer influência que pudessem ter tido Reclus ou Kropotkin, por sua presença teórica entre os anarco-sindicalistas brasileiros do início do século passado, não se materializou na história do pensamento geográfico brasileiro, menos ainda na pedagogia da geografia.

À época da visita de Reclus ao Brasil, a geografia institucionalizada era construída por engenheiros militares e autoridades governamentais identificados com a consolidação territorial do Brasil. Uma das personalidades mais conhecidas desse momento foi o engenheiro cartógrafo, militar e jornalista, Euclides da Cunha (1866-1909), autor de *Os Sertões* (1902). Suspeita-se que, por ser membro do Instituto Geográfico e Histórico Brasileiro (IGHB) no Rio de Janeiro, conhecia as principais discussões sobre a consolidação territorial elaboradas na fase inicial da República Velha (1889-1930).

Lopes (2004, p.20) cita Euclides da Cunha, em escritos de uma determinada fase de sua vida, que sugerem sua proximidade com ideias de Kropotkin e Proudhon:

Nós (os republicanos), podíamos perfeitamente levantar esta palavra (a anarquia) que se nos atira como um argumento inquebrável; podíamos revestir-nos do título de anarquistas, como revestimo-nos altivamente do qualificativo nobilíssimo de revolucionários – bastava-nos para isso um apelo à lógica invencível do pensador mais original do nosso século – Proudhon – e, embora paradoxal a teoria que ele sustenta, abroquelados nela, seríamos invencíveis ante a força liliputiana dos que nos atacam. (CUNHA, 1966 apud LOPES, 2004, p.29).

Evidenciar o pensamento dessa personalidade reconhecida no Brasil é pertinente para indicar que uma parte da intelectualidade brasileira não desconhecia os teóricos anarquistas; muito ao contrário, alguns, como Euclides da Cunha, sabiam dos princípios libertários. Para Lopes, porém, o escritor, posteriormente, afastou-se dessa influência: “[...] ele evoluiu não foi do republicanismo para o anarquismo e sim para um socialismo um tanto difuso” (MOURA, 1964 apud LOPES, 2004, p.29).

Esse é o caso também de José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916), jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário. Compareceu a todas as reuniões preparatórias para a instalação da Academia Brasileira de Letras. Segundo Lopes (2004, p.66), ele defendeu escritores caros ao anarquismo como Zola, Tolstoi e Kropotkin.

É um teórico importante para a pedagogia nacional e para a geografia, inclusive por ter sido um crítico da reforma educacional Benjamin Constant, de 1890, que tinha base positivista. No primeiro semestre de 1892, José Veríssimo discutiu, no *Jornal do Brasil*, as mudanças por ela introduzidas, e suas críticas, depois acrescidas, foram incluídas na introdução da 2ª edição (1906) de seu livro “A Educação Nacional”, obra importante para a história da educação no Brasil:

Ele não se deteve apenas nas enormes insuficiências da educação escolar como ele a conheceu e sentiu no seu Estado; repassou, com límpida visão de sociólogo, muito da realidade de uma vida doméstica e social do Brasil daquele tempo, com os vícios que a corrompiam, e que o secular regime da escravidão havia arraigado profundamente nos nossos costumes. (BIOGRAFIA, 2007).

Nessa sua obra, Veríssimo dá uma atenção especial ao papel do ensino de geografia na construção de uma identidade nacional. Criticava a pobreza de documentação e de saber geográficos no Brasil, afirmando que os poucos documentos existentes continham erros e omissões que impediam um melhor conhecimento do país.

Para exemplificar a importância desse saber, Veríssimo (1985) relata, em sua obra, que os alemães, nas guerras entre seu país e a França (1870), dominaram com maior facilidade alguns territórios franceses (Lorena e Alsácia) por terem maiores conhecimentos geográficos. Essa passagem é bastante conhecida na história do ensino de geografia por alguém ter afirmado que por

trás da vitória dos alemães estavam os professores. Tal fato fez com que, posteriormente, a França e outros países fortalecessem o ensino de geografia nas escolas e universidades.

Veríssimo defende, por conseguinte, que o sentimento pátrio só poderia ser desenvolvido se a geografia pátria fosse adequadamente ensinada aos brasileiros. Isso dependeria de um documental corográfico mais fiel à realidade geográfica do Brasil, além de um programa de ensino que indicasse uma formação para o fortalecimento desse sentimento. Esses escritos, do final do século XIX, têm sua tese central assim resumida:

Que desamor profundo do País está este fato a revelar! Entretanto, o conhecimento do país em todos os seus aspectos, que todos se podem resumir em dois – geográfico e histórico – é a base de todo o patriotismo esclarecido e previdente. (VERÍSSIMO, 1985, p.96).

Veríssimo indica, assim, como deve ser ensinada a geografia para a formação do sentimento pátrio brasileiro, baseando-se numa citação de Dumesnil, pedagogo francês, que defendia o currículo como formador da identidade pátria por meio do ensino voltado ao desenvolvimento do sentimento de nacionalidade. Veríssimo manteve sua proposta em prol do importante processo de federalização para a república. Seu esboço final postulava que a república dependia de preceitos civis e morais sobre a pátria, e a participação da geografia nesse projeto seria imprescindível.

Embora seja possível criticar as posições de Veríssimo sobre o nacionalismo patriótico, é importante ressaltar o seu papel político e intelectual naquele momento da construção teórica e política brasileira. Ele também reconhecia a importância da produção do pensamento anarquista no país. Por certo, Cunha e Veríssimo não foram os únicos exemplos e a lista poderia ser estendida.

Talvez o mesmo possa ser dito de Machado de Assis, por seu conto *O Alienista*, publicado pela primeira vez em 1882, onde se encontra uma crítica geral à sociedade da “corte”. Devido a sua importância na fundação da Academia Brasileira de Letras (ABL), fato que eventualmente o aproximou de Veríssimo, cofundador da ABL, pode-se dizer que estivesse ciente das ideias libertárias. Porém, seria inadequado afirmar essa influência sem uma sondagem mais cuidadosa.

Relação mais adequada pode ser feita com as obras de Lima Barreto - *Triste fim de Policarpo Quaresma* e *Recordações do Escrivão Isaías* - este, publicado pela primeira vez em 1915. O escritor foi mais conhecido por sua posição favorável aos anarquistas que os autores anteriormente citados. Montenegro, em artigo elucidativo, afirma que Lima Barreto manifestou sua simpatia pelo anarquismo em vários textos e que em sua biblioteca particular encontraram-se várias obras de anarquistas, tais como: Hamon, Ehtz Bacher, Max Nourdou, Malatesta, Reclus e Kropotkin (Cf. MONTENEGRO, 2006, p.149).

No movimento operário, o anarquismo esteve presente na última década do século XIX e nas três primeiras do século XX. Esse fato resultou na construção de ações educacionais

comprometidas com a escolarização dos trabalhadores no Brasil. A influência anarquista, porém, foi minada paulatinamente nas décadas seguintes. Lopes (2004, p.55) inclui um levantamento importante sobre a imprensa libertária no Brasil e seu apoio à greve dos carroceiros em 1898.

Nesse mesmo ano, segundo Rodrigues (1984), os anarquistas resolveram comemorar o 1º de Maio reunindo simpatizantes de várias partes do Brasil, desde os remanescentes da Colônia Cecília até os que deslocaram de Jundiaí, Santos e Ribeirão Preto. Viana (2006, p.37) registra que em 1906 ocorreu o primeiro Congresso Operário Brasileiro (COB), com forte presença de anarco-sindicalistas.

O período de 1906 a 1908 é marcado por uma espiral ascendente do movimento grevista, iniciando-se com a “Greve dos 21 dias”, em Porto Alegre, indo até 1908, com a “Greve das docas de Santos”. De 1909 até 1912 houve um recuo do movimento grevista, sendo que a partir de 1912 a luta operária vive um novo período de ascensão. Em 1912 é deflagrada uma greve que envolveu 100.000 operários em São Paulo (VIANA, 2006, p.38).

A existência de jornais anarquistas e a fundação dos primeiros sindicatos são reconhecidas na história do movimento dos trabalhadores brasileiros. As escolas associadas aos sindicatos aproveitaram muito das ideias elaboradas na Europa, as quais foram traduzidas e publicadas em jornais anarquistas.

Os sindicatos sob influência do anarquismo sempre estiveram engajados na educação. A imprensa oficial opunha-se a essa influência. Kassick e Kassick (2004) reúnem registros de jornais ligados à Igreja, como a Gazeta do Povo, de 1910, que investiu contra as escolas fundadas por anarquistas com os seguintes dizeres: “[...] 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 do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou” (KASSICK, 1996, p.85). O tom da matéria denota o conhecimento do ferrerismo e o receio de parte da imprensa em relação às experiências anarquistas.

Kassick (1996, p.85) indica ainda as intervenções governamentais que levaram ao fechamento das Escolas Modernas em São Paulo e em São Caetano, em 1919: “Foram criadas no período de 1885 a 1920, segundo Rodrigues, mais de 40 escolas e centros de estudo e inclusive a Universidade Popular”. Kassick inclui nesse artigo os nomes das escolas e o ano de fundação, conforme identificados por Edgar Rodrigues, apresentado a dimensão desse movimento em favor da educação antiestatal. Um destaque nessa lista é o Centro Feminino Jovens Idealistas, o que denota a vanguarda do pensamento feminista no Brasil, outra história pouco pesquisada na academia.

Segundo Kassick, a Universidade Popular, fundada em 1904, tinha um plano ousado, com as seguintes metas:

[...] fundar um ensino superior metódico para o povo organizar conferências periódicas sobre todos os assuntos suscetíveis de interessar aos trabalhadores, fundar um museu social⁸¹ e uma biblioteca, realizar representações de arte social, saraus, musicais, festas literárias e excursões científicas, artísticas e expansivas, publicar um boletim que seja órgão da associação, estabelecer, enfim, um centro popular tendo por finalidades o prazer e a instrução e a união moral entre os cooperados. (KASSICK, 1996, p.88).

Essa experiência, embora tenha durado apenas de março a outubro de 1904, é um registro de coragem e de perspectiva educativa voltada para o povo e faz parte de iniciativas que ocorreram concomitantemente com as encetadas na Europa. Kassick explica esse fato:

Percebemos o quanto a imprensa anarquista alimentou o movimento anarco-sindicalista e, de dentro dele, subsidiou o campo da educação. [...] os anarquistas brasileiros, em especial os educadores, puderam ter conhecimento imediato das experiências desenvolvidas fora do Brasil, e que atendia à demanda da educação popular em outros países. À medida que as informações circulavam e eram discutidas, forneciam os instrumentos para que os trabalhadores pudessem avaliar as condições precárias da educação que lhes era oferecida e criar suas próprias alternativas. (KASSICK, 1996, p.93).

Esses feitos e fatos também foram esquecidos ou desapareceram pouco a pouco da história política e educacional do país, mas a importância dessas experiências educacionais de iniciativa do anarco-sindicalista não deve continuar desconhecida.

Segundo Moraes (2007), diversas experiências no campo da educação foram levadas a efeito, com a fundação de escolas, bibliotecas, ateneus e universidades para trabalhadores. Os anarquistas atuaram também na comunicação social, através da imprensa operária e de editoras que publicavam jornais, revistas e livros produzidos pelos trabalhadores. Não estiveram excluídos das diversas manifestações artísticas, como a música, a poesia, a literatura e o romance social. Da mesma forma que na Europa, atuaram na questão da mulher numa sociedade preconceituosa e patriarcal, ou na denúncia à situação das crianças, criando comitês de trabalhadores para o combate à exploração nas fábricas, aos casos de abuso sexual e de morte em instituições confessionais. Divulgaram também o naturismo, o esperanto, a negação do militarismo e campanhas de objeção de consciência como forma de combate aos conflitos locais e mundiais⁸².

⁸¹ Na literatura anarquista, Museu Social é sinônimo de Museu do Trabalho. Essa proposta, como a das Universidades Populares e das Bolsas de Trabalho, recebe sustentação do sindicalista e jornalista francês Fernand Pelloutier na virada do século XIX e consiste em: “[...] expor aos olhos de todos a história da organização do trabalho, da extração de matérias-primas à venda dos produtos manufaturados, com números de produção, preço de custo e valor da mais-valia extraída da exploração do trabalho como prova” (CHAMBAT, 2006, p.54).

⁸² Lenoir (2007) elabora argumentações importantes sobre a presença do sindicalismo na educação, utilizando as experiências da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), na década de 1860, da Comuna de Paris (1872) e dos ativistas Fernad Pelloutier, Emile Pouget, Geoges Yvetot, Leon Jouhaux, no final do século XIX e início do século XX. Sua tese (2007, p.123) não localiza essa experiência no passado, mas avalia de forma otimista a auto-organização individual e coletiva, a liberdade para aprender, a autonomia, a iniciativa e a implicação das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no trabalho cooperativo.

O movimento anarquista esteve e fez-se presente na organização dos trabalhadores atuando em sindicatos, federações e uniões classistas, especialmente com a fundação da Confederação Operária Brasileira (COB) em 1906. Além disso, também foram importantes as atividades culturais - teatro social e confraternizações movidas a música e conferências – e as atividades educacionais propriamente ditas – periódicos, bibliotecas, ateneus, centros de cultura, grupos de estudos e escolas. Todas essas atividades de militância foram divulgadas, principalmente, em jornais e revistas, além de panfletos e folhetos. A imprensa operária no período de 1847 a 1920 contou com a publicação de 341 jornais que, de alguma forma, tratavam da questão do proletariado (FERREIRA, 1978). A vida destes periódicos nem sempre foi duradoura, alguns resistiram longos anos, outros alguns meses, mas as mensagens contribuíram para informar as lutas e reivindicações dos trabalhadores. (MORAES, 2007).

Todas essas contribuições foram eclipsadas pela violência estatal e pelo silenciamento calculado. (Cf. MORAES, 2007). O autor explicita que o utilitarismo, o positivismo e uma parte da produção marxista não dialética insistem em excluir da história a contribuição do anarquismo para o pensamento brasileiro. No Brasil, forte foi a repressão governamental sobre o movimento operário, com claro apoio dos estratos dominantes.

Os militantes anarquistas brasileiros eram presos em ilhas ou em outras prisões. Sorte diferente era reservada aos estrangeiros: muitos foram deportados em porões de navios que iam rumo a Europa. Com o governo de Arthur Bernardes (1922-1926), vários anarquistas foram enviados à prisão na distante Colônia Agrícola de Clevelândia do Norte, no Oiapoque, lugar destinado aos revoltosos da Revolução de 1924 e aos descontentes com o regime de modo geral (Cf. SAMIS, 2002; ROMANI, 2003). Importante destacar que, antes mesmo de existir uma lei para regulamentar a deportação, esta situação extrema já ocorria desde 1893, como denuncia o redator Manuel Moscoso de *A Voz do Trabalhador* (MOSCOSO, 1908). (MORAES, 2007)

A educação anarquista é repudiada no país e no mundo, e a origem desse repúdio está, segundo Suissa (2001, p.628), no utopismo anarquista, motivo da resistência a essa corrente de pensamento na filosofia e na política educacional. Outras teses defendem que o anarquismo foi deixado de lado pela vitória do Leninismo e do Stalinismo, pelo fracasso da Guerra Civil Espanhola e pela perseguição generalizada aos anarquistas, levada a efeito tanto por representantes da hegemonia capitalista, quanto por membros dos partidos comunistas que buscavam minar organizações de influência anarquista. Embora esses fatos tenham algum poder explicativo, não há consenso sobre as causas verdadeiras desse apagamento histórico

Esse processo de esmaecimento histórico ainda pode ser comprovado em escritos mais recentes, como é o caso da obra de Maria Luiza Marcílio (2005) que, em seu vasto e ousado levantamento sobre a História da Escola em São Paulo e no Brasil, faz exíguas referências (duas dúzias de linhas) à influência do anarquismo. No entanto, embora pouco divulgada, a profícua atividade anarquista fica evidente quando, por exemplo, a autora relata que os gráficos e anarquistas

sindicalizados, como Edgar Leuenroth, identificados com a luta de classes, iniciavam uma imprensa não oficial derivada dessa corrente política:

Surgiam jornais de cunho ideológico em fins do século XIX, como os primeiros jornais anarquistas: ‘O Despertar’, de José Sarmiento, ‘O protesto, O Golpe, A Asgarda’. Em maio de 1902 instalava-se em São Paulo o Congresso do Partido Socialista Brasileiro, quando se fundava esse partido e aparecia ‘O Amigo do Povo’, de orientação anarquista, dirigido por Neno Vasco. Já estava nesse ano em circulação ‘Avanti’, órgão ‘socialista e proletário’. Outros surgiram; todos de vida curta. (MARCILIO, 2005, p.144).

A denominação “jornais de cunho ideológico” dá margem ao entendimento de que os outros não eram ideológicos, o que é um equívoco teórico intelectualmente inaceitável porque representa um reducionismo da autora no que se refere ao conceito, levando à compreensão de que ser ideológico será pior do que não sê-lo ou encobrir essa marca. Marcílio “se esquece”, ainda, de dizer que a vida curta desses jornais se deu pela forte repressão e combate ao ideário socialista. A autora também discorre pouco sobre as propostas desses filiados ao socialismo e anarquismo, mas, a certa altura, acanhadamente, deixa escapar a importância social dessas frentes “ideológicas”:

O operariado que emergiu da nova cidade foi, no início da industrialização paulista, muito passivo. [...] Os anarquistas mudaram essa situação. Organizaram greves, ligas e associações de socorro mútuo. A greve de 1917, que começou no cotonifício Crespi e logo se alastrou por toda a cidade, mobilizaria mais de 20 mil operários. O jornal ‘O Estado de São Paulo’ não pôde deixar de reconhecer: ‘A verdade é que a situação do operário, em São Paulo, presentemente, é, em geral, péssima’ (MARCÍLIO, 2005, p.38).

Está claro nessa citação que o papel político do movimento anarquista junto aos trabalhadores foi mais marcante do que Marcílio deixa transparecer.

Se a presença dos anarquistas na política do país foi importante, o mesmo pode-se afirmar sobre a influência desse pensamento na educação brasileira no início do século XX. Para mostrar como as ideias anarquistas não eram de todo desconhecidas, Moraes cita as manifestações ocorridas no Rio de Janeiro, contra o governo da Espanha⁸³, devido ao fuzilamento de Ferrer y Guardia, considerado o pensador da “instrução racional”.

Com base nos teóricos do anarquismo e:

Tendo como objetivos aumentar a participação nas organizações e alfabetizar os trabalhadores, os anarquistas procuraram fundar centros, escolas e ateneus ou grêmios culturais. Assim, a ação dos anarquistas procurava contribuir para aumentar o conhecimento dos trabalhadores, alicerçados na idéia de que uma nova sociedade passava por uma nova educação. Desta forma, muitos trabalhadores foram alfabetizados ‘através das escolas de militantes, de oradores, fundadas nos

⁸³ Assim como em outros países, no Brasil também ocorreram vários eventos pró-libertação de Ferrer y Guardia. Uma das manifestações de protesto contra sua execução ocorreu num domingo, 17 de outubro de 1909, e reuniu mais de 4.000 pessoas na cidade do Rio de Janeiro. (MORAES, 2007).

sindicatos, as seções de leituras comentadas, os debates ideológicos, as conferências, as controvérsias, os círculos de estudos, os grupos teatrais' (RODRIGUES, 1972, p.43 apud MORAES, 2007, p.9).

O estudo das contribuições do anarquismo para a educação e a participação de seus simpatizantes nos vários movimentos apontados no artigo de Moraes, e dos outros autores citados anteriormente, pode ser aprofundado por meio de trabalhos, como os de Edgar Rodrigues (1988), Flávio Luizetto (1987), Paulo Vitor Carrão (1992), Gallo e Moraes (2005). Esses autores foram incluídos para confirmar a existência, no Brasil, de uma parte da história da educação anarquista mundial, mas também para pensar numa proposta de pedagogia anarquista para a geografia que lembre mais Kropotkin e Reclus, como geógrafos inspirados pelo anarquismo, cujos estudos sobre a educação no geral são tão importantes quanto os da geografia.

Antes de adentrar a questão específica da disciplina, deve-se destacar o pensamento de José Oiticica (1882-1957), expresso num de seus textos intitulado “A doutrina anarquista ao alcance de todos”, escrito durante seu aprisionamento pelo presidente Arthur Bernardes (1922-1926), iniciado na Ilha Rasa, no Rio de Janeiro, em 1924, onde ficou por sete meses, sendo depois transferido para a Ilha das Flores, em 1925 e, em seguida, para a Ilha de Bom Jesus (Cf. OITICICA, 2006, p.16). Pela época em que o texto foi escrito e pelas polêmicas em que se envolveu⁸⁴, percebe-se o posicionamento intelectual de Oiticica que se revela, por exemplo, no item VI - “A feição pedagógica” - de sua obra, quando faz uma crítica fundamental: “Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem sem revolta, e defendam convencidos o regime social vigente” (OITICICA, 2006, p.52).

Aí já se observa o pressuposto socialista da luta de classes e da inculcação de valores da classe dominante através da escola. Oiticica já pondera essa ambiguidade da educação estatal: “Essa instrução, aliás, embora tendenciosa, vigiada, tem sido a verdadeira arma contrária ao capitalismo, porque facilita a propaganda libertária, podendo os proletários ler os folhetos e jornais anarquistas, compreender os fatos da vida e a escravidão do salário” (OITICICA, 2006, p.52).

Ideias com esse fôlego crítico eram proferidas numa época de pouca liberdade política e intelectual do século XX no Brasil. O projeto nacional que frutificou no Brasil, a universidade que se construiu e todo o ideário educacional “desconsideraram” essa análise anarquista dos primórdios

⁸⁴ Rodrigues afirma que, em 1916, numa correspondência aberta, Oiticica criticou Rui Barbosa por sua educação confortável: “Quem sustentara V. Ex.a enquanto estudava no colégio e a na academia? ‘Meu pai’, dirá. V.Ex.a. E eu contesto: Não. O pai de V.Ex.a pagava o colégio, academia, vestia V.Ex.a, comprava livros, gastava dinheiro. Dinheiro é riqueza, representação social de riqueza produzida pelos trabalhadores. [...] V.Ex.a se educou como mortificações desses desgraçados, com o sangue do proletariado negro, que sustentava os senhores déspotas’.” (OITICICA, 2006, p.V).

do século. Nem as correntes mais progressistas foram capazes de mostrar com fidelidade o que representou essa tendência política na história da educação no país.

Na sua definição de “educação idólatra”, Oiticica (2006, p.53) exprime a questão nos seguintes dizeres: “A chave dessa educação burguesa é o ‘preconceito’. O Estado [...] vai gravando, à força de repetições, sem demonstração ou com argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime [...]”. Denuncia ainda os dogmas que constroem os ídolos subjetivos e a idolatria política, que deforma a mentalidade humana em favor do capitalismo:

Essa idolatria embute no espírito infantil os chamados ‘deveres cívicos’: obediência às instituições, obediência às leis, obediência aos superiores hierárquicos, reconhecimento da propriedade particular, intangibilidade dos direitos adquiridos, amor à pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada, etc. etc. (OITICICA, 2006, p.53).

Tivessem sido considerados desde a gênese de sua postulação, os dizeres de Oiticica forneceriam outra consistência ao projeto educacional e outra forma de pensar a formação intelectual dos educadores no país. A citação acima contém a crítica à reprodução social na escola, posição que se aproxima dos estudos de Pierre Bourdieu e se assemelha ao conceito de aparelho ideológico do Estado, na perspectiva althusseriana.

Pertinente então é a leitura que Oiticica realiza sobre o papel do professor, o qual denomina “o mestre escola”:

43 – ‘O mestre escola’ – A educação da infância tem para o estado burguês importância real. É nessa primeira fase da educação que a criança tudo aceita sem raciocinar. O estado chamou a si a educação infantil gastando avultadas somas para dar instrução primária ‘gratuita’. Seria, entretanto, perigoso para a burguesia capitalista entregar as crianças a indivíduos adversários do capitalismo ou avessos à pedagogia tendenciosa e unilateral do Estado. Cumpre, pois, ao Estado entregar as escolas a ‘mestres’ por ele fabricados, talhados de maneira, que sejam fiéis inculcadores, às crianças, das idéias favoráveis à dominação dos capitalistas. Esse inculcador oficial é o ‘mestre escola’, o professor primário. É ele o embutidor do código moral forjado pelos possuidores para manter na obediência inconsciente o povo produtor. (OITICICA, 2006, p.53).

Esses pensamentos reunidos, se pequena influência tiveram para os educadores comprometidos com a causa social nas décadas seguintes, não foram sequer considerados por aqueles que ensinaram geografia. As tendências que se opunham ao enciclopedismo, de tempos em tempos foram retomadas em um ou outro documento oficial ou em escritos esparsos. Contudo, não formalizaram um propósito político educacional libertário específico para essa disciplina escolar. Muito pelo contrário, a geografia escolar foi direcionada para a construção de uma identidade política filiada à moderna concepção de Estado nacional, gestada na velha república.

As referências a Oiticica são importantes por mostrarem que houve uma crítica que precede tudo o que se fez em pedagogia dialética na história da educação no Brasil. A pioneira crítica autóctone contra o interesse do Estado e da Igreja não foi retratada melhor no país do que no seu texto e, juntamente com isso, as experiências em educação ocorridas no início do século passado não deixam qualquer dúvida sobre a envergadura do projeto socialista que foi abortado. Não cabe mais, por nenhum motivo, distanciar esse feito do que se concebe como educação e geografia engajada com o povo.

É exagero falar de uma geografia escolar colaboracionista entre as décadas de 1920 e 1980, todavia, os documentos produzidos em direção contrária à maximização do Estado nacional só foram viáveis e divulgados na década de 1980.

Nos anos de 1980 ocorreram muitas mudanças políticas no Brasil, que saía gradualmente do período de exceção imposto pela ditadura iniciada em 1964 com o golpe militar. Teóricos e políticos exilados já conseguiam participar mais efetivamente da vida política, e a exposição de suas ideias não mais eram reprimidas. Nesse contexto, uma parte dos geógrafos concretizou sua filiação ao pensamento de esquerda, sendo a corrente marxista a mais evidente. Outras tendências também comprometidas com a classe trabalhadora encontraram lugar para sua expressão, porém com pequena influência e poucos registros, se comparadas ao marxismo presente na Geografia Crítica.

Um texto de Piotr Kropotkin (1885), estudado quase na clandestinidade na década de 1970, foi traduzido por Willian Vesentini, em 1986. Consiste num dos primeiros esboços de uma proposta para o ensino de geografia fundamentada no anarquismo, enfatizando a mutualidade entre os educandos, mas principalmente entre as nações, na busca pela eliminação do Estado. Além desse registro, não há outro tão importante sobre os propósitos pedagógicos de Kropotkin ou da educação anarquista para essa disciplina, e a tradução de Vesentini ficou quase relegada a um dado pitoresco da pesquisa educacional em geografia.

A influência de Kropotkin na formação dos geógrafos do Brasil é menor que a de Reclus, o que é compreensível se se aceitar que o propósito científico em relação à geografia era menos ousado do que o que elaboraram sobre o anarquismo e a educação. Como se afirmou anteriormente, poucos estudos foram realizados sobre o impacto do pensamento desses anarquistas geógrafos na realidade educacional brasileira e internacional até muito recentemente, para o evidenciamento dos quais tentei colaborar na primeira parte deste trabalho.

1 - Geógrafos dissidentes e parentes

Esse título acima é uma referência à obra de Blunt e Wills (2000), “Dissident Geographies” (Geografias Divergentes), que avalia correntes da disciplina que se desviaram da epistemologia tradicional, como as colaborações de Reclus e Kropotkin entre outros.

Os “parentes” dos geógrafos dissidentes são os que tentaram produzir um pensamento identificado como anarcogeografia. Entre alguns que podem ser considerados anarcogeógrafos, embora não sejam geógrafos, encontram-se Patrick Geddes (1854-1932), Paul Goodman (1911-1972), Murray Bookchin (1921-2006), Colin Ward (1924-), Hakim Bey - pseudônimo de Peter Lamborn Wilson (1945) - e Jean Pierre Garnier, com sua obra recente, e mais precisamente uma, intitulada “Contra os Territórios do Poder” (2006).

No Brasil há apenas referências ao tema, sem um aprofundamento das questões cruciais do anarquismo para a geografia. No caso da geografia urbana, uma vez ou outra, surge o exemplo das cidades-jardins idealizadas por anarquistas, adotado e citado por autores de outras linhas de pensamento. Não se observa um interesse maior nas ideias contemporâneas de base anarquista para o espaço urbano, fazendo perdurar no senso comum o mal-entendido que confunde bagunça urbana com anarquia urbana.

Algumas obras sobre o anarquismo tendem à veneração e ao saudosismo, sem qualquer utilidade para o presente, quando decidem não discutir os defeitos da geografia racionalista e positivista ou as ideias inovadoras de Reclus e Kropotkin.

Há alguns geógrafos de formação que, nos últimos tempos, detiveram-se sobre o pensamento anarquista do ponto de vista epistemológico e histórico, mas com pouca contribuição metodológica no que concerne à forma de pensar o espaço.

Acreditar num vaticínio sobre o papel da geografia na construção de hierarquias a partir do Estado-nacional é tão simplório, quanto não considerá-lo. Os geógrafos do passado como os de hoje dependem do Estado para viver, produzem para ele ou em simbiose sinérgica com o poder. É difícil extrair de um geógrafo a confusão entre seus conceitos-chave e escalas de observação ausentes do eixo do planejamento, de quem planeja e de quem se beneficia com isso. Livrar a geografia do aparato estatal equivale a exterminar sua viabilidade como propósito político e científico. À vacinação pode ser ainda adicionada a dificuldade de oferecer um conceito de região, de paisagem ou de lugar sob o ponto de vista anarquista que se move fortemente pela ruptura com um poder centralizador. A incapacidade de criar outra condição de organização social como o federalismo e as confederações de confederações pode explicar a que distância estão os geógrafos de pensar de outro modo nossas relações espaciais e, também, por que razão atual, mesmo criticando, favorecem a necessidade do Estado.

A produção na área da geografia deixa uma impressão de que se o trabalho de um geógrafo for robusto, fortemente referenciado na teoria e na prática, digno do respeito das ciências humanas e naturais, merecerá função social e potabilidade para auxiliar a sociedade. Tal atitude faz alguns

geógrafos acreditarem muito no que leem e escrevem desde que se mantenham acorrentados ao Estado. Nos escritos que seguem, essa perspectiva será melhor situada.

Na literatura da Espanha podem ser destacados os nomes Breitbart e Vicente, que analisaram a influência do anarquismo na geografia, embora não tenham teorizado sobre uma geografia anarquista do ponto de vista de uma nova produção de ideias anarcogeográficas.

Na Inglaterra, as geógrafas Blunt e Wills e Jude Hemingway⁸⁵ consideraram o anarquismo em seus trabalhos, mas seguem sem uma proposta científica mais ambiciosa, contentando-se em explanar tendências, sem, contudo, elaborar seus estudos com ambições anarquistas ou com intenção de dar continuidade a esse pensamento. Não tenho receio de afirmar que é escassa a produção mundial anarquista para o ensino de geografia, pois não houve nenhum autor anarquista, ou outros que tenham escrito sobre o tema, cujos estudos recebam atenção de geógrafos. De certa forma tentarei demonstrar por que isso ocorre.

Nos Estados Unidos, é conhecida a influência do pensamento anarquista na Geografia Radical em seus primórdios, mas somente Richard Peet demonstrou um interesse maior pelo pensamento anarquista, sem avançar, no entanto, para além de uma visão pitoresca e cheia de saudade. Não há entre os geógrafos americanos quem se destaque pela produção de ideias anarquistas para a geografia.

Na França, Lacoste e Giblin são os nomes mais conhecidos na realização de trabalhos sobre o anarquismo, restringindo-se, porém, à perspectiva da história do pensamento geográfico, sem consequências práticas e metodológicas para o ensino hoje.

No geral, todos esses geógrafos falam mais da história dos anarquistas geógrafos do que de seu potencial para a geografia atual. Talvez acreditem que essas elegias possam inspirar outras gerações.

Os acima citados destacam os trabalhos de Elisée Reclus e Piotr Kropotkin e, por essa simpatia ou delírio, permite-se que publiquem artigos nas revistas *Antipode* (EUA) e *Hérodote* (França) e, com frequência menor, na *Revista Geocrítica* (Espanha), principalmente sobre Reclus.

Na Inglaterra, Blunt e Wills vislumbram um anarquismo que se livra da faceta nostálgica presente na maior parte da literatura sobre o assunto, e dedicam uma parcela de seu trabalho a pensar a atualidade dessa corrente apresentando algumas ideias que merecem ser mais divulgadas. Há uma grande possibilidade de serem essas autoras as primeiras a olharem para a influência anarquista na perspectiva do futuro, sem ficar presas a olhar pelo retrovisor, como faz a maioria dos geógrafos que abordam o tema. Elas acreditam que o fato de a Rússia ter abrigado três grandes

⁸⁵ Hemingway é professora do Instituto de Educação da Universidade de Londres que encontrei em outubro de 2008 para um diálogo sobre a possibilidade de realizar um ensino de geografia anarquista. Ela me apresentou alguns exemplos e citou a proposta de Colin Ward, como já havia feito Judith Suissa na mesma oportunidade.

nomes do anarquismo mundial - Kropotkin, Tolstói e Bakunin - pode ser explicado por eles terem conhecido a tirania do regime czarista e reagido, com suas ações e pensamentos, em favor das comunidades de camponeses que viviam em ordem, sem necessitar de um governo. Sobre isso, Blunt e Wills afirmam:

Do mesmo modo que essa experiência provocou neles o desenvolvimento das ideias anarquistas, as circunstâncias em que as pessoas viviam propiciavam a disseminação de seu sentido. Em muitos casos, foi esse grupo de pessoas o mais ameaçado pela política econômica centralizada no poder do governo (czarista) durante o século dezenove que os fizeram se aproximar das ideias anarquistas. (BLUNT e WILLS, 2000, p.19) (Tradução do autor).

Blunt e Wills aceitam essa identidade com o camponês como uma das bases explicativas de tanto desacordo entre marxistas e anarquistas que resultou na separação definitiva, em 1872, quando os bakunistas foram derrotados e expulsos da Internacional Socialista.

Do ponto de vista da disciplina, Blunt e Wills apreciam que o anarquismo e a geografia têm um elo importante em Kropotkin, como se observa em sua obra produzida no cárcere, em 1885, e divulgada no Brasil através da tradução, já citada, de Vesentini. As autoras afirmam que Kropotkin via a geografia cumprindo um papel político na educação do povo e na transformação do mundo, e que tais ideais ecoaram na nova geração de geógrafos de 1960:

Tardiamente rotulada de 'geografia radical', os grupos de geógrafos organizados reconstruíram a disciplina como relevante, social, útil e catalisadora de transformações por meio da educação das pessoas. Os geógrafos radicais argumentavam que a disciplina precisava desenvolver um novo conjunto de teorias e novas práticas empíricas que buscassem transformações sociais e ambientais ao longo do tempo. Além disso, no lugar de impor cânones geográficos, acusaram-na de simplesmente justificar seu status quo através da explicação de modelos sociais e espaciais, no lugar de mudar sua existência. Ao invés de descrições simplórias do mundo dessa geografia, os geógrafos radicais desejavam que a disciplina tivesse papel revolucionário de oposição e transformação. Nada surpreendente nesse contexto que eles estudassem a vida e obra dos anarquistas Kropotkin e Reclus para uma nova inspiração. (BLUNT e WILLS, 2000, p.37). (Tradução do autor).

O radicalismo pode ter se inspirado no anarquismo, como afirmam as autoras, mas incapaz de ir além dessa revoada inicial e de favorecer a produção de textos relevantes sobre os dois geógrafos anarquistas.

Afirmam Blunt e Wills que as ideias anarquistas e suas implicações práticas para a geografia, considerando a ajuda mútua e suas premissas, a valorização da natureza e do ambiente, o estabelecimento de novos arranjos comunitários e o uso do espaço como recurso político foram pouco desenvolvidas teoricamente e não constituíram alvo de qualquer detalhamento empírico desde os trabalhos de Kropotkin e Reclus.

As duas autoras afirmam, ainda, que os teóricos da Geografia Crítica concederam pouca importância ao pensamento anarquista em decorrência da natureza mesma desse pensamento que prioriza o antiautoritarismo, a autonomia e a descentralização.

Alem disso, muitos movimentos anarquistas contemporâneos são anti-intelectuais como questão política, priorizando a ação sobre o pensamento e o trabalho teórico, significando que o anarquismo não tem se apropriado com o devido cuidado da exploração teórica da qual a geografia humana acadêmica tem se tornado dependente. (BLUNT e WILLS, 2000, p.38). (Tradução do autor).

A citação acima faz retomar a análise de Suissa (2006) quando afirma que o anarquismo não é levado a sério na Filosofia, nem na epistemologia ou na política, pelo seu profundo utopismo.

Para Blunt e Wills (2000, p.38), o anarquismo não reivindica dar respostas, mas celebrar o lugar, o imediato e o que é feito. Embora dificulte o desenvolvimento de um trabalho científico, esse tipo de comportamento permite a oposição a qualquer “grande teoria”:

De fato, como a esquerda e o marxismo, em particular, tornaram-se tendências desde os anos de 1970, o anarquismo deve ser fonte de novas ideias de oposição. [...] Espera-se que o anarquismo assuma uma grande proeminência e fermentação de oposições no futuro e atraia muito mais interesse das ciências sociais e da geografia como resultado desse processo (o trabalho de Murray Bookchin, 1992, 1995 recebeu preeminência por esse esforço). (BLUNT e WILLS, 2000, p.38). (Tradução do autor).

Para Blunt e Wills (2000, p.39), numa apreciação otimista, o pouco desenvolvimento teórico e prático do anarquismo não significa que não tenha nada a oferecer para a geografia contemporânea. Sem realizar uma crítica direta, esvaziam a Geografia Radical de seu sentido socialista, desde que essa corrente não parece mais ser capaz de responder aos seus pensamentos fundadores no que concerne ao anarquismo.

Os anarquistas, que inicialmente teorizaram sobre as cidades jardins ⁸⁶tiveram seu construto retomado por urbanistas e arquitetos, sendo que todo esse acervo teórico receberá a contribuição de

⁸⁶ **A cidade jardim ou movimento da cidade jardim** foi iniciado por E. Howard e surgiu na busca de uma reforma social com base na confiança anarquista sobre o ser humano. O tempo e as aplicações práticas dessas ideias conseguiram reduzir esse movimento a "simples urbanismo". A cidade jardim foi idealizada pelos anarquistas como uma terceira via de desenvolvimento (à margem do capitalismo e do socialismo estatutário). Uma via baseada no coletivismo, na organização local e no autogoverno. A cidade jardim perseguia a reforma da sociedade e a recuperação dos pobres. Para conseguir esse objetivo, a receita proposta era a construção de cidades de 30.000 habitantes, onde se evitasse a separação de classes e se permitisse aos pobres o acesso a uma residência próxima ao local de trabalho, em um intento de salvar a comunidade que, junto com a família, eram os fundamentos da sociedade para esses anarquistas. Talvez um excesso de confiança na "salvação geográfica". Mediante a planificação regional, Geddes pretendia descentralizar a indústria e a população assentada em cidades jardins. As grandes cidades deviam se estender em forma de folhas do bordo [árvore símbolo do Canadá] para possibilitar a coesão entre o urbano e o rural. [...] Finalmente, pode-se afirmar que, durante o processo de divulgação das ideias originais Geddes, houve perda de seu aspecto radical. E ao final, utilizaram seus métodos de planificação não para a descentralização, mas para conseguir uma centralização mais eficiente [...] sem realizar mudanças na sociedade. (Cf. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-26.htm>) (Tradução do autor).

Geddes, do qual costumam esconder a condição de anarquista e educador. Uma de suas teses propunha que a estrutura social poderia ser alterada pela forma espacial.

Geddes era biólogo e sociólogo, conhecido, na geografia, por levar para a arquitetura o conceito de região e por criar o de conurbação (AISA, 2006, p.141). Seus pressupostos centrais podem ser resumidos da seguinte forma:

Em Barcelona, o bairro de Eixample foi uma das obras inspiradas no conceito de cidades jardins:

[...] Cebrià de Montoliu, que vai ser na Catalunha o promotor da cidade jardim, e vai se inspirar no urbanismo orgânico do urbanista inglês Ebenezer Howard e do escocês Patrick Geddes. Montoliu traduziu para o catalão 'Ciência Cívica', de Geddes, onde foi recolhida essa filosofia urbanística que reunia todos os aspectos do pensamento de Howard, o qual propunha incluir as utopias das novas ciências criadas no século XIX: sociologia, estatística, demografia, higienismo, etc. Diante da caótica cidade, filha da era industrial, a filosofia de Howard e Geddes pleiteava uma alternativa baseada no urbanismo criado a partir da conjugação entre o campo e a cidade e inspiradas no ideal de cooperação. (AISA, 2006, p.143). (Tradução do autor).

O Bairro de Eixample foi um dos primeiros a ser planejado em Barcelona. A quadrícula de edifícios tem seus ângulos cortados, fornecendo uma visão da planta baixa na forma de maçãs, eliminando as esquinas. No interior das maçãs, havia áreas reservadas para o cultivo de alimentos, com o intuito de não separar a vida urbana da rural, como propósito arquitetônico anarquista de organização espacial. Esses espaços atualmente são utilizados como praças e jardins interiores, ou como estacionamentos e para outras finalidades.

O conceito de cidade jardim e de urbanismo orgânico tem sua própria trajetória e debates na moderna geografia urbana. Geddes foi capaz de pensar um espaço urbano anarquista que poucos geógrafos levaram a sério como provocação intelectual e na política de reorganização espacial urbana moderna.

Ainda que pareça estranho, não há problema que os pais da anarcogeografia tenham sido arquitetos, pois isso traz a sua história uma faceta irônica que lhe é sempre peculiar e dá uma graça particular. Quanto mais austera, menos criativa e mais técnica, menos útil é a geografia para uma sociedade justa.

Blunt e Wills (2000), além de Bookchin, citam a obra de Colin Ward ([1972], 2008) para apreciar sua perspectiva de organização social em rede no lugar de uma estrutura piramidal de organização. É inegável a influência dessa obra de Ward, dedicada à memória de Paul Goodman.

Colin Ward (1924-), arquiteto, educador e escritor, trabalha com uma concepção anarquista de geografia. Ainda que mantenha como referência a essência do pensamento kropotkiano e

reclusiano, investe em preocupações com o espaço e a educação atuais, aproximando-se de Goodman.

No Brasil, Ward é desconhecido entre os anarquistas e geógrafos. Tornou-se anarquista após ter conhecido a tendência durante a II Guerra Mundial. Entre 1952 e 1961, trabalhou como arquiteto, iniciando sua carreira de professor, em 1960. Paralelamente, no período de 1947 a 1960, escreveu a coluna “Pessoas e ideias” para o jornal “Freedom”, editado pela imprensa libertária “Freedom Press”, e fundou o jornal “Anarchy” (1961-1971) em Londres. Em 1960, Ward editou um livro sobre a criação de escolas modernas. Sua nomeação como agente de educação para participar da Associação de Planificação de Educação Urbana e Rural (Town and Country Planning Association) ocorreu em 1971, quando teve a oportunidade de visitar grande número de escolas e escrever sobre o tema.

Na obra, “Anarquismo em Ação” (Anarchy in Action), editada pela primeira vez em 1973 e com várias reedições, expõe um escopo de ideias provocativas com referência a Blunt e Wills e define os grupos anarquistas pela seguinte perspectiva:

Eles falam a linguagem do anarquismo e insistem em seus princípios de organização que devem ser aprendidos não através da teoria política, mas da própria experiência. Organizam-se de forma flexível, por associação de grupos ‘voluntários, funcionais, temporários e pequenos’. Eles dependem, não de fichas de filiação, votos e de um líder específico ou de um rebanho de seguidores inativos, mas de grupos pequenos e funcionais que fluam e refluem, agrupem-se e reagrupem-se de acordo com a tarefa que tenham diante de si. São redes de trabalho e não pirâmides. (WARD, 2008, p.166). (Tradução do autor).

No mesmo livro há um texto intitulado Escola, fora! (School no Longer) em que desenvolve suas primeiras formulações contra a escolarização obrigatória (WARD, 2008, p.103). Ward editou o Boletim de Educação Ambiental - BEE (Bulletin of Environmental Education) que era dirigido a professores de todas as áreas. Essa trajetória fez com que ele fosse bastante requisitado para conferências, cursos e reuniões com grupos educadores militantes. Suas obras mais citadas referem-se à educação da criança na cidade (“The child in the city”, 1ª Edição em 1978) e no campo (“The child in the country”, 1ª Edição em 1988).

Para identificar o ideário anarquista e geográfico de Ward é elucidativo visitar sua obra “Talking School” (Diálogos Conversações Escolares-1995), que aborda a educação ambiental de maneira muito próxima ao estudo de campo sugerido pela Geografia Crítica, o que se pode ver, por exemplo, no texto “Education for Mastery of Environment” (Educação para Empoderamento)⁸⁷

⁸⁷ O termo ‘mastery’ foi traduzido como *empoderamento*, outro anglicismo derivado da palavra “*empowerment*”, em razão de ser mais fiel à ideia do autor. Poderiam ser utilizadas as palavras mestres, senhores, proprietários do ambiente, no entanto, acredito que tomar poder sobre as questões ambientais sugere uma ideia mais afirmativa e mais ampla do que a de dominar o ambiente.

Ambiental), em que Ward pleiteia uma educação muito diferente daquela que é realizada por alguns educadores na Europa e também no Brasil.

Ward questiona (1995, p.21) se a sala de aula poderia ser um sinônimo para meio ambiente, e também, se esse ensino seria feito na sala de aula, assim como se dá o de língua e matemática, já que muitos insistem em ver ambiente como algo externo que deve ser ensinado em salas de aula.

Ward observou ser comum encontrar a interpretação de que educar sobre o meio ambiente natural era uma coisa boa, mas sobre o ambiente construído, não, uma ideia que remete à frase “Deus fez o campo e o Homem, a cidade”, e continua sua crítica:

Ou se considera ser educado quando trata da conservação dos recursos naturais, da crise de energia e de consumo ou sobre a poluição e seus efeitos para o habitat. Menos frequente é a ‘educação ambiental’ considerar que é em vilas e cidades que a maior parte das crianças da Europa vive e vai para a escola. [...] Muito comum é que o ímpeto para educar sobre o ambiente construído vem de ‘fora’ da escola. (WARD, 1995, p.21). (Tradução do autor).

A confrontação entre o mundo natural, que deve ser preservado, e o cultural, não considerado como ambiente, atrela a educação a fatores externos de natureza física como únicos sinônimos de ambiente. Uma afirmação de Ward chama os educadores ambientais e geógrafos desavisados à reflexão:

Cinco anos trabalhando neste campo da educação confirmaram nossa convicção original. Nossa tarefa ‘não’ era encorajar os professores a adotar a leitura dos princípios sobre o planejamento de vilas e cidades, ou sobre as bases legislativas do governo e suas aplicações, mas encorajar a educação para se apropriar do ambiente, objetivando uma situação que tornasse o ambiente acessível a todas as pessoas, não meramente para uma articulada minoria. Se o objetivo da educação não é para fazer as crianças mestres senhores de seu ambiente, para que serviria então? (WARD, 1995, p.23). (Tradução do autor).

A provocação de Ward deveria servir para alguns geógrafos, professores e universitários que apenas se preocupam com a qualidade ambiental do ponto de vista biológico, desconsiderando o aspecto social da questão e colocando o povo como meros espectadores das políticas públicas realizadas por doutos e tecnocratas.

As afirmações do autor que politizam a questão da educação ambiental não devem ser minimizadas. Ele aponta como sua inspiração o professor Bernard Crick, da Universidade de Londres, que fala da “necessidade das escolas aceitarem os conflitos sobre as questões políticas e evitar apresentar ‘o’ sistema e ‘o’ consenso como algo universalmente verdadeiro” (WARD, 1995, p.24).

Ward é enfático sobre a politização, afirmando: “A educação ambiental que ignora os fatores políticos é uma educação hipócrita” (1998, p.25). É hipócrita e inútil ensinar como preservar o ambiente quando os estudantes não são respeitados em seus direitos básicos.

Defendendo a tradição dos geógrafos e professores que desenvolvem a prática de trabalhos de campo⁸⁸, Ward acrescenta a ênfase no trabalho de rua (“streetwork”) e na preocupação com o domínio social do ambiente urbano. As inquietações desse autor, que não se chocam com a tradição brasileira de trabalho de campo, referem-se ao fato de que, no passado, as crianças até eram capazes de compreender a urbanidade, mas que na atualidade perderam esse instrumental, percebido no passado quase espontaneamente: “Mas a maior parte das crianças da cidade hoje vive num denominado ambiente atenuado, num contexto que os atributos tradicionais da cultura das ruas desapareceram (WARD, 1998, p.25)”.

Outro autor conhecido pelos anarquistas educadores e teóricos e pouco referenciado pelos geógrafos é Paul Goodman. Para ilustrar seu corpo de ideias, Ward busca referências nas formulações de Goodman que serão preciosas no contexto deste trabalho:

A ideologia do trabalho de rua, o uso do ambiente urbano como ‘o’ recurso educacional, foi enunciado há trinta pelo anarquista americano Paul Goodman (mais tarde, coautor, com seu irmão arquiteto Percival Goodman, da obra ‘Communitas’⁸⁹) No romance O Grande Piano, escrito em 1942, há um diálogo entre um professor e um garoto de rua: ‘De um lado, esta cidade é a única que você sempre terá e você deve fazer o melhor por ela. De outro, se você quer fazer algo melhor dela você deve ser capaz de criticá-la, de mudá-la e de explorá-la... Isso significa para mim que temos o direito de usar a cidade como escola. [...] Temos aqui uma grande cidade e vasta cultura. Isto deve ser mantido e melhorado aos poucos. Num processo relativamente permanente. Ao mesmo tempo, ela contém uma organização de corporações, de empresas, de burocracia e de artes institucionalizadas que estão longe de ser espontâneas. Talvez, no lugar de evitar que seja consumida ou violentada, no lugar de adquirir e preservar o hábito da liberdade, um garoto deve aprender a contornar isso e a sabotá-la em qualquer ocasião que isso se faça necessário.’ ‘Pare! Pare!’ Falou Horace. ‘Isso não é uma contradição? Você falou que eu devo aprender que a cidade é como minha casa, e me diz que devo sabotá-la. De um lado tenho que amar e servir e, do outro, devo agredi-la. Isso não faz nenhum sentido!’ ‘Não é nada disso que você está pensando garoto. Nessa cidade as duas atitudes acabam sendo a mesma coisa; se você persistir em fazer um trabalho honesto, mais tarde acabará se engajando na sua

⁸⁸ Para a língua inglesa há uma diferença entre *fieldwork* e *streetwork*. Na Geografia, o trabalho de campo inclui qualquer atividade que observe um fenômeno geográfico *in loco*.

⁸⁹ Na obra “Communitas”, publicada em 1947, os irmãos Goodman examinam três possíveis tipos de sociedades: uma centrada no consumo, outra, em interesses artísticos e criativos, e uma terceira que maximiza a liberdade humana. Eles enfatizam a liberdade presente nas duas últimas, livres da coerção advinda de um governo ou da Igreja, que para prover as necessidades humanas devem ser livres de custos para todos os cidadãos que quando jovens tenham sido recrutados para trabalhar dois anos para sociedade. Paul e Percival Goodman estimaram que só 5% do trabalho feito na década de 1940, que agora seria muito menor pela presença das novas tecnologia, bastavam para cobrir nossas necessidades mínimas de comida, roupa e moradia. Este cálculo era só uma aproximação educada, o que eles queriam mesmo demonstrar é que direta ou indiretamente, a maior parte do trabalho serve aos propósitos improdutivos do comércio ou do controle social. Estes dados podem ser encontrados no original nas páginas 201 a 203 in: GOODMAN Percival and Goodman Paul. Communitas: means of livelihood and ways of life. New York: Random House, 1960.

sabotagem. Você compreende isso?’ (GOODMAN, 1942 apud WARD, 1998, p.26) (Tradução do autor).

Este trecho do romance de Percival Goodman descreve a dinamicidade conflituosa da cidade. Causa, no entanto, admiração, perceber nesse diálogo que em sendo honesto nas atitudes com a cidade, acaba-se por miná-la. Afinal, como seria possível aprender algo sobre a cidade sem uma interpretação e uma vivência concretas e, ao mesmo tempo, sem se envolver na sua transformação? Para Ward, “[...] se nós ensinamos a habilidade de manipular o ambiente nós também estamos ensinando a sabotar as atividades que provocam sua destruição” (WARD, 1998, p.27).

As preocupações de Ward seriam facilmente identificadas com as de Harvey em sua discussão sobre o direito à cidade, compreendido não apenas como a posse dela, mas também como o poder de intervir no seu uso e desenvolvimento. Todo esse engajamento de Ward na questão da educação sobre a cidade surge da compreensão de que as crianças possuem uma maneira de pensar e usar a cidade diferente da dos adultos. Os mapas cognitivos das crianças são diferentes:

As pontuações realizadas nos estudos de Piaget sobre a percepção das crianças são feitas em espaços interiores, nas salas de aula, sem qualquer estímulo ou interesse em trabalhar a imaginação do ambiente em si. Esses estudos também fazem suposições sobre “os níveis de abstração” das crianças que podem ser alcançados em diferentes idades, ignorando as potencialidades pedagógicas e a imaginação para fazer essas abstrações compreensíveis. A educação ortodoxa costuma assegurar, por exemplo, que nas idades mais precoces está fora de questão ensinar através do uso de mapas porque as crianças não podem saltar da percepção visual para a representação simbólica do ambiente. (WARD, 1995, p.34). (Tradução do autor).

Ward vai desconstruir esse dogma piagetiano utilizando estudos realizados por Roger Hart, que trabalhou com crianças entre 7 e 8 anos, usando fotografias aéreas, e conseguiu que sua classe construísse um mapa no chão da sala de aula tendo como referência de escala apropriada ao exercício os seus carrinhos de brinquedo. Utilizando os carrinhos, simularam os problemas de trânsito no centro da cidade, como a falta de espaços para estacionamento e os acidentes, que necessitavam de ambulâncias vindas do hospital da cidade.

Os esquemas mentais das crianças não são rigorosos, e o estímulo não ortodoxo pode demonstrar o que se tornou um mito do ensino de cartografia em algumas situações. Ward cita a argumentação de Jeff Bishop, que analisou mais de 180 mapas de crianças entre 9 e 16 anos, encontrando muita diferença entre as representações feitas pelos meninos e as realizadas pelas meninas:

As meninas incluem objetos naturais. Os meninos são mais avançados no sentido piagetiano (operações formais ou euclidianas) em relação às meninas da mesma idade. Crianças que vão à escola a pé, desnecessário dizer, colocam mais detalhes do que as que são usuários de ônibus. Mas o mais interessante foi a comparação dos mapas de crianças com os de adultos. No meio da cidade de Harwich, os

adultos desenharam o farol como uma marca significativa em seus mapas; por outro lado, nenhum mapa das crianças o representava, mas sim os banheiros públicos, como se fossem bases de apoio. Há coisas mais importantes para as crianças, tais como quiosques, painéis e coisas menores, próprias das ruas. O que esteve sempre presente em seus mapas, e de nenhuma forma se via nos mapas dos adultos, foram as cabines telefônicas – a grande caixa de metal no meio do caminho. Do ponto de vista das crianças elas são importantes porque podem ser escaladas ou tornar-se um esconderijo. Bishop observa que se o ponto de vista de Piaget fosse compreendido literalmente, uma pessoa na idade de oito anos não seria capaz de encontrar o caminho de sua casa para escola. (WARD, 1995, p.35). (Tradução do autor).

A elaboração piagetiana da relação do aprendizado com o desenvolvimento psicogenético da criança é relativa, pois há processos cognitivos que não são explicados se comparados à experiência e à percepção espacial da criança.

Daí decorre o discurso da necessidade da geografia, como se as crianças fossem ineptas espacialmente, e que um ensino de cartografia arrojado iria mudar completamente suas vidas, inclusive politicamente. Enquanto isso não acontece, elas são privadas de conhecer o ambiente em que vivem e de nele se mover. Essa supervalorização da geografia e da representação espacial consome muito tempo dos professores, que acreditam no analfabetismo espacial da criança. Na verdade, a falta de liberdade na escolarização constitui uma questão central para o atraso da compreensão espacial e de qualquer outra disciplina.

Ward explica que o objetivo da educação ambiental é instrumentalizar as pessoas para que sejam capazes de se tornar donas de seu próprio ambiente. E isso a geografia formal, seja a tradicional seja a com tendência de esquerda, não parece ser capaz de realizar ou, quando muito adestra, acreditando que o faz.

Algumas das análises feitas por Ward são inspiradas em Tolstoi, que via a escola como um lugar horrível, semelhante a uma prisão, onde a criança aprendia apenas conteúdos de seus livros, incapacitadas de ler, falar e adicionar mais nada.

Se, por algum milagre, a pessoa pudesse ver todos os edifícios, sem pessoas nas ruas, lojas, cafês, em volta de suas casas, que opinião poderia formar de uma nação que o educou desse modo? Ele certamente concluiria que era uma nação ignorante, rude, hipócrita, preconceituosa e selvagem. Mas isso é bastante para iniciar uma relação ou bate-papo com um homem comum, no lugar de estar convencido que a França, contrariamente, se percebe como inteligente, esperta, afável, livre de preconceito e realmente civilizada. (TOLSTOI apud WARD, 1995, p.104). (Tradução do autor).

A crítica de Tolstoi complementa a concepção de Ward, que aceita a vida na cidade como uma escola. É na sociedade que muito do aprendizado espacial e geográfico ocorre. A geografia se arroga fazer todo esse trabalho. O pensamento de Ward se identifica com as teses da desescolarização de Tolstoi:

Depois de um século, uma série de educadores ocidentais descobriu esta mensagem [de Tolstoi]. Conhecidos como “Desescolarizadores”, tais como, Ivan Illich, no México, John Holt, Paul Goodman e Everett Reimer, nos EUA, criaram ‘escolas mercados’ usando lojas vazias como lugares de ensino ou desenvolveram redes de trabalho de aprendizagem através das quais poderiam procurar algum conhecimento particular que poderia ser adquirido através da prática. Eles inventaram a “Escola Sem Muros”, usando a cidade em si, como modo de ensinar as crianças. (WARD, 1995, p.105). (Tradução do autor).

A essencialidade da geografia na escola só merece respeito se perceber que uma criança recebe esses conteúdos do espaço que ela vivencia. A redução da importância da “Escola dos Muros”, ou escola convencional, se dá pela sua incapacidade de realizar um aprendizado significativo do espaço, justamente porque o esvazia de seu conteúdo e de sua dinâmica em nome da abstração, do que está logo ali, por detrás do muro, que é a vida intensa da sociedade.

Ward propõe a educação em comunidade, na busca de encontrar um meio termo prático para a tese radical dos teóricos da desescolarização, o que pode ser uma proposta insuportável para educadores formalistas:

Entre as lojas, escritórios e o centro do distrito estarão entremeados salas de aulas e laboratórios que também são utilizados por outras organizações. A vida cotidiana da comunidade é inextricavelmente misturada, exatamente como são para a maioria dos povos de toda a história. [...] Melhorar a atitude das crianças no sentido da comunidade e esta, no sentido das crianças: é para isso que o padrão de educação do século XXI. (WARD, 1995, p 107). (tradução do autor)

Em outras palavras, a escola não é um apêndice ou um aleijão da cidade e da vida social. Não há escola e sociedade, como as conhecemos, separadas uma da outra. Essa união, existente nas aldeias indígenas e de pescadores, matriz de um aprendizado sem autoridade constituído em bases reais e desafiadoras, obriga a pensar que toda educação distante da comunidade é uma ilusão sem compromisso com o mundo real.

A “educação real” (real education) de Ward é profundamente geográfica. Como a matriz de sua provocação está associada aos pensadores da desescolarização, todos eles, por ousadia e por compreenderem a espacialidade na constituição de um indivíduo livre, podem ser considerados geógrafos educadores radicais que não capitularam diante de uma escola feita para o trabalhador aprender a trabalhar e se acomodar à sociedade.

Murray Bookchin possui uma obra anarquista referenciada em Kropotkin, mas seus trabalhos sobre ecologia e suas discussões sobre Estado centralizador e autodeterminação recebem aporte do anarquismo e da geografia. A negação do Estado é nele revivificada com vigor estonteante quando fala de ecologia:

Porém isso não nos chegará de cima. Não pode ser um presente que o Estado dá. Não se pode traduzir em uma lei salpicada por um Parlamento. Tem que ser o fruto

de uma cultura popular, de uma cultura política e ecológica difundida pelo povo. Então, não teremos mais que elaborar estratégias para mudar a sociedade, usando as várias organizações existentes. Teremos que elaborar estratégias libertárias que conduzam o povo, as pessoas, a participar do processo de transformação social, porque se não são as pessoas que querem mudar a sociedade, então não se efetuará nela nenhuma mudança real nem radical. (BOOKCHIN, 2008) (Tradução do autor).

A estratégia anarquista é desenvolver ações, diretamente, com e pelo povo, voltadas aos temas que são mais caros à sociedade. Bookchin mantém sua verve ao debater o que seria um “verde”, um ecologista com desejo de reverter o quadro de destruição do planeta, questionando atitudes intermediárias ou tímidas em relação à mudança necessária na correlação de forças e de decisão social, sem negociação com fórmulas mitigadoras e boazinhas:

Como podemos pensar em uma participação no mundo natural que não leve em consideração a participação popular na vida social? Se não queremos nada mais que o poder de mudar a sociedade, garanto-lhes que iremos perder. E não somente porque alguns de nós, com toda a boa fé do mundo, acabaríamos por ser condicionados pelo poder, emotiva e psicologicamente. Isto já se passou com alguns de meus melhores amigos entre os Verdes Alemães, [...]. Agora pensam em termos de ‘males menores’, de um mal ‘sempre menor’ que, ao final, os levará ao pior de todos os males. Isto é o que a história tem nos ensinado sempre. (BOOKCHIN, 2008) (Tradução do autor).

As reações contra o processo de autodestruição do planeta e as alternativas para superá-lo são temas dos quais alguns consideram Bookchin um dos precursores mais enfáticos entre os anarquistas contemporâneos. Sua hipótese não deixa dúvida de que qualquer realização durável para conter a destruição ambiental precisa estar fundada na democracia local e na objeção ao Estado centralizado: “[...] com um número cada vez maior de pessoas que tome parte ativa na política realmente libertária. Esta é nossa única alternativa para evitar cair na mesma política de partido, corrupta e rebaixada, que envolve as pessoas cínicas, indiferentes, sempre mais encerradas nas suas próprias esferas privadas.” (BOOKCHIN, 2008).

Bookchin escreve sobre o anarquismo nos novos tempos, reafirmando a importância dessa corrente de pensamento, por suas características originais que remontam ao pensamento kropotkiniano:

No entanto, o anarquismo poderia ser hoje o movimento mais ativo e inovador da área radical, se desejar sê-lo. Apropriam-se de nossos ideais de autogestão, descentralização, federalismo e apoio mútuo, impudicamente, sem uma palavra de agradecimento, escribas marxistas que se limitam a aplicar o rabo desses conceitos do asno comunista ou socialista, como um estranho apêndice notoriamente fora de lugar. Nós, os anarquistas, temos sido desde muito tempo os progenitores de uma sensibilidade orgânica, naturalista e mutualista de que se apropriou o movimento ecológico, com escassas referências às fontes: o naturalismo de Kropotkin e a ética de Guyau. (BOOKCHIN, 2008). (Tradução do autor).

Um historiador como Bookchin merece um lugar no pensamento anarcogeográfico pela ousadia de tomar posições rigorosas em relação à sociedade de consumo, como se observa em sua preocupação em estudar o espaço e reagir de maneira contundente, diferentemente dos marxistas, contra o autoritarismo estatal que entranha tudo e impede a superação da ganância e do desejo de poder. Bookchin se posiciona em favor do papel da ideologia, não a dominante, não essa do Estado, mas uma que tenha outro compromisso:

De todos os modos, o que se esquece com muita facilidade é que os desastres produzidos pela ideologia são propriamente a prova de seu latente êxito, do mesmo modo que a capacidade humana de anular a vida é a prova de sua capacidade para fazer do mundo um paraíso. Não são os males das ideologias que devemos evidenciar frente a um mundo por si cético e secular, mas sim buscar um tipo de ideologia que possa salvá-lo de seu egoísmo e de seu economicismo. Nessa dimensão moral, o anarquismo representa a única ideologia capaz de levar a humanidade para além de suas necessidades biológicas angustiantes até atingir um espaço de liberdade que é um fim em si na aventura humana. (BOOKCHIN, 2008). (Tradução do autor).

Esse conceito é o que Habermas denominaria ideologia positiva. Nessa situação é que um enfrentamento ideológico, com a frequência proposta por Bookchin, precisa ser carregado para além da pitoresca curiosidade. Este autor tem uma produção intelectual bastante profícua, e aqui se apresenta a oportunidade de dizer que, se não há uma literatura criada por geógrafos anarquistas, autores não geógrafos a estão criando.

Hakim Bey é escritor ensaísta, historiador e poeta, que se autodenomina sufi e anarquista ontológico, conhecido entre alguns geógrafos pela criação do conceito Zona Autônoma Provisória (ZAP), tendo como ponto de partida estudos sobre a pirataria, ou “Utopias Piratas” que se organizavam dentro do espírito de autonomia e estranhas ao Estado. Com essa leitura, procura associar o potencial de realização dessa proposta, por meio da tecnologia disponível. Bey irá para explorar o ideário de liberdade relacionado com a espacialidade. Sua questão é oferecer um tipo de território que compreenda a intangibilidade das antigas ilhas pirata. E desenvolve:

Teremos que esperar até que o mundo inteiro se liberte do controlo político para que (nem que seja) um de nós possa afirmar um conhecimento da liberdade? A lógica e a emoção unem-se para condenar tais suposições. A razão postula que ninguém pode lutar por aquilo que não conhece; e o coração revolta-se ao imaginar um universo tão cruel que permita perpetrar tais injustiças na ‘nossa’ geração humana. [...] Creio que se efectuarmos extrapolações a partir de histórias passadas e futuras sobre ‘ilha na Rede’, podemos colher provas de que um tipo de ‘enclave livre’ [zerowork enclaves] não só é possível na nossa época, como também existe. Todas as minhas pesquisas e especulações se cristalizam no conceito de ZONA AUTÓNOMA PROVISÓRIA (a partir da referida sigla ZAP). (BEY, 1999, p.9).

O conceito de ZAP conflui com alguns pressupostos deste trabalho e chama atenção para a ousadia de Bey em buscar, num espaço de não Estado, o sonho anarquista vivido na comuna ou

numa sociedade livre. Para ele a ZAP funciona com estratégias similares às da guerrilha, que busca libertar uma área por meio de um levante sem confronto direto com o Estado, ou por uma operação guerrilheira que atue física, temporal e imaginariamente, com capacidade de se deslocar “antes que o Estado possa esmagá-la.” (BEY, 1999, p.12).

Afirma, em primeiro lugar, que a ZAP é uma crítica à revolução e defende a insurreição, dizendo que a revolução é um falhanço e que prefere optar pelo levante. Em segundo lugar, ele afirma que a força geradora da ZAP decorre do conceito “fecho do mapa”, significando que não há espaço no mundo que não esteja cartografado e apropriado pelo Estado, onde, teoricamente, nem um metro está livre de polícia ou impostos. Sua crítica mordaz traduz-se na seguinte assertiva:

O ‘mapa’ é uma grelha política abstracta, uma ‘vigarice gigantesca’ mantida pelo condicionamento do cavalo que segue a cenoura (condicionamento criado pelo estado, que é um perito); até que o mapa se converta em ‘território’ para a maioria das pessoas – acaba-se a ‘Ilha das Tartarugas’ que passa a ser ‘Estados Unidos’. [...] E o próprio mapa está fechado, mas a zona autônoma está em aberto. (BEY, 1999, p.14).

A dimensão do trabalho de Bey não pode ser totalmente explorada neste espaço, mas suas discussões perpassam pelo movimento “cyberpunk”, considerado como o padrinho ideológico do movimento dos contrarrede que inspira os hackers. A abordagem é geográfica e se dá por um viés anarquista pouco explorado dentro da comunidade de geógrafos, embora traga novos elementos para fundar a anarcogeografia.

Jean Pierre Garnier (2006), arquiteto e urbanista, é outro que arbitrariamente posso denominar um anarcogeógrafo. Sua propositura é pouco conhecida e explorada, mas serve para montar essa base de partida visando delinear uma geografia que persiga o anarquismo relacionado ele à espacialidade. Garnier (2006) apresenta, em uma de suas obras, um capítulo intitulado “Arquitetura e anarquia: uma companhia mal vinda” em que se pergunta “como romper o vínculo secular que associa o poder dos lugares com os lugares do poder e reinventar o primeiro a partir daquilo que os humanos são expropriados pelos lugares de poder, quer dizer, de sua capacidade para autoinstituir, individual ou coletivamente, com sua relação com o ‘habitar’?” (GARNIER, 2006, p. 131).

Seu ideário está fortemente ligado ao conceito de participação da sociedade na construção do espaço. Sua perspectiva de planejamento participativo é alicerçada no poder do lugar. Não sendo possível discutir com mais profundidade o trabalho de Garnier, fica essa referência para sugerir que esse teórico relaciona ideias profícuas sobre a urbanidade e o anarquismo.

Geddes, Ward, Bookchin, Goodman, Bey e Garnier mereceriam uma tese especificamente elaborada para falar da anarcogeografia. Assim, parece existir a base epistemológica para antigeógrafos, ou dissidentes, que não suportam mais que se faça produção em pensamento espacial tão dogmática ao ponto de não servir para mais nada além do que sustentar seus próprios empregos.

Tudo isso me autoriza afirmar que um professor ético não deve se preocupar muito se não trabalhar seu conteúdo e objetivos plenamente, mas sim em sabotar a geografia na escola. Parafraseando o romance de Percival Goodman, um professor que se dedicar seriamente à escola, cedo ou tarde, vai sabotá-la, e isso pode ser estendido a qualquer professor sincero.

Hoje, sabotar essa geografia é evitar ameaçar os estudantes com o desemprego e com discurso de qualificação. Sabotar a geografia escolar é propor a ação coletiva e cooperativa, permitir a forma mutualista de compreender o espaço e não impedir que os estudantes se organizem e que façam suas greves, mas ouvir sinceramente seus discursos.

Os geógrafos dissidentes e parentes trazem algumas alternativas de ação para o aprendizado espacial não docilizado. Um olhar mais específico em outras disciplinas ou nos geógrafos dissidentes declarados ajudará a construir a anarcogeografia. Enquanto essa tendência não aglutina estudos, o professor de geografia bem poderia parar de colaborar com a educação autoritária.

Por alguns instantes de minhas elaborações pensei num espaço anarco-cínico concebido pela palavra “mutuório” que une o desejo por um espaço mutualista como território livre de sua relação de poder. O mutuório não é um conceito chave que proponho para a geografia, mas uma perseguição poética inspiradora sobre uma espacialidade que não seja mediada por hierarquia e dominação, realizada pela práxis anarquista desafeta da retórica idealista de espaço democrático hiperfetichizado. Este conceito espacial descomprometido com a epistemologia da geografia serve de provocação para estruturar um ponto de partida para uma concepção inspirada no anti-intelectualismo e na antigeografia, com boa dose de jocosidade que dê conta de pensar na prática espacial despreendida dos conceitos rigorosos ossificados pela ciência⁹⁰.

2 - As experiências transgressivas e o ensino de geografia: Para quem deseja receita de bolo.

A educação libertária e a transgressão pedagógica são coisas distintas. A primeira reage à educação convencional com um projeto afirmativo antiautoritário, enquanto que a segunda representa um risco parcial por romper com algum nível de tirania presente na escola. É semelhante a uma extensa corrente no pescoço de um cão. Em um dado momento de raiva, professores e estudantes irão até o ponto que a corrente permita para ladrar, morder e arrastar o que houver de burocracia e norma escolar pelo seu caminho. Mas a corrente vai estancar o movimento no portão, pois dali para fora somos risíveis.

A decisão de incluir relatos de experiências transgressivas em ensino de geografia tinha o objetivo de que eles pudessem sugerir ações para os professores de escolas liberais de forma a agirem contra o modelo formal de ensinar. Era a esperança de encontrar um professor de geografia

⁹⁰ Anexo em CD incluo texto que apresenta esse conceito do qual não pretendo ir além do exposto agora.

que demonstrasse uma inspiração anarquista em sua prática ou ação didática. No entanto, verificou-se que esse era um ponto de partida equivocado. Em decorrência de toda a digressão realizada até este ponto do trabalho, as (assim consideradas) transgressões passaram a figurar como paliativos de curta duração, com uma tênue vinculação com o anarquismo.

A aula de campo, o uso da pedagogia por projeto, uma feira de ciência, uma festa junina, uma aula externa e o apoio à formação do grêmio estudantil, todas essas, entre outras atividades, podem ser seriamente transgressivas em algumas escolas, enquanto que em outras são práticas corriqueiras da dinâmica escolar sem qualquer apreço revolucionário.

Dentro da sala de aula, a transgressão pode ser não seguir um livro texto específico, atitude essa que pode levar à demissão, em escolas privadas, e a repreensões, nos estabelecimentos estatais. A abolição de provas, testes e o repúdio a avaliações unilaterais são atuações limitadas, mas válidas.

A transgressão pode conduzir o professor ao desemprego e é muito cruel exigir que tome atitudes de rebeldia, quando ele será o único a ser penalizado. A transgressão possível é a que ocorre em lapsos das autoridades escolares e de outras tiranias formais ou informais. No contexto onde uma força contrária à liberdade é arraigada, alguns professores apenas escarificam, muito sutil e superficialmente a estrutura autoritária. Transgressão sem risco não é transgressão.

Esse delinear está perto da pedagogia da resistência e se serve das mesmas críticas. Como resistir, aceitando com tolerância a intervenção escolar em todas as instâncias? Somente um motim ou um sequestro é capaz de realizar uma resistência efetiva.

Acreditar que um discurso arrojado, com base científica e pedagogicamente trabalhado será suficiente para mudar a condição da educação convencional é uma ilusão.



Fonte: <<http://www.elpais.com/vineta>>

- Na Universidade te ensinam a pensar, e no trabalho,
o que te acontece se o fizeres?

Os autores dos relatos adiante inseridos foram indicados por amigos, em diálogos despreziosos, sem preocupação com o alicerce científico em seu registro, e estão aqui mais para nutrir um debate que já foi adiantado em vários pontos da tese.

Na Espanha, não foi possível encontrar professores de geografia anarquistas, e os relatos que lá obtive foram mais pobres que os colhidos no Brasil, fazendo-me preferir incluí-los porque bastam para ilustrar o limiar entre transgressão e educação libertária.

Os parâmetros iniciais para a coleta dessas experiências foram alterados após conhecer o método não diretivo, o que fez cair por terra a possibilidade de ter um prática anarquista numa escola convencional. A redução do valor desses relatos não impediu de discuti-los, mesmo porque são indícios de reações contra a educação massificada e desencarnada dos valores éticos. Enfim, a conquista de cotas de liberdade pelo professor, dentro de uma escola estatal, pode ser considerada um passo importante, embora limitado.

Os professores que praticam essas pequenas rebeldias servem, aqui, como exemplos de uma vontade sincera de agir de um modo diferente e assumir riscos, deixando a margem da segurança formal e superando os impedimentos para fazê-lo. Após os relatos, será feita uma apreciação geral.

A pergunta-chave para iniciar os diálogos foi:

- Conte-me um dia em que você chutou o balde em sua aula.

a) Relato 1: O geomóvel

O geomóvel é uma invenção de Luís Paulo Valente, que era professor do SESI/Presidente Prudente à época da apreciação de sua experiência. Sua criação era um carrinho de supermercado, que levava para a escola, e de sala em sala, onde carregava sua biblioteca de livros didáticos distintos, mapas, amostras e objetos pedagógicos, globos e outros instrumentos que despertassem a curiosidade e facilitassem o acesso permanente dos alunos aos Atlas e mapas, sem interromper a aula e sem desgastar o professor.

Valente reuniu-se com os estudantes e disse que não ia adotar um livro didático de um autor específico, mas várias obras que ele havia avaliado como apropriadas para o seu trabalho. A compra foi realizada para cada série em que ele lecionava e o geomóvel transportava uma biblioteca de livros didáticos, com vários títulos destinados respectivamente a cada turma.

Claro! Segundo seu depoimento, no final da aula todos os estudantes queriam ajudá-lo a transportar o geomóvel para a outra classe. Nesse caso, a escola não era pública e os pais tinham que comprar os livros, mas montada a biblioteca, e deslocando-se de sala em sala, os livros serviam para um grande número de estudantes e os custos de aquisição foram partilhados.

A ideia de Valente era trabalhar cada tema sob várias e diferentes perspectivas e propostas. A noção de que o estudante não tinha um livro, mas livros para realizar consultas, mais que romper com o monopólio de uma editora, possibilitava aos estudantes verificar que o que eles estavam aprendendo não estava contido num só livro e nem era apresentado de um só modo.

Há professores que trabalham com apenas um material para facilitar seus critérios de avaliação e para não serem pegos de surpresa com um tema que não tenham estudado previamente, e outros, que perderiam a organização de seu trabalho se adotassem edições diferentes do mesmo livro.

A liberdade de adotar diversos livros não é viável em alguns locais porque existe uma mística difícil de romper em torno do livro didático. Valente não tinha um objetivo fechado, mas sabia onde queria chegar com seus estudantes.

O descolamento de uma perspectiva homogênea - a presença de um carrinho de supermercado entre os corredores da escola - causava um impacto positivo, os estudantes esperavam o que ia chegar de diferente e sempre havia algo para manipular e obter experiência em primeira mão. Valente relata que o globo terrestre circulava entre todos e os mapas, que antes estavam empoeirados, tomavam o interesse deles de maneira expressiva.

O geomóvel é um símbolo de uma inquietação e de uma insatisfação que leva a criar outros mecanismos de aprendizagem, tornando o docente dono de seu pensamento e de seu exercício profissional.

b) Relato 2: A música substitui a aula.

Ana Dundes, residindo agora em São Paulo, à época de seu relato era professora da rede estadual de ensino público de São Paulo, em Presidente Prudente. A cada dia sentia mais dificuldade em realizar as atividades em seu local de trabalho, principalmente por causa da violência que estava estabelecida entre estudantes e professores.

A professora sentia-se acuada pela forma violenta de falar e de agir de alunos e alunas e temia que em algum momento fosse agredida fisicamente. Em uma oportunidade, decidiu trabalhar o tema de gênero na sociedade brasileira, para o que escolheu a música “Mamãe África”, de Chico Cezar, como introdução à aula.

Cética até certo ponto, Dundes expôs à turma o objetivo geral da aula e logo colocou a música para ser executada. Os estudantes ouviram uma vez e pediram para repetir. Depois uma terceira, quarta e, na quinta vez, todos estavam cantando a música. Como andava muito insatisfeita com os trabalhos naquela turma, disse para si mesma: “Se eles estão bem e pedindo isso, deixa tocar!” E a aula se resumiu a ouvir e cantar, sem debates.

Na semana seguinte ao ocorrido, as meninas, que antes pareciam violentas, passaram a tratá-la com carinho. Perdeu a aula, mas conquistou uma relação melhor entre ela e sua classe.

A intuição jogou um papel importante, mas a insatisfação por não conseguir chegar até os estudantes e desenvolver discussões importantes foi o que a moveu. Se ela não tivesse segurança intelectual, não aceitaria que uma aula toda fosse “gasta” com a execução de uma música. Esse “chutar o balde” inesperado foi a chave para a aproximação com seus estudantes e para a melhoria de seu trabalho posterior e bem-estar emocional e físico.

A agressividade dos estudantes em escolas pobres ou ricas tem sido uma reclamação constante dos professores. Dundes não foi vítima do “burn-out”, nem assumiu um “laissez-faire”, mas seguiu sua sensibilidade e viu pela primeira vez aquela turma integrada, feliz e participativa.

c) Relato 3: A casa do professor é extensão da escola.

Jason Pires de Assis é professor de escola pública em Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. Na coleta de informações sobre suas práticas, quase nada capturei enquanto o gravador estava ligado. Seu depoimento foi o de um professor ético e responsável e que não possuía nada de destaque que me chamasse atenção do ponto de vista da transgressão ou anarquismo.

Depois da entrevista, e com o gravador desligado, começou a contar que ele morava no mesmo bairro da escola em que trabalhava. Desde os primeiros dias de trabalho a comunidade o chamava de professor. Isso é normal, mas o diferencial é que as pessoas, mormente os estudantes, não viam muita diferença entre sua casa e a escola.

Visitavam sua casa e tinham uma relação normal de afeto e de integração, pois não era como os outros que, após a aula, desapareciam da comunidade. O bairro é constituído por moradores de baixa renda, e os estudantes e a comunidade não percebiam barreiras entre eles e Assis.

Ainda que me dissesse com orgulho que morar perto da escola oportunizara várias experiências, como por exemplo, dar aula de astronomia de noite para os estudantes e participar das festas e atividades gerais da escola, o que mais chamava atenção era seu desprendimento em receber as pessoas em sua casa e sentir-se bem em fazê-lo. O grau de afinidade com a comunidade em qualquer lugar é importante, mas em comunidades mais pobres e desatendidas é algo muito valioso.

Parece incrível considerar a atitude de Assis como transgressão ou anarquismo, pois sabemos que ações desse tipo também ocorrem com professores reacionários. Há, porém, uma distinção na maneira como cada um vive suas experiências. A transgressão de Assis não contrariou ninguém e nem colocou a geografia acima de tudo. Sua vivência da escola era total e engajada na comunidade.

A tomada do relato de Assis provocou um recuo, pois percebi que poderia indefinidamente encontrar pessoas como ele, Valente e, Dundes. Tendenciosamente eu iria tipificar a experiência da

forma que eu quisesse como libertária. Faltavam critérios tanto na minha experiência escolar como na literatura específica e nas apresentações de congressos da área, onde conheci muitas experiências singelas ou rebuscadas que eu classificaria como rebeldes e até libertárias.

d) **Relato 4:** Um anarquista na escola estatal.

Gilberto Zangerolimo Gonsales leciona geografia e história nas redes estadual e privada no município de Peruíbe, em São Paulo. Este relato se diferencia dos anteriores por ele ter estudado o anarquismo e por falar de suas experiências comparando o ambiente escolar com sua compreensão de sociedade não hierárquica.

A maior parte de nossa conversa esteve concentrada em todo tipo de controle exercido sobre sua atividade. A bonificação aos professores como política para a melhoria dos índices escolares medidos pelo Índice de Desempenho Escolar do Estado de São Paulo (IDESP) surgia no meio da discussão. Os professores cujas turmas haviam alcançado os índices estavam recebendo bônus. Havia distorções, pois as escolas com melhor índice, mas que não superaram as metas, mesmo mantendo-se muito acima da média, não receberam a premiação, enquanto outras que superaram suas metas, mesmo não atingindo a média, receberam bônus. O nivelamento ocorreu por baixo, pois a permanência no mesmo nível era penalizada, ainda que a média fosse superior.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo teve problemas decorrentes de um erro detectado no material didático de geografia que trazia um mapa político da América do Sul com dois Paraguais e nenhum deles localizado corretamente. Esse erro mais grave foi posto em evidência pela mídia nacional e contribuiu para a substituição da secretária de educação, Maria Helena Guimarães de Castro, no mês de março de 2008.

Toda a política de bonificação e esse material didático produzido pelo Estado de São Paulo fazem parte de um esforço, segundo os responsáveis, para a melhoria do nível educacional das escolas públicas estaduais, embora o Governo Federal já faça a distribuição de livros avaliados por equipes de especialistas do Programa Nacional de Livros Didáticos / MEC. Esses fascículos, fornecidos pelo Estado de São Paulo, contêm atividades associadas ao plano geral de educação, mas, na prática, são instrumento de controle de toda a atividade docente.

A utilização de equipamentos eletrônicos está proibida e se iniciou a tentativa de proibir o uso dos celulares. É vetado também mascar chiclete para evitar guerras de bolinhas entre os estudantes e contra o professor, lixo no chão e paredes.

A preocupação com o preenchimento das cadernetas e dos planos de aula e com todas as outras normas de administração escolar recebem mais atenção dos supervisores e diretores do que as propostas educativas e atividades concretas com os estudantes.

Gonsales manifestou desconforto com a discussão sobre as bonificações, que tomava conta das conversas nas salas dos professores, e com o papel dos supervisores e diretores nessa política. Embora crítico e pessimista sobre o tipo de trabalho que se via obrigado a fazer, sua relação com os estudantes era boa e reconfortante. Nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) sua satisfação era maior, mesmo que o ritmo de aprendizado fosse mais lento, já que em outros aspectos as respostas ao seu trabalho eram mais estimulantes do que com o ensino para crianças e jovens.

Numa oportunidade recente, Gonsales estava realizando uma atividade na sala de aula que deixara os estudantes eufóricos quando surgiu um dos supervisores diante da porta de sua sala a perguntar se estava tudo bem com a turma. Ele mesmo se sentiu um estudante na presença do supervisor e esclareceu que em suas turmas era normal aquele tipo de alvoroço.

Peruíbe, como tantas cidades brasileiras, é quente, na mesma medida em que as escolas são despreparadas para atenuar o aumento da temperatura. Num dia típico desses em que os estudantes não suportavam o calor dentro da sala, resolveram ir para uma parte do pátio, na sombra de uma árvore. Algumas salas de aula tinham suas janelas voltadas para essa área e a supervisora impediu a aula externa para não atrapalhar as outras turmas. Numa semana posterior, um funcionário ficou todo um turno de aulas cortando a grama desse mesmo local com uma máquina elétrica.

As aulas de campo, mesmo as que se restringem às proximidades da escola devem passar por um processo burocrático. É necessário fazer um projeto, encaminhar para a secretaria e, se aprovado, deve retornar, e a saída dos alunos tem que ser autorizada pelos pais e mães para só depois acontecer. O professor da rede pública estadual deve acerrar-se de todo um aparato legal para realizar qualquer atividade externa, seja qual for a duração ou extensão da atividade.

“A geografia permite mostrar a condição humana” ou “Eu quero mostrar a miséria humana” são frases que aparecem na fala de Gonsales como justificativa para a satisfação de ser professor de geografia e por isso é que vai para a sala de aula com uma tarefa que acredita ser digna. Em outro momento desabafa dizendo que não sabe o que é que ele está fazendo na escola: “Eu não sei para que serve isso [escola]?!?”. Desse modo, alterna a interpretação de seu papel entre uma esperança de mudança e a participação em um projeto que não acredita ser sincero.

A expressão de falta de sentido da escola sempre retornava às suas falas e com o pouco conhecimento que Gonsales disse ter do anarquismo fez a avaliação de que era impossível ter uma ação antiautoritária com tanta intervenção em seu trabalho.

O tempo gasto para verificar se cada estudante está em sua carteira escolar devidamente numerada, fazer a chamada, cuidar dos objetos eletrônicos ou conferir se os alunos estão ou não usando bonés em sala de aula e tantos outros detalhes ocupam importante tempo de trabalho dos professores com atividades que não são educativas, mas de controle. As cadernetas e seu

preenchimento são mais importantes do que a aula em si realizada. Os supervisores funcionam como observadores e não discutem os critérios de suas intervenções nem sobre a que estão atentos, mas se a escola receber bonificação, eles também receberão uma parcela importante.

A companheira de Gonsales, Fernanda Maria Padilha, que também é professora de geografia, ouvindo suas histórias interveio relatando duas de suas experiências em Peruíbe. A primeira, também por causa do calor, ocorreu numa 4ª série, com estudantes entre nove e dez anos, que às 13h00 estavam sofrendo com a temperatura, quando de repente uma pancada de chuva desabou sobre a escola. As crianças não titubearam e saíram, incontroláveis, da sala de aula para tomar banho de chuva. Segundo Padilha, os professores não conseguiram entender como se orientaram e se desvencilharam de qualquer amarra para se aliviar num banho de chuva. De uniformes ensopados e felizes, os estudantes tiveram que ser mandados para casa e não houve condição de punição porque todos tomaram a decisão e juntos, o que tornava difícil encontrar um culpado. Quem sabe o calor!?

Na segunda história contada por Padilha, os alunos estavam para iniciar a quarta aula e, repentinamente, alguns começaram a gritar de forma ensurdecadora e uníssona e cada vez mais alto, saindo em seguida pelos corredores, arrastando professores e quem estivesse no meio do caminho. A diretora, vendo aquele volume de gente e sem imaginar o que estava acontecendo, abriu os portões da escola e os estudantes se evadiram para as ruas deixando tudo para trás. Ninguém sabia por que ou como aquilo aconteceu.

Tais experiências e vivências não podem ser explicadas simploriamente, seria um oportunismo dizer que essas crianças descobriram sua rebeldia e direito à vida, mas nada pode ser avaliado além dos fatos. Esses acontecimentos intuitivos, grupais e fora de controle dizem bastante da natureza humana, da imprevisibilidade; por vezes poética, como as duas histórias contadas por Fernanda e, por vezes, desencantadoras quando estudantes rejeitam livros, destroem carteiras, materiais escolares distribuídos pelo Estado, enfim, o patrimônio público, tão difícilmente conquistado.

Como ocorria com os professores dos relatos anteriores, as dificuldades e receios de Gilberto estavam presentes juntamente com a satisfação de estar em sala de aula.

e) Análise geral dos relatos

A preferência pelos relatos desses professores recaiu por que não eram amarguradas com a escola. Todos observavam a violência nas relações dos estudantes entre si e com os professores. A forma de controle imposta pela escola incomodava a todos e as questões próprias da didática de geografia nem sempre eram uma preocupação central.

Essas experiências ilustram que, tendo liberdade e aprendendo a exercê-la, o professor será capaz de criar inúmeras estratégias. É bem verdade que o geomóvel foi concebido em uma situação privilegiada, da qual a maioria dos professores não dispõe, por conta do próprio formalismo didático-pedagógico ou do ambiente escolar.

O principal impedimento para um professor adotar uma prática “transgressiva” é sua insegurança intelectual e o desconhecimento epistemológico de sua disciplina. Ele pode realizar uma prática ousada sem ser um rebelde clássico, um intelectual ou um conhecedor profundo de sua matéria, porém, ser transgressor sem saber se defender dentro da lei geral da educação e da sua disciplina pode ser uma experiência de vida curta.

Na apreciação bastante geral dos relatos dos cinco professores observa-se que ficavam mais felizes quando percebiam melhoras na relação afetiva e comportamental dos alunos do que com um bom desempenho no aprendizado específico em geografia. Não eram resultados de metas didáticas que consideravam importantes, mas a satisfação com um gesto ou ação de vivência e convivência. O cerne de todas as avaliações estava em perceber como eles se sentiam bem, apesar das adversidades, em realizar o trabalho docente a que se propunham.

Os professores de geografia que transgridem fazem isso porque não acreditam mais que um processo autoritário seja correto, honesto e valioso. Tal análise ou intuição não permite dizer que o trabalho do professor pode ser plenamente ético se ocorre sob o teto da autoridade do Estado ou da demanda do capital.

As transgressões pedagógicas são arranhões muito pequenos na estrutura autoritária estatal e fornecerão resultados limitados, ainda que para realizá-las tenha sido necessária uma boa dose de coragem.

3 - A proposta educacional libertária e aprendizado de geografia

Maioria sem nenhum

(Mauro Duarte - Elton Medeiros)

Uns com tanto

Outros tantos com algum

Mas a maioria sem nenhum

Esta história de falar em só fazer o bem

Não convence quando o efeito não vem

Porque somente as palavras não dão solução

Aos problemas de quem vive em tamanha aflição

Uns com tanto

Outros tantos com algum

Mas a maioria sem nenhum

Há muita gente neste mundo estendendo a mão

Implorando uma migalha de pão

Eis um conselho pra quem vive por aí a esbanjar:
Dividir para todo mundo melhorar

O abuso da liberdade poética permitiria dizer que Kropotkin gostaria de ouvir esse samba, pois suas obras, “A Partilha do Pão” e “Ajuda Mútua”, não afirmam outra coisa que não seja construir uma relação social, antipatrimonialista e cooperativa.

O conhecimento geográfico, como tem sido realizado na escola convencional, é defendido como importante porque está bem acorrentado, mas exatamente por isso, não traz nenhuma ação favorável à humanidade. É preciso superar a publicidade sobre a importância da geografia, combatendo o sofisma sobre sua função social, pois do modo como tem sido conduzida, desde a formação dos professores, não se pode afirmar que seja essencial para os jovens.



Fonte: <http://www.geografiaparatodos.com.br>

A aula de geografia na escola pública estadunidense.

Na década de 1980, a geografia deixou de fazer parte do currículo das escolas dos Estados Unidos e foi substituída por estudos sociais. Hardwick (2004) e Clark e Stoltman (2000) descrevem os efeitos dessa medida e as dificuldades enfrentadas por diversas associações de geógrafos empenhadas em sua revogação. Em seus textos, os autores apontam haver evidências dos problemas que a decisão trouxe para a cidadania naquele país, mas são pouco convincentes, pois seus artigos não discorrem sobre o potencial de emancipação. A ênfase é banal e restrita a considerações sobre o espaço e a localização do cidadão, distantes de qualquer preocupação com a fraternidade ou com a apropriação do espaço pela sociedade. Entre os estudiosos há aqueles que avaliam ter sido uma perda para aquele país. Faltou dizer que tipo de geografia se ensinava, antes de defendê-la. Não era uma geografia de contestação, mas de localização. Resume-se desse evento: não perderam nada.

No Brasil, tentativa semelhante de substituir a geografia por estudos sociais não teve o mesmo sucesso que nos Estados Unidos, nem os mesmos efeitos, devido a um forte combate da comunidade geográfica brasileira contra essa mudança.

Uma geografia dócil não merece lugar em nenhum plano de estudo, serve de verniz desgastado para uma cultura burlesca, insossa e desgostosa, nos casos mais graves, como tortura, já identificada por Monbeig na década de 1940.

Se o aprendizado crítico da crítica da geografia servir apenas para manter o status de disciplina escolar, isso não serve muito. E, cruelmente, vamos manter dela a mais banal participação dentro do quadro educacional cada vez mais sem sentido.

É a geografia que não intervém, não convém, a disciplina que só trabalha para ilustração crítica, é um cartucho de festim que faz todo o barulho de um estampido, mas não atinge alvo nenhum. Ilustração e criticismo ainda não são forças motrizes da justiça social e escola que não luta por isso, não merece existir.

Com o intuito de evitar qualquer romantismo sobre a educação, afirmo não ser possível desenvolver uma atuação libertária consistente dentro de uma escola estatal ou privada, formais, liberais ou convencionais. A Geografia Crítica fornece alguns elementos teóricos críticos para o educador realizar um trabalho comprometido com a parte da sociedade mais prejudicada, contudo, isso não basta.

Se a Geografia Radical só pode ser crítica, pois é dialética, ela não pode existir numa instituição escolar pela metade, pelo menos, não do ponto de vista radical, que se traduz em romper com todo tipo de dominação do sujeito contra processos que o impeçam de conhecer suas reais condições de vida.

Milton Santos, como outros grandes geógrafos, apostaram na ilustração geográfica como modo de ação espacial justa. O discurso do saber científico se antepunha a qualquer aprendizado ideológico ou panfletário. Um largo e amplo receituário crítico é realizado para combater a geografia mnemônica, neutra e positivista, mas esqueceram de perguntar o que Souto encontrou na prática: “E se eles não quiserem aprender?”

Se a Geografia insiste em ser diretiva, seja de esquerda ou de direita, está se posicionando ao lado do autoritarismo. Desrespeita as capacidades intelectuais autônomas e abandona qualquer possibilidade de uma transformação social comprometida com o desenvolvimento coletivo. Tudo que acontece de bom no processo diretivo é um acaso e não fruto direto de seus intentos. É possível que o fascismo use do não diretivismo para obter resultados morais distintos, e isso não quer dizer que se possa atuar obrigando as pessoas a aprenderem um conteúdo como algo puro e que puramente trará a liberdade.

Uma pedagogia e uma epistemologia científica não podem se contentar apenas com a produção de textos e de discussões que idealizem uma sociedade justa. A ação de transformação

tem que saltar das palavras escritas e do discurso e se colocar perante a realidade dos fatos e agir sobre eles.

É uma crença dizer que o ensino de geografia é essencial para uma sociedade melhor se permanece sendo uma imposição. O único movimento que pode ser considerado nobre nessa discussão é aquele que não destrói o interesse do estudante, assim, conceitos, categorias, habilidades e competências não podem anteceder-lo.

As dificuldades em oferecer aulas que permitam aos estudantes diferenciar e manipular os vários conceitos e conhecimentos geográficos são rapidamente superáveis quando @ alun@ é quem decide aprender.

Essa reflexão deve ser estendida para a universidade em geral e, em especial para os cursos de formação de professores. Não se pode autorizar os professores a falar de autonomia e criticidade se essas duas condições de transformação social são por eles mesmos obstadas aos estudantes e aos seus companheiros.



Fonte: <http://www.elpais.com/vineta>

Uma instituição ou escola que se esconde por trás de um discurso que defende a democracia, mas não a pratica, não pode reclamar dos efeitos da contradição entre o discurso e suas práticas antidemocráticas.

Tentar ensinar geografia é um erro. É um erro por dois motivos: não se deve tentar ensinar nada e não se deve impedir que a pessoa aprenda o que nasce dentro de si.

Não há, na proposta anarquista para educação, uma função para a geografia ensinada como um fragmento. Os métodos, didáticas, conceitos, conteúdos e toda a parafernália educativa devem contemplar primordialmente a preocupação verdadeira de possibilitar que esses jovens entendam a si mesmos em primeiro lugar, para depois ir buscar no mundo científico as soluções de seus interesses. O marxismo na geografia escolar deu uma sobrevida de sentido ético à razão de ensinar e parou aí, embora haja quem esbraveje dizendo que tem feito mais que isso.

Os educadores marxistas e éticos humanistas aceitaram que a geografia podia atender aos preceitos de uma sociedade justa, por isso melhor. No entanto, no afã de realizar essa agenda, acertaram na verdade científica, mas impuseram o valor da obrigatoriedade da educação.

A geografia pode colaborar para a educação espacial desde que a cidade seja seu campo e seu lugar de trabalho, não uma realidade a que se olhe através de uma vitrine intocável. Não basta, porém, uma aula de campo, é fundamental apropriar-se da cidade ou campo como fala Ward. A única educação ambiental, urbana, agrária, econômica e espacial é aquela que caminha para a autogestão e a ação concreta sobre o espaço. Não pode ser uma geografia diagnóstica e esportivamente crítica.

A organização urbana moderna expulsa e cerca a criança e ainda consegue piorar as experiências espaciais que ocorrem nos simulacros de espaço como são os centros comerciais fechados (shoppings).

A cidade expulsa o jovem, limita a criança e tenta ressocializar pela escolaridade. Ainda que o conceito de comunidade educativa possa parecer uma ideia inusitada, é o que há de melhor a fazer para romper com uma estrutura estagnada como a que sempre foi a escola.

Atacar a maneira de educar espacialmente as meninas e os meninos é esforço fundamental da geografia didática para desconstruir a sociedade machista que reforça a divisão de trabalho por gênero. Não há lugar de mulheres, nem habilidades que elas não possam aprender, assim como não há atividades que os homens não possam executar.

Espaço não tem gênero, mas a construção cultural da humanidade faz acreditar que exista um espaço para homens e outro para mulheres, embora não explicita isso em seus formulários. Ainda que se perceba que há muita diferença na relação socioespacial dos gêneros, isso não pode permanecer como determinante na apropriação espacial nem ser reforçado na educação.

Em síntese, nenhum propósito teórico ou prático da geografia escolar é correto o suficiente para justificar a obrigação de aprendê-lo. Nem mesmo as razões explicativas do nacionalismo patriótico, da desigualdade socioespacial ou de qualquer outro valor moral e científico relacionado com a espacialidade tem motivo de ser antes de o estudante decidir o que, como, quanto e até quando quer aprender.

Não há como ensinar algo que seja entregue de mão beijada e adocicado por metodologias e conceitos aprazíveis, isso é uma insanidade reformista que vem abraçada com o autoritarismo.

Por outro lado, tudo é possível aprender da ciência geográfica se não for imposto autoritária e diretivamente e delineado por um currículo estatal ou alienígena aos interesses dos estudantes. E, ao contrário do que se propala, não há o risco de que um estudante que se aproxima do não diretivismo decida aprender coisas estritamente ligadas aos seus interesses parciais e frívolos.

Tudo é passível de se aprender em geografia se não é pré-determinado e externamente resolvido. É uma ilusão pensar que se possa definir o que é essencial e primordial aprender e quando aprender. Um estudante tratante, aprendiz de trapaceiras, que engana a si mesmo utilizando estratégias nem sempre honestas, não pode ser o melhor resultado a que se almeja.

Não é a forma que altera a aprendizagem, mas a vontade de alterar o caráter autoritário que a integra. Não se discute a importância do conteúdo, mas de onde surge a etérea seleção de temas considerados essenciais para os alunos, lá nas distantes terras dos sábios pedagogos geógrafos, que olham para seu umbigo epistemológico e disparam seus postulados verticalmente.

O conceito de totalidade, uma das mais nobres e preciosas tarefas coladas ao aprendizado da geografia que parecia um problema no início deste trabalho, perdeu sua importância nesta altura. Não há problema em buscar a totalidade dos fenômenos, o que não se aceita é que isso seja a decisão de um mediador ou professor como uma meta geral de seu plano de trabalho.

O mesmo pode servir para o conceito de progressividade, que significa tomar o fenômeno numa perspectiva cartesiana partindo do menor para o maior, do próximo para o distante e do simples para o complexo. Não há uma ordem dogmática para estudar um fenômeno geográfico. Um estudante pode partir de onde queira e não há provas de que um conhecimento é melhor ou adequadamente aprendido se surge do particular para o geral ou do geral para ele, pois a questão está no que a pessoa quer aprender e o que pretende e entende ser possível fazer de posse desse conhecimento.

Outro ponto de partida deste trabalho foi minha suspeita de que havia um autoritarismo filosófico e epistemológico na alardeada necessidade de ensinar a totalidade ou apresentá-la como objetivo geral do saber científico geográfico. O problema, repito, está em achar que algo deva ser ensinado. A filosofia pensa o que é possível pensar e se o conceito de totalidade parece vital para o desenvolvimento da humanidade, ele será desenvolvido pela sociedade e não por uma escola isolada, entre o autoritarismo e os caprichos corporativistas e estatais.

Toda essa discussão faz cair por terra qualquer teoria e prática de um currículo baseado no valor científico antes dos valores éticos e de estabilidade emocional. Não é através da neurose de aprender um conceito científico que se chega a uma sociedade melhor, mas por meio do engajamento ético dos educadores com o indivíduo e da apresentação do fato coletivo como uma permanente questão prática e moral da humanidade. O tempo dispensado nessa construção é recompensado com as decisões pessoais e os atos concretos das crianças e jovens contra as estratégias autoritárias.

O relato de Martín sobre o período de transição e retorno ao anarquismo na Escuela Paideia, nos anos de 1990, afirma que quanto mais os estudantes se aplicavam a atividades que exigiam a

memorização de conceitos, mais se afastavam de valores da solidariedade. Na Paideia, que se preocupa com uma formação moralmente comprometida com o coletivo, não parece haver incompatibilidade entre formação intelectual e o mutualismo se este estiver em primeiro lugar.

Numa escola estatal, se for ético e radical, um professor de geografia é um infeliz, porque vê seu melhor trabalho sendo usado para o adestramento. Daí a insatisfação do professorado ser enorme, tendo em vista que a sensação de ser mais colaboracionista não é agradável.

Fazer o jogo da educação do Estado capitalista, tendo que negociar com os estudantes as razões de estarem ali, quando nós sabemos que essa educação não é comprometida com eles, torna-se uma profissão de fé e de esperança de que alguém sobreviva à educação massificada. Não há fórmulas racionais capazes de defender essa atitude.

Hoje a escola feita para a classe pobre no Brasil é uma peneira, e tudo o que nela for feito para a felicidade de crianças e jovens é louvável, ainda que tenha curta duração. A geografia tem como papel central não colaborar com nenhuma forma de opressão, deve se negar a realizá-la, questionar quem a exerça e montar um projeto educacional que subverta toda dimensão de poder totalitário. Tal medida pode ser traduzida por romper com qualquer plano estatal de educação, que é o que as escolas privadas já fazem, comprometidas, porém, com a competitividade, em consonância com seus objetivos.

O professor, ainda que não consiga realizar seu trabalho plenamente, deve lutar para conquistar cotas de liberdade, o que é muito difícil em qualquer escola baseada no autoritarismo. Essa conquista, mesmo que soe mais poética que racional, é uma posição que deve estar na mira dos educadores. Cada conquista de liberdade e cada exemplo de exercício de liberdade devem ser registrados em seus projetos como resultados importantes. Hoje, é possível que um narcotraficante delineie como deve funcionar uma escola mais rapidamente do que um docente consiga efetivar um projeto libertário, enquanto os professores se tornam pré-carcereiros.

Não há uma decisão tão premente quanto a de reconhecer que na escola convencional é impossível fazer um trabalho acertado e que é preciso superar essa dificuldade para se atingir uma sociedade cada vez mais livre. Também não é possível afirmar que a anarcogeografia, ou antigeografia, mereça ser tomada seriamente. Havendo ou não uma geografia anarquista, impera o fato de que o indivíduo autônomo faça dela, ou de outra qualquer, um exercício da mutualidade e do compromisso com a liberdade de tod@s.

Conclusões

Meu desejo é que as pessoas iniciassem a leitura deste trabalho por esta conclusão, o que me faria sentir mais aliviado, livrando-os de percorrer o caminho que passou por tantas reorientações de minhas perspectivas acadêmica, científica, política, ideológica e emocional.

Realizei uma leitura parcial de muitos dos textos que incluo, fazendo uma costura talvez não completamente fiel ao rigor científico. Ainda que o texto seja pesado e recortado por uma imensidão de citações, não creio que tenha sido capaz de esconder meu estilo panfletário de pensar e de escrever.

O texto reflete a amargura, o relativismo e o despreço ao formalismo que são a base de uma discussão de cunho científico e investigativo. As experiências recolhidas como estudante, pós-graduando e professor intensificaram a discordância com algumas ideias que já estavam instaladas. Está, portanto, mesclado à decepção com parte do trabalho que realizei a partir das propostas que eu delineava como fundamentais. As bases que sustentavam meu acervo profissional foram substituídas por outro valor.

No momento que inicio esta pretensiosa conclusão, elejo duas interposições que contextualizam este trabalho. A primeira decorre da falência dos pressupostos neoliberais com a quebra do sistema financeiro. Os arautos do Estado-Mínimo recorrem aos tesouros nacionais de todos os países para impedir a bancarrota de agências financeiras.

No início de 2008, ninguém ousaria pensar na estatização de bancos e de corporações como a que está ocorrendo, e defendida politicamente pelo presidente Barak Obama. No Brasil, como na Alemanha e nos Estados Unidos, os governos estão comprando ações e investindo recursos no mercado financeiro para acabar com a farra da economia veloz, imaginária e rápida, no desespero de colocar parte da economia de volta ao mundo real.

Junto com esse neodeus das últimas décadas, caem por terra todos os preceitos de competitividade, de privatizações e de gestão empresarial da sociedade. Nenhuma das estratégias de robustecimento da economia como reguladora do mercado e da sociedade foram capazes de segurar os efeitos do “Cassino Financeiro” que se tornou a economia global. O discurso neoliberal não consegue mais manter sua legitimidade, e essa crise de legitimidade, quem sabe, pode ser favorável para o surgimento de outras situações mais democráticas.

Não há que realizar futurismo nem cultivar a ideia do fim do capitalismo. Talvez ele se ajuste novamente e volte à farra a que se acostumou. Não devo afastar, no entanto, das análises futuras, o

fato de que cada vez mais as pessoas entendem que o compromisso do Estado capitalista pende para o capital. Não sabemos que efeito isso terá no mundo, nas políticas e na relação entre o Estado autoritário e os cidadãos.

Hoje há mais vento nas velas do discurso crítico à sociedade liberal e isso não poderá ser desprezado, ainda que a maior parte da população mundial não entenda que certas dificuldades de sua vida têm relação com a brincadeira financeira que os seus políticos ajudaram a sustentar.

Na América Latina, a tendência já mudou desde o fim da década de 1990, com o aparecimento de muitos políticos que não entendem mais como inevitáveis as regras neoliberais, e até os políticos que fundaram seus partidos sob essa concepção omitem seu DNA privatizador como solução para economia estatal.

A economia reestatizada que surge desse processo não muda a crítica ao Estado autoritário, e é mesmo capaz de exigir uma crítica mais severa contra a falsa defesa que faz dos valores da democracia.

A segunda ocorrência, que deve ser mais localizada, vem do governo do estado do Rio Grande do Sul que, após cancelar as verbas para o funcionamento das escolas itinerantes destinadas aos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, teve que recuar de sua posição. As argumentações do governo e do Ministério Público sustentavam que a educação ali realizada era ideológica e que as autoridades não tinham conhecimento sobre o que ensinavam.

O Ministério Público é contra as escolas itinerantes que serviam ao MST e não há dúvida que é por causa de seu viés ideológico, mas é justamente isso que toda a comunidade devia fazer com suas escolas, explícito: assumi-las e lutar para que atendessem seus interesses.

As outras escolas estatais e privadas convencionais mentem sobre o que seja democracia. Não há e não pretendem realizar nada que se assemelhe aos valores de solidariedade, mas empenham-se em classificar, estratificar, excluir e oprimir. Interessante é que essas ações não são condenadas como ideológicas. A decisão do Ministério Público, por fim, foi revista e liberou o funcionamento das escolas do MST.

A escola estatal é ideológica e isso não anima o Ministério Público a investigar seu hermetismo convencional porque ele é feito da mesma matéria. A educação pública é antagônica aos valores de autonomia verdadeira, mas é eficiente para amenizar o desgosto social contra a desigualdade. No Brasil, quem pode pagar a escola dos filhos, faz isso porque percebe como a escola destinada ao povo não faz o adestramento adequado para o mercado. Entregam seus filh@s ao que não promove justiça.

Em que consiste esta tese que se inicia preocupada com a geografia ensinada e chega à conclusão que ela não atende a nenhum dos seus valores, e que o trabalho do professor é um

paliativo, de má qualidade, engajado na injustiça e contra a igualdade? A tese, porém, não consiste em dizer só que a geografia deve sair da escola, principalmente porque isso provoca mais escândalo que lucidez, mas também afirmar que por maior que seja a colaboração que pode oferecer à sociedade, essa finalidade não se concretiza na escola, pior ainda, ao contrário, agrava o desânimo dos jovens pela ciência.

O mito da educação ampla, geral, propedêutica, que abarca valores de um cidadão completo intelectual e politicamente, é um estorvo e uma desonestidade consagrada pelo povo e pelos exames oficiais. A escola não é do povo, embora seja ele quem paga para sua existência.

A educação estatal é refém e parceira do capital e não do mundo do trabalho, da solidariedade e da justiça. Se há uma Geografia Radical, e ser radical é ir à raiz das coisas, a escola que está aí não serve para nada e o geógrafo que acredita fazer um grande trabalho é um mentiroso. Não é possível fazer nada mais radical em uma escola do que romper com a dominação das autoridades sobre ela e colocar nas mãos da democracia.

Uma estrutura autoritária pode ser sabotada por um professor. O geógrafo que realmente entender e amar a educação irá sabotar a escola e a geografia. Esta disciplina foi assumida ideologicamente por alguns teóricos humanistas, radicais e marxistas como essencial para um cidadão não alienado. Só posso afirmar que isso é uma bobagem, um pensamento limitado, escapista e acovardado em todas as suas variantes.

Um professor que não é livre, não é incentivado a sê-lo e foge desse intento quando isso é possível, é deplorável. Um jovem professor ou professor ético que vá para a sua sala de aula convencional deve ter em mente que não será capaz de fazer aquilo que o fizeram crer ser sua função, responsabilidade e compromisso.

Estamos equivocados sobre o que devemos fazer, o que é possível fazer e o que é essencial fazer. E se tivéssemos sucesso em fazer o que a epistemologia da geografia defende ser sua colaboração para a sociedade, ainda que sobre a mais nobre e robusta construção teórica e ética, se imposta e dirigida, não teria seus efeitos concretizados. De uma estrutura autoritária de pensar e agir não se pode esperar nada diferente de um autoritarismo que se retroalimenta.

A melhor geografia na escola é um desserviço, por fatores que Kropotkin, Reclus e outros libertários perceberam existir nessa instituição roubada do povo. O fundamental é libertar a educação da escola e da ideia de uma formação global como chave mágica para fazer pessoas melhores.

A tese que tento apresentar defende um ensino desprendido de dogmas epistemológicos, pedagógicos e ideológicos, por isso recorri à definição de ideologia. A Geografia Crítica, sob essa

análise, classifica-se como ideológica, uma miscelânea de ideias não tradicionais e marcadas pelo marxismo ou sua negação.

Não vi como seria possível deixar de localizar na Teoria Crítica a sua relação com a Pedagogia Radical, menos ainda os aspectos ideológicos dessa tendência marxista não ortodoxa. Essas correntes de pensamento me levaram a avaliar a pesquisa educacional em geografia que, em síntese lastimável, tem servido mais para as carreiras pessoais dos seus realizadores do que para formar um acervo importante que auxilie a mudança da educação em geografia para alguma coisa menos desprezível.

As pesquisas que são propostas aos docentes em exercício acabam servindo mais para controlar do que para libertar a educação. Os professores, qualificados ou não, tendem a não respeitá-las e até desdenhar delas. E pode-se dizer que a pesquisa educacional não está entre as leituras preferenciais do professor geógrafo.

Não é possível esquecer que muitos colegas estão empregados graças à formação de professores que realizaram e os habilitou para essa função em escolas. Por isso, então, era para a formação de professores de geografia que eu havia direcionado este trabalho, acreditando que a formação inicial seria o local mais viável para interferir contra o autoritarismo. No entanto, é aí mesmo que se semeiam as práticas e atitudes autoritárias, espaço de acomodação e silêncio que precisa superar essa condição.

Não é também um marco dos cursos de formação de professores qualquer dinâmica que se eleja como democrática, pois sempre que há uma reivindicação estudantil, ela é desautorizada e sabotada em seus aspectos legítimos. Num ambiente onde o cultivo dos valores democráticos é falso de partida, não se pode gerar a formação de um professor capaz de criar condições de autonomia aos jovens. Os textos de grandes teóricos e filósofos que abarrotam as pastas das tendas de fotocópias fazem bem aos ouvidos e olhos dos leitores atentos, mas a comparar com as práticas exercidas nas universidades, o teor desses textos perdem sentido. Tudo como se a liberdade viesse de uma fonte etérea e não de nossas atitudes imediatas e corriqueiras.

Ainda que se separe a importância da universidade do compromisso social que todas as pessoas devem assumir, vêem-se professores arredios a se organizarem, crenes que um governo regido por uma grande figura ética, com poderes legislativo e judiciário probos, desça a fazer justiça social através da educação. Há ainda os marxistas, que atribuem ao Estado socialista a consecução dessa tarefa. Tanto uma linha ou outra perseveram na dependência e na irresponsabilidade, no caminho mais fácil de não enfrentar a questão da liberdade como meta.

Se a função de adestramento da escola não muda, não adianta combater a geografia memorística e enciclopédica. Enquanto se aposta em textos melhores e metodologias endiabradas de ensinar geografia, não é combatida a fonte geratriz que mata o valor do conhecimento científico.

O tempo dispensado em fazer crianças e jovens se interessarem por uma sopa de disciplinas e a ilustração imperfeita desses estudantes criam ignorantes titulados, gente que depende da mão do Estado ou da rivalidade para sobreviver. E um pai e uma mãe humanistas que insistam em salvar seus filh@s da deseducação obrigatória não têm outra alternativa a não ser levá-l@s para essa máquina docilizante que é a escola convencional.

A estrutura do pensamento inspirador da desescolarização faz aqui seu lugar e junta-se à anarcogeografia, que ainda não existe por falta de teóricos que levem a sério o anarquismo do ponto de vista filosófico, político e da educação. Derrubar os muros ou abrir a escola para a comunidade educativa talvez seja o passo posterior à construção de escolas antiautoritárias.

Como não existe uma sociedade acabada e sem conflitos, a seriedade do anarquismo está no fato de nada ser pré-determinado. Uma sociedade potencialmente antiautoritária deve nutrir-se de um processo de entendimento progressivo, para superar o estigma das revoluções.

O não diretivismo permite lançar a experiência educativa para as mãos dos jovens e se contrapõe a uma pedagogia centrada no indivíduo porque assume como pressuposto a coletividade.

O interesse em conhecer e entender o funcionamento de escolas democráticas se justifica pelo desejo de confirmar que o ensino num ambiente antiautoritário era possível, em que pese o fato de que os jovens inseridos nessas experiências alternativas nem sempre eram confrontados com o mundo externo. Elas também não assustam aos liberais porque não ameaçam o que está estabelecido pela opressão e violência excedentes.

As escolas democráticas fazem bem em não ser violentas, mas seus esforços são minimizados quando não estão engajadas numa sociedade que possa um dia desfrutar da liberdade que eles vivem nessas ilhotas de gente livre. Contudo, a metodologia funciona e não deixa de ser ideológica porque não assume nenhuma posição conhecida como tal.

A escola da anarquia é enfática e não outorga a liberdade, mas apresenta a metodologia pela qual a pessoa inicia a conquista de sua própria liberdade. A leitura dos termos de compromisso e a autoconfrontação dos valores em assembleia é um método forte e sinceramente eficaz de provocar mudanças e amadurecimento.

Não é crível obter uma liberdade através de uma revolução se as pessoas continuam a ser violentas em suas esferas imediatas de ação; se continuam a se relacionar verticalmente com os demais; se se nutrem do princípio de liberdade narcísica; não confrontam suas eleições e suas responsabilidades.

Pouco pode a geografia na escola estatal porque não é fácil romper com valores autoritários tendo que trabalhar com turmas de 40 ou mais estudantes, duas vezes por semana, tendo que aplicar provas e trabalhos obrigatórios e atuar sob condutas diretivas, classificatórias, proibindo chicletes e bonés, e sob processos engendrados na cabeça do professor ou por alguma outra diretriz alheia ao estudante.

As afirmações apresentadas até aqui não devem servir para que a geografia seja excluída da sala de aula, pois seu papel domesticador ainda é importante para a educação autoritária. A linha de direcionamento desses pensamentos aponta para o professor de geografia que se filia ao anarquismo indicando-lhe que é preciso perder por completo o romantismo marxista e iluminista de que irá fazer algo definitivamente importante para seus estudantes, seja qual for seu trabalho intelectual. A culpa de não ensinar tem que ser substituída pela culpa de não deixarem os alunos aprender.

Assim, quanto mais se investe em alojar conhecimento na cabeça de alguém, mais distante se fica de uma sociedade democrática. Ninguém tem o direito de decidir o que o outro deve ou não saber, mas, infelizmente, a geografia participa desse grande projeto de adestramento. Por isso prevalece no mundo o estudo da geografia como descrição da terra e dos fenômenos sobre outras tendências de liberdade.

A geografia anarquista ou a anarcogeografia, se é viável, só o será fora da educação estatal ou minando-a através de práticas, mais que transgressivas, que sejam capazes de deslocar a liberdade sem responsabilidade para uma ação direta favorável ao processo de conquista de cotas de liberdade.

Bibliografia

AISA, Ferran. **La cultura anarquista a Catalunya**. Barcelona: Ediciones Del 1984, 2006.

ALMEIDA, Rosangela. Doin; PASSINI, Elza. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, [1989] 1994.

ALTHUSSEUR, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (notas para investigação). In: Zizek, Slavoj (org). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contra ponto, 1996.

ANDRADE, Manoel Correia. **Elisée Reclus: a natureza da Geografia**. São Paulo: Ática, 1985.

ANTHONY, Michel. **Essais utopiques libertaires de petite dimension**. Disponível em: <http://artic.ac-besancon.fr/histoire_geographie/new_look/Ress_thematiq/thematiq/utopies.htm>. Acesso: set de 2008.

ASSIS, Machado. **O Alienista** (1882) 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1979.

ASSOCIACIÓN LIVRE EDUCACIÓN. **Objetivos**. Disponível em: <<http://educacionlibre.org/inicimarc.htm>>. Acesso em: 15 dezembro 2008.

AVILES, Juan Farré. **Francisco Ferrer y Guardia: pedagogo, anarquista y mártir**. Madrid. Marcial Pons, Ediciones de Historia, 2006.

BANNEL, Ralph Ings. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autentica 2006.

BARRETO, Lima. **O triste fim de Policarpo Quaresma**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 2008.

BEY, Hakim. **Zona autônoma provisória**. Portugal: Discórdia, 1999.

BIESTA, Gert J. J. **Say you want a revolution: suggestions for the impossible future of critical pedagogy**. Educational Theory: University of Illinois. v. 48, n. 4, 1998. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 abril 2007.

BIOGRAFIA de José Veríssimo. Disponível em: <<http://www.casadobruzo.com.br/poesia/j/josevbio.htm>>. Acesso em: 9 novembro 2007.

BLUNT; Alisson; WILLS; Janes. **Dissident Geographies: an introduction to radical ideas and practices**. Edimburgo: Person Education Limited, 2000.

BOOKCHIN, Murray. **Nosotros los verdes, nosotros los anarquistas**. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/bas/utopia/html/bookch.htm>>. Acesso: 12 outubro 2008

BOUMARD, Patrick, **Autogestion pédagogique et phénoménologie social: paradoxe de l'educateur libertaire**, 2007. Disponível em: <sofphied.asso.free.fr/cariboost1/cariboost_files/patrick_boumard_txtpc.pdf>. Acesso em: 5 set. de 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BREITBART, Myrna Margulies, et al. **Anarquismo y geografía**. Vilassar de Mar: Oikos-Tau, 1989.

CACETE, Núria Hanglei, Vinte anos do “Fala Professor”: revisitando os encontros nacionais de ensino de geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. n. 86, p.7-22, jul., 2007.

CACETE, Núria Hanglei. **A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional**: (...) A referência da formação do professor de Geografia. 2002. 251f. Tese (Doutorado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

CAPELLETTI, Angel. **Prehistoria del anarquismo**. Buenos Aires: Libros de la Araucária, 2006.

CARRÃO, Paulo. Vitor. Miranda. **Anarquismo e Educação**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) 200f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.

CARVALHO, Maria Inez. **Fim de século**: A escola e a Geografia. Ijuí: Unijuí, 2004.

CASTLETON, Edward. L’infrequentable Pierre-Joseph Proudhon. **Le Monde Diplomatique**. Janeiro de 2009.

CASTREE, Noel e SPARKE, Mattew. Professional geography and the corporatization of the university: experiences evaluations, and engagements. **Rev. Antipode**, v. 32, n. 3, 2000, p.222-229. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 abril 2007.

CENTRO DE PESQUISAS SOCIAIS/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Motivos da Evasão Escolar**. 2009. Disponível em: www.fgv.br/cps/tpemotivos Acesso em: maio de 2009.

CHAMBAT, Grégory. **Instruir para revoltar**: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta. São Paulo: Imaginário/Faísca, 2006.

CHOMSKY, Noam. et. al. **El Anarquismo y los Problemas Contemporáneos**. Móstoles: Ediciones Madre Tierra, 1992.

CHOMSKY, Noam. **Noam Chomsky on MisEducation**. for Critical Perspectives Series. A Book Series Dedicated to Paulo Freire. Editado e introduzido por Macedo Donald. Londres: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2000.

CHOMSKY, Noam. **Sobre democracia y educación**: escritos sobre ciencias e antropología del entorno. 3. ed.v.1. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, Mexico, 2005.

CLARK, Joane; STOLTMAN, Joseph P. The renaissance of geography education in the USA. In: **Reflective practice in Geography Teaching**. Ashley Kent (org.). Londres: Paul Chapman Publishing Ltd, 2000.

CODELLO, Francesco **A boa educação**: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. v. 1. São Paulo: Imaginário e Ícone, 2007.

COLECTIVO ESCUELA LIBRE. **Texto introductorio** Disponível em: <<http://www.escuelalibre.org/CEL/colectivo.htm>>. Acesso em: 8 novembro de 2008.

COLECTIVO PAIDEIAa, [2004] **Ser y parecer anarquista**. Disponível em: <http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm>. Acesso em: 20 setembro 2008.

COLECTIVO PAIDEIAa. **Projeto educativo de uma escola livre VI** Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAb, [2004] **Ayudar madurar**. Disponível em: <http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm>. Acesso em: 20 setembro 2008.

COLECTIVO PAIDEIAb. **Pedagogía libertaria**. VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAc, [2004] **Entrevista con padres y madres**. Disponível em: <http://www.paideiaescuelalibre.org/Index_bis.htm>. Acesso em: 20 setembro 2008.

COLECTIVO PAIDEIAc. **Educación en valores**. VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAd. **El lenguaje sexista**; VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAe. **La asamblea**. VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAf. **El constructivismo** VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

COLECTIVO PAIDEIAg. **Actitudes e aptitudes de la educadora e del educador de una escuela livre**. VI Curso de Educación Libertaria. Setembro de 2008. (mimeo).

CUEVAS, Francisco José Noa. **Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria**. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios, 2003.

DANTAS, Aldo. **Pierre Monbeig: um marco da geografia brasileira**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

DELEON, Abraham P. The time for action is now! Anarchist theory, critical pedagogy, and radical possibilities **Journal for Critical Education Policy Studies**. v. 4, n. Novembro de 2006) Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=67>> Acesso em: 19 dez 2009

DIAZ, Carlos e FELIX, Garcia. **Ensayos de pedagogia libertaria**. Bilbao: Zero, 1979.

DINIZ, Maria do Socorro. **Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início da carreira**. 1998, 263f. Tese (Doutorado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

EAGLETON, Terry. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: Zizek, Slavoj (Org). **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contra ponto, 1996.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Unesp, 1997.

FERRER y GUARDIA, Francesc **La Escuela Moderna: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista (1907)**. Barcelona: Fábula, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREITAG, Bárbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREITAG, Barbara. **Teoria Crítica ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

GALLO, Silvio. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

- GALLO, Silvio. **Deleuze & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GALLO, Silvio. **Educação Anarquista**. Piracicaba: Artmed, 1995a.
- GALLO, Silvio. **Pedagogia do risco**. Campinas: Papyrus, 1995b.
- GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro de. Anarquismo e educação – a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **História e memória da educação no Brasil**, v. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GARCIA, Pedro Olivo. **El enigma de la docilidad**: sobre la implicación de la escuela en el exterminio global de la disensión y la diferencia. Barcelona: Virus, 2005.
- GARCIA, Pedro Olivo. **El irresponsable**. 3.ed. Madrid: Brulot, 2008.
- GARNIER, Jean Pierre, **Contra los territorios del poder**: por un espaço público de debates y...combates. Barcelona: Virus, 2006.
- GATTI, Bernadete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 113, p.65-81, Jul., 2001.
- GEUSS, Raymond. **Teoria crítica**: Habermas e a escola de Frankfurt. Campinas: Papyrus. 1988.
- GIBLIN, Béatrice. **Élisée Reclus**: un géographe d'exception. Revista Herodote. n. 117, 2º Semestre 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GODWIN, William **The Enquirer**: reflections on education, manners and literature in a series of essays (1793). Toronto: University of Toronto Press. 1946. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso: 20 de novembro 2008.
- GOMEZ, Alberto Luis. **La Geografía en el Bachillerato Español (1836/1970)**, Universitat de Barcelona, 1985.
- GOODMAN, Paul. **La des-educación obligatoria**. 2.ed. Barcelona: Libros de confrontación, 1976.
- GOODMAN, Percival; GOODMAN, Paul. **Communitas**: means of livehood and ways of life. Nova Yorque: Vintage Books, 1960.
- GREGORY, Martin; JARAMILLO, Nathalia. In: McLAREN Peter e FARAHMANDPUR Ramin (Orgs). **La Enseñanza contra o capitalismo global e o novo imperialismo**: Una pedagogía crítica. Madrid: Popular, 2006.
- GRIBBLE, David. **Real Education**: variety of education. Bristol: Libertarian Education, 1998.
- HABERMAS, Jürgen. **Ciencia y técnica como "ideología"**. Traducido por Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Tecnos, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. **Passado como futuro**. Entrevistador Michael Haller. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1993

HARDWICK, Susan W. O ensino de geografia nos Estados Unidos. VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004.

HARTSHORNE, Richard. O conceito de geografia como uma ciência do espaço, de Kant e Humboldt para Hettner (1958). Tradução de Eliseu Savério Sposito; Antônio Sobreira. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. n. 28, p.9-32 2006

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEYMAN, Rich. Research, Pedagogy, and instrumental geography. **Revista. Antipode**, v. 32, n. 3, p.292-307. 2000. Disponível em; <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 23 abril 2007.

ILLICH, Ivan. et. al. **Educação e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis: Vozes Editora, 1973.

JOMINI, Regina Célia Mazoni. **Uma educação para a solidariedade contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na república velha universidade**. 1989. 181f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

KAERCHER, Nestor André **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004. 363 f., Tese (Doutorado em Geografia) – Curso de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

KAERCHER, Nestor André. Hércules, Sísifo, Atlas eram professores? Garrafas e muitas dúvidas mais na formação do professor. In: **Um pouco do mundo cabe nas mãos**: geografizando em educação o local e o global. Nelson Rego et all (org). Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KAERCHER, Nestor: A geografia é o nosso dia-a-dia. In: **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Associação dos Geógrafos do Brasil, 1998.

KANT, Emmanuel. **IV Advertências de Emmanuel Kant sobre o conjunto das suas lições durante o semestre de inverno 1765-1766**. Tradução J. Tissot. Disponível em: <http://fr.wikisource.org/wiki/Avertissement_d'Em._Kant_sur_l'ensemble_de_ses_leçons_pendant_le_semestre_d'hiver_de_1765_à_1766>. Acesso: 8 Agosto 2008.

KASSICK, Clovis Nicanor. **A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares**: um estudo sobre a Escola Paideia. 2002. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2002.

KASSICK, Clovis. Nicanor. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: Maria Oly Pey. (Org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KASSICK, Neiva. Beron. Experiências pedagógicas libertárias no Brasil. In: **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

KASSICK, Neiva. Beron.; KASSICK, Clovis. Nicanor. **A pedagogia libertaria na história da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

KATUTA, Ângela Massumi. A linguagem cartográfica no ensino superior e básico. In: Ariovaldo. U. Oliveira e Nidia. N. Pontuschka (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KROPOTKIN, Piotr. **O que a Geografia deve ser**. Tradução José Willian Vesentini. São Paulo: AGB, 1986. Disponível em: <<http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica>> Acesso em: mar. 2007.

La pédagogie négative ou non-directive. Disponível em: <<http://maliaucdi.blogspot.com>>. Acesso em: 20 setembro_2008.

LACOSTE Yves. Élisée Reclus: une très large conception de la géographicit  et une bienveillante g opolitique. **Revista H erodote**. n. 117, 2  Semestre, 2005.

LARROSA, Jorge. **Pedagogía profana**: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación Buenos Aires: Novedades Educativas - Universidad Central de Venezuela, 2000.

LENOIR, Hughes. **Educar para emancipar**. São Paulo: Imaginário e Manaus: EdUFA, 2007.

LOPES, Milton. **Cr nicas dos primeiros anarquistas no Rio de Janeiro (1888-1900)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LUIZETTO, Flavio. **As utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MARTÍN, Javier. **El videojuego es parte de mi escuela**. JORNAL El PAÍS, Espanha, 20 nov de 2008. Cuaderno Vida e Arte, p. 38-39.

MARTÍN, Josefa Luengo. **Desde nuestra escuela "Paideia"**. Madrid: Madre Tierra, 1990. (mimeo)

MARTÍN, Josefa Luengo. **Intento de educación antiautoritária y psicomotriz en preescolar**. Mérida: Colectivo Paideia, 1978. (mimeo)

MARTÍN, Josefa Luengo. **La escuela de la anarquía**. Madrid: Madre Tierra, 1993.

MARTÍN, Josefa Luengo. **Paideia Escola Livre**: Educa o autogestionada. Colectivo Paideia: Mérida. Traduci o: Clovis N. Kassick. 1999 (mimeo)

MARTÍN, Josefa Luengo. **Paideia Escuela Livre**: enseñanza autogestionaria. Colectivo Paideia: Mérida. 1999. (Brochura).

MARTÍN, Josefa Luengo. **Paideia**: Una escuela libre. Madrid: Ziggurat. 1985. (mimeo)

MATTSON, Kirk. Una introducción a la geografía radical. **Revista Geocrítica**. Año III. Número: 13 Enero de 1978. Disponível em: <<http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica>>. Acesso: 17 outubro 2008.

McLAREN Peter; FARAHMANDPUR, Ramin, **La Enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo**: Una pedagogía crítica. Popular: Madrid, 2006.

McLAREN, Peter Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory: University of Illinois*. V. 48, n. 4, 1998. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 15 abril 2007.

MÉZÀROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIRANDA, Jesús Izquierdo; MAINEGRA, Déborah Fernández.. **Aprender a aprender**: el aprendizaje autogestionado. Disponível em: <<http://www.pr.rimed.cu/sitios/Revista%20Mendive/Num16/8.htm>>. Acesso em: 22 setembro 2008.

MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **A geografia no Brasil ao longo do século XX**: um panorama. São Paulo: AGB, 2002.

MONTENEGRO, José. Benjamin. Lima Barreto: escritor negro e anarquista. In: Aarão R. D. Deminicis, R (Org.). **História do Anarquismo no Brasil**. v.1, Niterói: EdUFF: MUAD, 2006..

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história Crítica. São Paulo: Hucitec, 1995.

MORAES, José. Damiro de. **Educação anarquista no Brasil da primeira república**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 15 março 2007.

MORE, Thomas. **Utopia**. Barcelona: Fontana. 1994. Disponível em: <http://es.wikisource.org/wiki/La_Utop%C3%ADa:_Libro_Primer>. Acesso em: 12 outubro 2008.

MOREIRA, Ruy. O que talvez ainda esteja faltando. Anais do **Encontro Nacional de Ensino de Geografia** – Fala Professor, 2003. Disponível em: <<http://www.agb.org.br>>. Acesso em: 26 fevereiro 2005.

MOREIRA; Ruy. **O que é a geografia** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1981.

MORENO, Montserrat. **Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. 3. ed.. Icaria: Barcelona, 2000.

MÜHL, Eldon Henrique **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

NASCIMENTO, Rogério Humberto Zeferino. **Anarquia nas Humanidades**: perspectiva negativista no estudo da sociedade. Disponível em: <http://nul-sol.org/anarquismo/anarquia_nas_humanidades.htm> Acesso em: 10 abril 2007.

OITICICA, José. **Doutrina anarquista ao alcance de todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

OLIVA, Alberto. **Anarquismo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

PAGANELLI, Tomoko Iyda. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos: seleção e organização. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino; PONTUSCHKA, Nidia Nacib. (Orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã. 2001.

PAZ, Abel. **Chumberas y alacranes**. Barcelona: Medsa, 1994.

PEET, Richard, et al. **Anarchism and environment**. Estados Unidos da América: Antipode. 1988.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: EdUFSC, 1999.

PINHEIRO, Antônio Carlos, **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de geografia no Brasil**. 2003. 361 f. Tese (Doutorado em Geociências) - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005.

PINHEIRO, Antonio. Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, Geografia, representações sociais e escola pública. **Revista Terra Livre**, n.15. p.145-154. São Paulo: AGB, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola.. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino Oliveira. (Org.). **Reformas no Mundo da Educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

QUEIROZ, Cristina S. **A educação como estética da existência**: uma crítica anarquista ao construtivismo. 2002. 150f. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2002.

READHEAD, Zöe Neill. **Summerhill and A. S. Neill**. Maidenhead: Open University Press, 2006.

RIVERA, José Armando Santiago. El pensamiento del profesor de geografía y el cambio pedagógico en la enseñanza geográfica. **Boletim Paulista e Geografia**, São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção São Paulo, n. 86, p.23-44, julho de 2007.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da, A geografia escolar brasileira nos fins do século XIX: revistando os pareceres de Ruy Barbosa de 1882. In: **Anais do I Encontro de História do Pensamento Geográfico**, p.220-231, 1999. Rio Claro- SP.Caderno de mesas redondas. Rio Claro: FUNDUNESP, 1999.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras**: O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001, 320 f. Tese (doutorado em geografia) – Curso de Pós- Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da geografia no currículo escolar brasileiro (1838-1942)**. 1996. 298 f. São Paulo, Dissertação (mestrado em educação: supervisão e currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da geografia escolar brasileira. **Revista Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Sal e Terra, n. 1., 2000.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira**. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

RODRIGUES, Edgar. **Os anarquistas: trabalhadores italianos no Brasil**. São Paulo: Global, 1984.

RODRIGUES, Edgar. **Os libertários**. Vozes: Petrópolis, 1988.

ROUSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SAMIS, Alexandre Ribeiro. **Clevelândia**: anarquismo, sindicalismo e repressão política no Brasil. São Paulo; Imaginário; Rio de Janeiro: Achiamé, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Renovar a Teoria Crítica: e reinventar a emancipação social. São Paulo: Boitempo, [2005] 2007.

SANTOS, Douglas. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. In: **Caderno Prudentino**, Presidente Prudente: AGB, n.17, p.40-50, jul. 1995.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

SCHRAMKE Wolfgang, Consecuencias de la crítica de los presupuestos didáctico disciplinarios de la geografía del paisaje. Universidad de Barcelona: **Revista GeoCrítica**, Año V. n. 26, Marzo de 1980. Disponível: <<http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm>>. Acesso em: 4 março de 2007.

SE-HYUN, Cho. En Extrême-Orient aussi... **Le Monde Diplomatique**. Janeiro de 2009.

SILVA, Antônio Ozaí da. Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítica. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 42, 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/>> Acesso em: jul. 2007.

SLOTERDIJK, Peter. **Crítica de la razón cínica**. Madrid: Ed. Siruela, 2003.

SODRÈ, Nelson Werneck. **Introdução à geografia**: geografia e ideologia. 2. ed. Vozes: Petrópolis. 1977.

SOLÀ, Pere. **Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1039)**. Barcelona: Tusquet Editor, 1978.

SOUSA, Manoel Fernandes. Parâmetros Curriculares Nacionais ou qualidade total na educação? In: **Contra o consenso LDB, DCN's, PCN's e Reforma no ensino**. João Pessoa: ANPUH, 2000.

SOUTO GONZALEZ, Xosé Manuel De la teoría a la práctica: los contenidos y las unidades didácticas en un proyecto curricular. **Revista Iber**, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 21, p.91-105, 1999.

SOUTO GONZALEZ, Xosé Manuel. Proyectos curriculares y didáctica de geografía. **Revista GeoCrítica** Año XII. n. 85, Janeiro de 1990. <http://www.ub.edu/geocrit/menu.htm>. Acesso: set. de 2008.

STIRNER, Max. **El único y su propiedad**. Buenos Aires: Libros Anarres, 1976. Disponível em: <<http://www.quijotelibros.com.ar/>>. Acesso em: 11 de novembro 2008.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Pesquisa e educação de professores. In: Ariovaldo Umbelino Oliveira; Nídia Nacib Pontuschka. (Orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

SUISSA, Judith. **Anarchism and Education**: A philosophical perspective. Londres: Routledge, 2006.

SUISSA, Judith. Anarchism, utopias and philosophy of education. **The Journal of the Philosophy of education Society of Great Britain**, v. 35, n. 4, 2001. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 15 abril 2007.

TOLSTOÏ, Leon. **La escuela Yasnaïa Poliana**. Prólogo Carlos Diaz. Barcelona. Editora Jucar. 1978.

TOMASSI, Tina. **Breviario del pensamiento educativo libertario**. 2. ed. Cali: Ediciones Madre Tierra y Asociación Artística "La Cuchilla", 1988.

VACCARO, Salvo. **Foucault e o anarquismo** [1995]. Coletivo Sabotagem. Disponível em: <<http://www.sabotagem.cjb.net/>>. Acesso em: 22 março 2008.

VERÍSSIMO, Jose. A geografia pátria e a educação nacional. In: **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.92-100.

VESENTINI, Willian. **Geografia e ensino** disponível em: <<http://www.geocritica.hpg.com.br/geocritica>>. Acesso em: 10 março 2007.

VIANA, Nildo. A aurora do anarquismo. In: Aarão R. D. Deminicis (Org.). **História do Anarquismo no Brasil**. v. 1, Niterói: EdUFF; MUAD, 2006..

VICENTE, Teresa Mosquete. Eliseo Reclus: compromiso social y libertad científica del siglo XIX para el siglo XXI. In: **Revista Ciència i compromís Social: Élisée Reclus (1830-1905) I la geografia de la llibertat**. XAVEIR, Arnau, et al. (Orgs). Barcelona: Residencia de Investigadores CSIC, 2007.

VICENTE, Teresa Mosquete. **La incorporación del pensamiento de Eliseo Reclus a la ciencia española**. Geografía y anarquismo (Director, Prof. Valentín Cabero Diéguez), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Salamanca, diciembre 1986.

VLACH, Vânia Rubia Farias, Ideologia do nacionalismo patriótico. In **Para onde vai o ensino de Geografia**. Ariovaldo Umbelino de Oliveira (Org.). São Paulo: Contexto, 1994.

WARD, Colin. **Anarchy in Action**. Londres: Freedom Press, [1973] 2008.

WARD, Colin. **Talking Schools: ten lectures by Colin Ward**. Londres: Freedom Press, 1995.

WARD, Colin. **The child in the city**. Londres: Badford Square Press, 1990.

WARD, Colin. **The child in the country**. Londres: Badford Square Press, 1990.

WARDEKKER, Willem L.; MIEDEMA, Siebren. Critical Pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. Curriculum Inquiry. The Ontario Intitute for Studies in education. n. **Rev. Curriculum Inquiry** v. 1, n. 27, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 15 abril 2007.

ZIZEK, Slavoj, et al. **Um mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contra ponto, 1996.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno. **A pedagogia de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba: Unimep, 1999.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)