

SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

AUTORIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LIBERDADE:

O PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO

Faculdade de Educação

UNICAMP

CAMPINAS

1993

938926

SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO *K137*

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese defendida
por Sílvio Donizetti de Oliveira
Gallo e aprovada pela Comissão
Julgadora em 25.06.93

Data: 25.06.93

Assinatura: *Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo*

AUTORIDADE E A CONSTRUÇÃO DA LIBERDADE:

O PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO

Faculdade de Educação

UNICAMP

CAMPINAS

1993

Tese apresentada como exigência
parcial para obtenção do título
de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na área de
concentração: Filosofia e Histó-
ria da Educação à Comissão Julga-
dora da Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do
Prof. Dr. Newton Aquiles Von
Zuben. x vsm

Comissão Julgadora:

Hfnd. -
"A. A. A."
Amirante Zed
u. Am
Saudino Hoff

AGRADECIMENTOS

- A Newton Aquiles Von Zuben, pela orientação;
- A Régis de Moraes e Raquel Gandini, pelos valiosos comentários e sugestões durante o exame de qualificação;
- A minha mãe e a meu filho, pela compreensão;
- Aos amigos Fred e Cecília, pela paciente e competente digitação;
- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento;
- Ao Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba pelo financiamento na reprodução dos exemplares;
- A los compañeros y compañeras del Centro Educativo Paideia, por la extensa colaboración a través de las discusiones y de los textos, pero, sobre todo, por el cariño; a vosotros/as dedico este trabajo.

RESUMO

Podem os princípios filosóficos e políticos do anarquismo serem tomados como paradigma para uma análise da educação contemporânea? O principal propósito deste trabalho é demonstrar essa possibilidade.

Numa primeira aproximação, trata de desmontar a noção de uma educação libertária como uma pedagogia não-diretiva; referenciado em Hobbes e Hannah Arendt, procura mostrar que tal educação faz-se partindo do princípio de autoridade e através de sua progressiva "des-construção".

Uma segunda aproximação faz-se ao nível da política de Estado, questionando a legitimidade dos sistemas "públicos" de ensino e de sua gestão estatal, verificando a oportunidade de eclosão de possibilidades outras para a resolução dos problemas ligados ao ensino.

A terceira via de aproximação responde às questões metodológico-políticas da educação anarquista, através do exame da autogestão pedagógica como finalidade do processo global de ensino.

Assim, mais do que mostrar a viabilidade prática da educação anarquista trata-se, aqui, de tomá-la como referencial para uma análise conceitual dos grandes problemas contemporâneos da educação.

"Não há escola neutra. Educar é libertar, mas não invadindo, senão afrontando; não escapando, mas comprometendo; não manipulando arteiramente, senão propondo vários modelos críticos, a fim de que em última instância se liberte aquele que o deseje."

Carlos DÍAZ (1977: 259)

SUMÁRIO

A P R E S E N T A Ç Ã O	1
P R Ó L O G O:	
O PENSAMENTO ANARQUISTA NA "EPISTÊMÊ" MODERNA	8
1. o conceito de "epistêmê" e sua arqueologia em foucault	9
2. o "locus" do paradigma Anarquista na "epistêmê" moderna	19
M I C R O P O L Í T I C A:	
EDUCAÇÃO E PODER:	
A RELAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA	23
I. SABER, PODER, AUTORIDADE	24
1. Poder:	
dos "topoi" às "teias de renda"	24
2. Poder e Autoridade	48
3. O Saber e o Poder:	
horizontes de uma tática política	72
II. EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA	83
1. A escola como "aparelho ideológico" na concepção anarquista	83
2. "Intermezzo": uma concepção fenomenológica da ideologia	95
3. Escola, ideologia e a construção do "sujeito"	122
III DA AUTORIDADE À LIBERDADE:	
ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA	135
M A C R O P O L Í T I C A	
EDUCAÇÃO/ESTADO/SOCIEDADE:	
UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA?	149
I. SOCIEDADE E ESTADO:	
INTRODUÇÃO CONCEITUAL	150
1. O Estado Moderno	150
2. O Estado Capitalista	167

II. OS ANARQUISTAS E O ESTADO MODERNO	175
1. O Conceito de Estado	175
2. A Organização Social como Autogestão	187
III. A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO FUNÇÃO DO ESTADO	198
1. Instrução Pública:	
origens históricas	198
2. Estado e Educação no Brasil:	
brevíssimas considerações	208
3. As Críticas Anarquistas à Instrução Pública	224
IV. UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA?	232
A Ç Ã O P O L Í T I C A	
EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:	
OS LIMITES DO POSSÍVEL	256
I. AUTOGESTÃO:	
ELUCIDAÇÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS	257
II. A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA	272
1. Autogestão "à francesa":	
a Pedagogia Institucional	274
2. Os limites da experiência francesa	289
3. Autogestão radical:	
A Pedagogia Libertária	297
4. Os Limites da Experiência Anarquista	329
E P Í L O G O	
EDUCAÇÃO ANARQUISTA E ESTADO CAPITALISTA:	
PROJETO E UTOPIA	335
B I B L I O G R A F I A	357

APRESENTAÇÃO

MÃOS DADAS

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da
janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
presentes,
a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade, in "Antologia Poética",
S.P., Abril Cultural, 1982, p. 98.)

Esse trabalho é pretencioso; e, como se não bastasse, traz em si, exaltada, a veia da polêmica. Isso porque tem a pretensão de resgatar uma perspectiva de análise e práxis educacionais que se julgava há muito morta e devidamente enterrada, sem possibilidade de exumação: a concepção anarquista - ou libertária - da educação.

Em seu extenso inventário do "Pensamento Pedagógico Brasileiro", Moacir Gadotti (1988) cita a pedagogia libertária apenas de passagem, ainda assim numa citação de José Carlos Libâneo quando este, para situar a pedagogia crítico-social dos conteúdos como uma "pedagogia progressista", a coloca ao lado da pedagogia libertadora e da pedagogia libertária¹. Isso basta já para que percebamos a sua inexpressividade no quadro da filosofia da educação brasileira contemporânea.

Outro fator que concorre para atestar seu pretenso óbito são os recentes trabalhos que, a partir de meados da década de oitenta vêm resgatando do sono do esquecimento as experiências históricas de escolas anarquistas²; esse trabalho historiográfico, entretanto, se é de fundamental importância, por um lado, não tem, por outro, o poder de contemporaneizar o tema, que fica devidamente situado na remotividade do passado, uma figura na memória.

Sem voz ativa na contemporaneidade, da educação anarquista pode-se dizer qualquer coisa, posto que ela não tem direito de resposta; ou, se tem o direito, não o pode fazer de fato, o que dá no mesmo. Assim, pode ser devidamente criticada pelos liberais reacionários como uma educação subversiva e radical, nociva para a sociedade, e também pelos educadores progressistas, como uma educação ingênua, pequeno burguesa, crente no poder da idéia de mudar a sociedade, uma pedagogia

¹ Ver a obra de José Carlos LIBÂNEO, "Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos", São Paulo, Loyola, 1985.

² Dentre os muitos trabalhos que dedicaram-se a resgatar historiograficamente a cultura anarquista no Brasil no princípio do século, podemos destacar aqueles que dedicaram-se com mais ênfase ao tema da educação, como TRAGTENBERG, 1978; LUIZETTO, 1982; LUIZETTO, 1984; LUIZETTO, 1986 e JOMINI, 1990.

utópica³, em outras palavras. Em um e no outro caso, a educação anarquista cala, já que a ela não é dado responder aos vivos, como foi possível ao fantasma do pai de Hamlet através de seu filho; a resposta que ela dá é a resposta do passado, empoeirada pelo tempo e turvada pela memória, resposta de um outro tempo que já não cabe nas interrogações do presente.

Neste contexto, o que tem sido feito em torno da educação anarquista não passa de pesquisa arqueológica, de escavação do passado na busca de indícios de sua vida, de datação dos indícios encontrados, de criação de um panorama possível do que ela foi, para que possa ser exposta nos museus da educação e possamos conhecê-la, devidamente situada em seu passado, falando uma língua há muito extinta, da qual podemos ter apenas uma pálida idéia.

Aqui reside a pretensão deste trabalho: dar nova voz à educação anarquista, fazê-la falar a nós, de modo que possamos compreendê-la. Em nossa dissertação de mestrado⁴ já iniciávamos este trabalho de resgate da educação anarquista, ao buscarmos explicitar a filosofia subjacente a essa concepção educacional, possibilitando, assim, uma visão - embora ainda datada - mais abrangente da proposta. A pretensão aqui é ainda maior: como já anuncia o título, estamos pretendendo fazer da educação anarquista um PARADIGMA para a análise educacional contemporânea. Isso significa recuperar seu arcabouço conceitual, situar esses conceitos no campo da filosofia e da educação contemporâneas, para poder utilizá-los como instrumental de análise.

Essa é uma tese de filosofia da educação; não pretendemos, portanto, nos furtar ao trabalho estritamente filosófico que, pensamos, é o da elaboração de conceitos, como explicitam Gilles Deleuze e Félix Guattari em sua última obra a quatro mãos:

³ Utópica tomada aqui no sentido em que a utiliza Engels na expressão "socialismo utópico", isto é, a utopia em seu sentido negativo, como um devaneio ingênuo e irrealizável.

⁴ "EDUCAÇÃO ANARQUISTA: por uma pedagogia do risco", Campinas, UNICAMP, agosto de 1990.

"O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos." (1992: 13)

O trabalho conceitual deve levantar as bases da filosofia da educação na perspectiva anarquista para constituí-la num paradigma, num modelo de análise e conceituação do fenômeno educacional que pressupõe uma weltanschauung. Entenda-se bem: a pretensão não é fazer da filosofia anarquista da educação O PARADIGMA, mas apenas mais um paradigma em meio àqueles que aí estão, constituí-la numa nova opção para a análise da realidade educacional; é certo, porém, que a constituição de um novo paradigma não se faz sem a crítica dos paradigmas vigentes, embora essa crítica deva buscar o debate democrático, a convivência com o outro, e não o desejo fascista de fazer calar o outro, apenas por ver o mundo de outra maneira.

Para a constituição em paradigma dessa perspectiva educacional, originariamente teoria e prática pedagógicas, tomamos o cuidado de trabalhar dois momentos distintos; primeiro, elegendo algumas questões e analisando-as nesse referencial, buscando explicitar, com isso, seu arcabouço conceitual; e, segundo, examinando as conseqüências práticas da aplicação desse paradigma na âmbito da educação e da política.

O trabalho foi dividido em três partes aparentemente distintas e independentes, precedidas por um "Prólogo" e complementadas por um "Epílogo". O prólogo procura situar o paradigma anarquista no contexto do desenvolvimento da epistémê moderna, cuja arqueologia foi levantada por Michel Foucault, mostrando que embora tenha as suas raízes fincadas na epistémê moderna esse paradigma, enquanto movimento, aponta para fora dela, para sua dissolução.

A primeira parte do trabalho propriamente dito trata de questões micropolíticas, isto é, das relações políticas a nível individualizado, tendo como principal matéria a relação de poder na escola. Para tanto, desenvolve uma análise conceitual do poder

e da autoridade, referenciada na filosofia política moderna e, contemporaneamente, em M. Foucault e H. Arendt, além de uma discussão em torno da função ideológica da escola, buscando uma concepção fenomenológica da ideologia como forma de melhor compreender tal processo. A tese central dessa primeira parte é que uma educação libertária deve, paradoxalmente, partir da autoridade para poder, paulatinamente, fundar a liberdade como conquista individual e construção coletiva da comunidade escolar, e não abandonar as crianças a uma suposta "liberdade natural" de cada um, transformando-se, assim, numa libertinagem em que o educere perde todo o seu sentido.

Na segunda parte são tratadas as questões macropolíticas, isto é, as relações políticas na dimensão do social, ao nível dos grandes grupos e não mais no âmbito estritamente individual. O tema geral dessa parte é o sentido da educação pública, cavalo de batalha de todas as tendências educacionais que se intitulam progressistas. Inicia-se com uma análise conceitual e historiográfica do Estado moderno e do Estado capitalista, passando para a concepção dos anarquistas "clássicos" do Estado moderno e sua proposta de uma sociedade sem Estado, autogerida. Postas estas considerações, faz-se uma análise historiográfica sobre as origens e desenvolvimento dos sistemas de instrução pública, passando por algumas breves considerações sobre a relação do Estado com a educação no Brasil, do Império a nossos dias. Essa análise historiográfica é seguida por uma explanação das críticas feitas pelos anarquistas aos sistemas públicos de ensino, desde a sua implantação. O último capítulo levanta a tese central dessa segunda parte, que é a da não necessidade de se ter no Estado o mediador da educação, recolhendo da sociedade os impostos para devolver posteriormente, entre outras coisas, através de um sistema público de ensino. Com base no referencial anarquista, são criticados os interesses aparentes e velados do Estado na educação ⁵, defendendo-se a tese de que as comunidades

⁵ O aparente descaso com que o Estado brasileiro trata a educação - péssimas condições de ensino, baixos salários dos professores etc. - revela, na verdade, um interesse muito grande em mantê-la como está. Esse assunto será desenvolvido na segunda parte deste trabalho.

podem e devem gerir seus próprios sistemas de ensino, de acordo com suas necessidades, tomando de volta para si uma responsabilidade política e social que historicamente foi jogada nas mãos do Estado, tendo este sabido aproveitar-se muito bem dessa responsabilidade.

A terceira parte está destinada ao trato das questões referentes à ação política, posto que as propostas de autogestão pedagógica e social que são levantadas na primeira e na segunda parte apontam para a necessidade dessa ação. Essa terceira parte elege a autogestão como tema, analisando sua conceituação política e social para depois tomá-la no âmbito da escola. No tocante à autogestão pedagógica, são examinadas as propostas da pedagogia Institucional, animada por Georges Lapassade e Michel Lobrot, dentre outros, que tomam a autogestão como meio de ensino e as propostas da Pedagogia Libertária, explicitadas nas experiências de Ferrer i Guàrdia com a "Escuela Moderna de Barcelona" e de Sébastien Faure com a comunidade-escola de "La Ruche", dentre outras, que têm na autogestão o fim do processo educativo. São explicitados os limites de cada uma das perspectivas - autogestão como meio ou como fim - defendendo-se a tese de que buscar a autogestão como meio de ensino leva a limites bem mais estreitos do que se a tomamos como fim, onde conseguimos uma perspectiva de ação muito mais abrangente.

O "Epílogo" procura mostrar o fio condutor entre as três partes, explicitando que sua independência era apenas aparente; ao eleger como tema as relações de uma escola anarquista com o Estado capitalista, mostra-a como uma educação necessariamente voltada para o futuro, como projeto e utopia ⁶, como necessariamente comprometida com a mudança desse sistema social no qual encontra-se inserida.

Através desse percurso, pretendemos demonstrar que a educação anarquista pode constituir-se num paradigma filosófico para a análise e discussão das questões educacionais; a pretensão

⁶ Aqui a palavra utopia já aparece em seu sentido positivo, isto é, como projeção de uma possibilidade de futuro com base nas possibilidades postas pelo presente; longe de ser um sonho irrealizável, é a articulação de um projeto a ser construído.

- já grande - de propor um novo paradigma não chega porém, à pretensão de esgotar a questão, respondendo a todas as questões possíveis. O desejo é o de acenar com um caminho e buscar interlocutores, companheiros de viagem que sigam a mesma trilha ou outras paralelas - concordando ou discordando - para, parafraseando a Drummond, seguirmos de mãos dadas, pensando "o tempo presente, os homens presentes, a vida presente" e assim construirmos o futuro.

P R Ó L O G O

O PENSAMENTO ANARQUISTA NA "EPISTÊMÊ" MODERNA

1. O conceito de epistémê e sua arqueologia em Foucault
2. O "locus" do paradigma anarquista na epistémê moderna

1. O CONCEITO DE "EPISTÊMÊ" E SUA ARQUEOLOGIA EM FOUCAULT

Já no Prefácio de "As Palavras e as coisas", Foucault explicita que a busca da epistémê de uma época é a busca pela ordem intrínseca, por uma certa lógica interna que possibilitaria o conhecimento, formando uma base sólida e coerente sobre a qual se construiria todo o arcabouço de saber daquela época determinada. Essa região "mediana" situada entre a pura empiricidade dos esquemas perceptivos de cada indivíduo e o nível da reflexão, seja na teorização científica, seja no âmbito da explicação filosófica, é a que determina, porém, tanto as condições de percepção empírica quanto as possibilidades e as matizes da reflexão. Em outras palavras, o saber só é possível porque, "em toda cultura, entre o uso do que se pode chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser".¹

Nesse sentido, podemos afirmar que, para Foucault, a epistémê constitui-se na ordem intrínseca do saber, como assinala Roberto Machado:

"Epistémê não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A epistémê é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber."²

Sendo assim, o projeto de uma simples historicização da epistémê não surtiria efeito, dado que a própria historicização preconiza já uma ordem interna, uma estrutura de percepção, uma

¹ FOUCAULT, 1990: 11.

² MACHADO, 1982: 148-149.

epistémê, enfim. Por outro lado, o processo de gênese de uma determinada epistémê, assim como seu ocaso e a constituição de uma nova ordenação dos saberes nem sempre é um processo linear que possamos acompanhar de forma estritamente lógica. Deste modo, Foucault propõe que o estudo das epistémaï deva voltar-se mais para uma "arqueologia", para a busca de elementos que possam ser articulados entre si, fornecendo-nos um panorama coerente das condições de produção do saber numa determinada época.

"Não se tratará, portanto, de conhecimentos descritos no seu progresso em direção a uma objetividade na qual nossa ciência de hoje pudesse enfim se reconhecer; o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, a epistémê onde os conhecimentos, encarados fora de qualquer critério referente a ser valor racional ou a suas formas objetivas, enraízam sua possibilidade e manifestam assim uma história que não é a de sua perfeição crescente, mas, antes, a de suas condições de possibilidade; neste relato, o que deve aparecer são, no espaço do saber, as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico. Mais que de uma história no sentido tradicional da palavra, trata-se de uma 'arqueologia'." ³

E o que nos mostra esta "arqueologia dos saberes" é que a cada época histórica determinada corresponde uma certa epistémê, uma estrutura de ordenação dos saberes, um campo fértil que serve de base para sua germinação, eclosão e crescimento; curioso é que, em alguns momentos, o projeto arqueológico de Foucault assemelha-se a uma historicização de Kant, isto é: enquanto o filósofo alemão falava em formas a priori a ordenar racionalmente as impressões sensíveis, o francês fala numa ordem anterior ao saber que determina as condições e características do próprio saber. O abismo entre eles está justamente no fato de que enquanto o primeiro falava em formas universais, o segundo admite uma transformação histórica da ordenação subjacente aos saberes. Embora a epistémê mude ao longo da história, porém, em cada momento há uma e apenas uma epistémê a servir de base para a eclosão dos saberes, sejam eles de que natureza forem.

³ FOUCAULT, 1990: 11-12.

"Numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma epistémê, que define as condições de possibilidade de todo saber. Tanto aquele que se manifesta numa teoria quanto aquele que é silenciosamente investido numa prática. A reforma monetária prescrita pelos Estados Gerais de 1575, as medidas mercantilistas ou a experiência de Law e sua liquidação têm o mesmo suporte arqueológico que as teorias de Davanzatti, de Bouteroue, de Petty ou de Cantillon. E são essas necessidades fundamentais do saber que é preciso fazer falar." ⁴

Havendo apenas uma pré-ordenação dos saberes em cada época e cultura, ela abrange logicamente a todos os campos de percepção, tematização e conhecimento de tal cultura; sendo assim, o que é o mundo - isto é, como os homens vêem o mundo - e até mesmo o que é o homem - isto é, como o homem vê-se (ou não) a si mesmo - nessa dada cultura depende única e exclusivamente da epistémê que serve de fundamento a ela. Podemos afirmar, com João Carlos Lino Gomes, que "é a epistémê de uma época que possibilita inclusive sua ontologia, na medida em que a própria concepção que os homens têm do ser do mundo está balizada por essa configuração anterior à ordem do saber" (1991:227). Se o mundo é mecânico ou orgânico, se podemos intervir ou não na ordem das coisas e a própria maneira como vemos a nós mesmos, ou simplesmente não nos vemos, tudo isso é resultado, está fundado e referenciado na epistémê que serve de base para a ordenação e produção dos saberes e que fundamenta a época que vivemos.

O fato de que em cada época e cultura exista apenas e tão somente uma única epistémê não significa, porém, que entre uma e outra epistémê exista um abismo intransponível, uma quebra, uma diferenciação lógica irreconciliável; ao contrário, embora possamos identificar diferentes momentos da epistémê de uma determinada cultura ao longo do tempo, podemos identificar, também, em meio à aparente pluralidade de ordenações lógicas um fio condutor, um resquício de "identidade" que permeia essas diferentes configurações. Entretanto, isso não é suficiente para que concluamos, por outro lado, que exista uma lógica anterior às próprias epistémai, que por sua vez são anteriores à constituição dos saberes; embora exista a possibilidade de se identificar um

⁴ Idem, ibidem: 181.

"desenvolvimento", este não se dá jamais de forma linear, mas sim como o recorte entre os vários momentos de uma dada epistémê. Isso fica bastante claro quando Foucault fala do desenvolvimento histórico da epistémê da cultura ocidental:

"Se se quiser empreender uma análise arqueológica do próprio saber (...) é preciso reconstituir o sistema geral de pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É essa rede que define as condições de possibilidade de um debate ou de um problema, é ela a portadora da historicidade do saber. Se o mundo ocidental debateu-se para saber se a vida era apenas movimento ou se a natureza era bastante ordenada para provar Deus, não é porque um problema fora aberto; é porque, após ter dispersado o círculo indefinido dos signos e das semelhanças, e antes de organizar as séries da causalidade e da história, a epistémê da cultura ocidental abriu um espaço em um quadro que ela não cessou de percorrer desde as formas calculáveis da ordem até a análise das mais complexas representações. E desse percurso, percebe-se o sulco na superfície histórica dos temas, dos debates, dos problemas e das preferências de opinião. Os conhecimentos atravessaram de ponta a ponta um 'espaço de saber' que havia sido disposto de uma só vez, no século XVII, e que só devia ser encerrado 150 anos mais tarde." ⁵

O tema de Foucault nessa obra é composto pelas ciências humanas; é a autotematização do homem pela ciência que ele busca no contexto da historicização da cultura ocidental. É essa busca do fundamento das ciências humanas que o motiva a percorrer, ao longo de três centenas e meia de páginas, a arqueologia da epistémê ocidental, desde o século dezesseis, para alcançar, já em meados do século dezenove, as condições epistemológicas ⁶ propícias para que o homem tome consciência de si mesmo como objeto de estudo. Mas é seu longo percurso, na delimitação dos horizontes da epistémê ocidental, que nos interessa mais de perto.

Nos últimos quatro ou cinco séculos, Foucault levanta três momentos fundamentais da epistémê ocidental: um primeiro marcado pelo Renascimento, no século dezesseis; um segundo

⁵ FOUCAULT, 1990: 90.

⁶ Condições epistemológicas tomadas aqui no sentido estrito de uma dada epistémê, uma pré-ordenação dos saberes que possibilita a autotematização do humano.

compreendendo os séculos dezessete e dezoito, atravessado pela Aufklärung; e o terceiro, que alcança nossa época, tendo iniciado em meados do século dezenove. Enquanto os dois primeiros momentos são caracterizados como a "epistémê clássica", o último caracteriza-se como a "epistémê moderna".

Foucault demonstra (1990: 33-50) que a epistémê clássica é marcada pela similitude; a ordem intrínseca e anterior aos saberes é a ordem da semelhança. Na relação entre as palavras e as coisas, deve-se estabelecer uma relação de semelhança, como se, assim, fosse possível igualar magicamente a palavra e a coisa, possibilitando uma ação mágica sobre o mundo através da palavra.

Se a epistémê ocidental é a história do "discurso", sua primeira etapa, a da epistémê do século dezesseis é marcada por uma forte aliança entre a palavra e a coisa centrada na semelhança; o dizer e o nomear assumem uma força exotérica, pois se verbo e matéria estão indissociavelmente unidos pela similitude, a palavra ganha uma força mágica de transformar a realidade e vem daí que "o estudo da gramática repousa, no século XVI, na mesma disposição epistemológica em que repousam a ciência da natureza ou as disciplinas exotéricas" ⁷.

Essa identidade entre a coisa e a palavra vai, porém, deteriorar-se paulatinamente; à medida em que ocorre a separação entre palavras e coisas, o discurso perde sua capacidade mágica de ação sobre a realidade. Nesse processo, começa a delinear-se uma nova epistémê, que já não é fundada na semelhança.

"As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer o que é, mas não será nada mais do que o que ele diz.

"Imensa reorganização da cultura de que a idade clássica foi a primeira etapa, a mais importante talvez, posto ser ela a responsável pela nova disposição na qual estamos ainda presos - posto ser ela que nos separa de uma cultura onde a significação dos signos não existia, por ser absorvida na soberania do Semelhante; mas onde

⁷ Idem, ibidem: 51.

seu ser enigmático, monótono, obstinado, primitivo, cintilava numa dispersão infinita." ⁸

A desagregação da ordem fundada na semelhança leva a uma conseqüente desagregação dos saberes fundados sobre essa ordem; é o processo de gênese de uma nova epistémê, a gestação de uma nova ordem que vai fundar novos saberes:

"Tudo isso teve grandes conseqüências para ao pensamento ocidental. O semelhante, que fora durante muito tempo categoria fundamental do saber - ao mesmo tempo forma e conteúdo do conhecimento - se acha dissociado numa análise feita em termos de identidade e de diferença; ademais, quer indiretamente por meio da medida, quer diretamente e como que nivelada a ela, a comparação é reportada à ordem; enfim, a comparação não tem mais como papel revelar a ordenação do mundo; ela se faz segundo a ordem do pensamento e indo naturalmente do simples ao complexo. Daí, toda a epistémê da cultura ocidental se acha modificada em suas disposições fundamentais. E em particular o domínio empírico onde o homem do século XVI via ainda estabelecerem-se os parentescos, as semelhanças e as afinidades e onde se entrecruzavam sem fim a linguagem e as coisas - todo esse campo imenso vai assumir uma configuração nova. Podemos, se quisermos, designá-lo pelo nome de 'racionalismo'; podemos, se não tivermos na cabeça senão conceitos prontos, dizer que o século XVII marca o desaparecimento das velhas crenças supersticiosas ou mágicas e a entrada, enfim, da natureza na ordem científica. Mas o que cumpre apreender e tentar restituir são as modificações que alteraram o próprio saber, nesse nível arcaico, que torna possíveis os conhecimentos e o modo de ser daquilo que se presta ao saber." ⁹

Essa nova epistémê que se desenha, não mais fundada na semelhança, vai buscar sua fundamentação na representação; Foucault identifica na epistémê clássica duas instâncias ordenadoras: a máthêsis (com base na Álgebra), para ordenar as naturezas simples, e a taxinomia (com base nos signos), para ordenar as naturezas complexas. Assim como algebricamente é possível organizar naturezas simples, a organização das naturezas complexas só pode ser feita através da representação, sendo a taxinomia como que uma generalização da álgebra.

Nessa nova epistémê o discurso já não estabelece uma semelhança com as coisas, remetendo para uma identidade entre

⁸ Idem, ibidem: 59.

⁹ Idem, ibidem: 69-70.

ambos, mas alça-se como uma representação das coisas, uma maneira de ordená-las e dá-las a conhecer através da análise. A epistémê clássica é também o fundamento da ciência moderna, esse gigantesco esforço de levar ordem ao mundo, iniciado com a síntese newtoniana que já é sugestiva no título, "Philosophia naturalis principia mathematica". Assim, a epistémê clássica permite que a ciência construa-se como representação do mundo, das coisas, operando a ordem através dos dispositivos da máthêsis, da taxinomia e da gênese; isto é, buscando estabelecer a ordem da representação fundada de forma articulada numa analítica do número, numa analítica do signo e numa analítica da origem.

"Em todo caso, a epistémê clássica pode se definir, na sua mais geral disposição, pelo sistema articulado de uma máthêsis, de uma taxinomia e de uma análise genética. As ciências trazem sempre consigo o projeto mesmo longínquo de uma exaustiva colocação em ordem: apontam sempre para a descoberta de elementos simples e de sua composição progressiva; e, no meio deles, elas formam um quadro, exposição de conhecimentos, num sistema contemporâneo de si próprio. O centro do saber, nos séculos XVII e XVIII, é o quadro. Quanto aos grandes debates que ocuparam a opinião, alojam-se muito naturalmente nas dobras dessa organização." ¹⁰

Não estava presente, porém, na epistémê clássica, a possibilidade de autotematização do humano; tampouco estava presente a preocupação com a relação do sentido com a verdade; para o pensamento clássico a representação, a constituição taxinômica de um signo era já a própria expressão da verdade. No pensamento moderno, vai aparecer essa preocupação inédita com a verdade, pois ele vai colocar em questão "a relação do sentido com a forma da verdade e a forma do ser: no céu de nossa reflexão reina um discurso - um discurso talvez inacessível - que seria a um tempo uma ontologia e uma semântica" ¹¹.

É neste contexto que Habermas, comentando Foucault, caracteriza a epistémê moderna como uma "vontade de saber":

¹⁰ Idem, ibidem: 89-90.

¹¹ Idem, ibidem: 222.

"Desta maneira, a epistémê moderna define-se, pois, através da dinâmica específica a uma volonté de vérité pela qual toda frustração não é senão a incitação a uma renovação da produção do saber. É pois esta vontade de verdade que é a chave da relação interna que há, para Foucault, entre Saber e Poder." ¹²

A eclosão, ou melhor, a constituição da epistémê moderna dá-se não através da substituição direta da epistémê clássica por uma nova, mas sim através de um processo razoavelmente longo, no qual novas formas de ordenação vão paulatinamente substituindo as antigas. A emergência de uma nova epistémê dá-se nos interstícios da antiga, ocupando espaços por ela ainda não tematizados e, portanto, inexistentes. O surgimento de uma nova pré-ordenação dos saberes é um processo de abertura de novos problemas, novos ângulos de tematizações, o que leva à constituição de diferentes objetos e de diferentes saberes. Dessa maneira, a epistémê moderna forjou-se lá onde a epistémê clássica não havia delimitado ainda seus domínios. Foucault demonstra essa nova tendência:

"Quanto à mutação que, por volta do final do século XVIII, se produziu em toda epistémê ocidental, é possível caracterizá-la de longe, desde agora, dizendo que um momento cientificamente forte se constituiu lá onde a epistémê clássica conhecia um tempo metafisicamente forte; e que, em contrapartida, se apurou um espaço filosófico lá onde o classicismo havia estabelecido suas mais sólidas travas epistemológicas. Com efeito, a análise da produção, como projeto novo da nova 'economia política', tem essencialmente por papel analisar a relação entre o valor e os preços; os conceitos de organismo e organização, os métodos da anatomia comparada, em suma, todos os temas da 'biologia' nascente explicam de que modo estruturas observáveis em indivíduos podem valer, a título de caracteres gerais, para gêneros, famílias, ramificações; enfim, para unificar as disposições formais de uma linguagem (sua capacidade para constituir proposições) e o sentido que pertence a suas palavras, a 'filologia' estudará não mais as funções representativas do discurso, mas um conjunto de constantes morfológicas submetidas a uma história. Filologia, biologia e economia política se constituem não no lugar da Gramática geral, da História natural e da Análise das riquezas, mas lá onde esses saberes não existiam, no espaço que deixavam em branco, na profundidade do sulco que separava seus grandes segmentos teóricos e que o rumor do contínuo ontológico preenchia.

¹² HABERMAS, 1986: 88-89.

O objeto do saber, no século XIX, se forma lá mesmo onde acaba de se calar a plenitude clássica do ser." ¹³

A essência dessa nova epistémê fundada sobre a "vontade de saber" de que fala Habermas está na autotematização do homem; antes o grande tema era a natureza, sendo que essa se opunha radicalmente à natureza humana; agora, o tema é o homem mesmo. Foucault afirma que "a modernidade começa quando o ser humano começa a existir no interior de seu organismo, na concha de sua cabeça, na armadura de seus membros e em meio a toda a nervura de sua fisiologia" (1990: 333-334). Embora durante o Renascimento e a Ilustração clássica o homem tenha ocupado lugar de destaque, ele não pode ser tematizado e, portanto, pensado; "pensar o homem" é a divisa da epistémê moderna, e assim entendemos porque é apenas no campo de saberes por ela delimitado que poderão nascer as ciências humanas.

O campo de saberes traçado, delimitado e devidamente ocupado pela epistémê moderna é aquele que Hilton Japiassú (1988: 114) denomina, apropriadamente, de "Triedro do Saber", posto que ele articula espacialmente três grandes eixos, o das matemáticas e física, o das ciências da vida e da linguagem e o da reflexão filosófica. Tais eixos determinam uma série de cruzamentos e entrecruzamentos dentro dos quais podem ser localizados todos os saberes atuais. Acompanhemos a descrição do próprio Foucault:

"Antes, deve-se representar o domínio da epistémê moderna com um espaço volumoso e aberto segundo três dimensões. Numa delas, situar-se-iam as ciências matemáticas e físicas, para as quais a ordem é sempre um encadeamento dedutivo e linear de proposições evidentes ou verificadas; haveria, em outra dimensão, ciências (como as da linguagem, da vida, da produção, e da distribuição das riquezas) que procedem ao estabelecimento de relações entre elementos descontínuos mas análogos, de sorte que elas pudessem estabelecer entre eles relações causais e constantes de estrutura. Essas duas primeiras dimensões definem entre si um plano comum: aquele que pode aparecer, conforme o sentido em que é percorrido, como campo de aplicação das matemáticas a essas ciências empíricas, ou domínio do matematizável na lingüística, na biologia e na economia. Quanto à terceira dimensão, seria a da reflexão filosófica, que se desenvolve como pensamento do Mesmo; com a dimensão da

13 FOUCAULT, 1990: 221-222.

lingüística, da biologia e da economia, ela delineia um plano comum: lá podem aparecer, e efetivamente apareceram, as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas (quando se transpõem para a filosofia os conceitos e os problemas que nasceram nos diferentes domínios empíricos); mas, lá também apareceram, se se interrogar de um ponto de vista radicalmente filosófico o fundamento dessas empiricidades, ontologias regionais, que tentam definir o que são, em seu ser próprio, a vida, o trabalho e a linguagem; enfim, a dimensão filosófica define com as disciplinas matemáticas um plano comum: o da formalização do pensamento." (1990: 364)

O lugar das ciências humanas neste triedro é o não-lugar; elas aparecerão, isso sim, nos interstícios desse campo tridimensional, estabelecendo conexões com os eixos definidos e com os planos por eles delimitados. Abandonemos, porém, as ciências humanas em seu não-lugar, posto que elas são a principal preocupação de Foucault, mas não a nossa; a nós, por enquanto, basta-nos essa caracterização da epistémê moderna.

Tal epistémê, que fornece a base, a condição e o campo de nosso pensamento, não está porém, cristalizada no tempo e no espaço; assim como ela constituiu-se nos interstícios da epistémê anterior, pouco a pouco dissolvendo o reino da ordenação do discurso que, mesmo após perder o poder mágico de mudar a realidade preservou a faculdade de ordená-la, erigindo um novo "locus epistemológico" em que a ordenação não se dava mais pela representação, mas pela autotematização do humano, também ela pode ser substituída por uma nova forma de ordenação lógica dos saberes. Ao mesmo tempo em que realiza a arqueologia dos saberes, explicitando o lugar da epistémê moderna, Foucault encontra já os possíveis sinais de sua dissolução. Ele escreve "Les mots et les choses" num momento (meados dos anos sessenta) em que muitos indícios levavam a crer que a linguagem, o discurso, voltavam a ganhar importância lógica na fundamentação dos saberes, no espaço mesmo desse campo epistêmico.

O surrealismo na literatura e depois Kafka, Bataille e outros escritores vieram mostrar novamente a linguagem como instauradora de uma nova ordem lógica; a psicanálise recuperou o poder da palavra, condição esta ainda mais salientada pelo

revisionismo lacaniano; se não bastasse isso, também a filosofia acenava para a análise da palavra, do discurso como a única possibilidade de conhecimento filosófico. Neste contexto, Foucault alertava para um possível ocaso do homem e das ciências humanas no campo dos saberes, com uma nova articulação ordenadora via discurso.

Se nem todas as tendências observadas por Foucault continuam a desenvolver-se, trinta anos após sua análise, não deixa, porém, de ser cedo para que falemos na constituição de uma nova epistémê a substituir a moderna, mesmo com todos os discursos erigidos em torno de uma suposta pós-modernidade que, ancorada no simulacro, estaria se constituindo através da dispersão e esfacelamento progressivo dos constituintes da modernidade. Se uma nova epistémê está a constituir-se, ainda não nos é possível pensá-la.

2. O "LOCUS" DO PARADIGMA ANARQUISTA NA "EPISTÊMÊ" MODERNA

Chegamos agora ao momento de colocarmos nossa questão crucial: dentro do quadro traçado por Foucault da epistémê moderna, qual o locus do paradigma anarquista?

Devemos iniciar com uma observação temporal; o paradigma anarquista, isto é, um certo modo de observar o mundo e intervir nele com base nos princípios anarquistas - a liberdade individual e coletiva e uma sociedade sem Estado ¹⁴ - uma weltanschauung libertária, tem a sua gênese no mesmo período em que nasce a epistémê moderna, situado por Foucault na primeira metade do século dezenove. Assim, embora "germes" do pensamento anarquista já apareçam em escritos mais antigos, sua elaboração mais

¹⁴ Ver em minha dissertação de mestrado o capítulo 1, "Negatividade e positividade na busca de uma definição do Anarquismo", uma exposição dos princípios filosóficos e sociológicos do Anarquismo.

completa e coerente só vai surgir nesse momento, o que nos leva a perceber no paradigma anarquista a sua estreita vinculação a essa dada epistémê, e não a qualquer outra. É sobre o solo da epistémê moderna, que libera o terreno para a autotematização do humano, após a progressiva dissolução da ordem do discurso, que o pensamento anarquista, fundado ele mesmo numa ontologia, numa antropologia e numa sociologia, vai deitar suas raízes, construindo-se como alternativa de concepção do homem, da sociedade e do mundo.

No "triedro dos saberes" demarcado pelos três principais eixos da epistémê moderna, qual o lugar do paradigma anarquista? Como afirmava Foucault em relação às ciências humanas, o mais acertado seria afirmar que ele ocupa o "não-lugar", posto que não pode ser situado sobre o eixo da filosofia, por não ser pura e simplesmente reflexão filosófica e nem tampouco sobre os outros dois eixos, o das matemáticas e o das ciências da vida. O paradigma anarquista tem uma raiz fincada no eixo da reflexão filosófica, assim como uma outra de suas raízes apóia-se firmemente no plano da formalização do pensamento, demarcado no entrecruzamento do eixo filosófico com o eixo matemático. Mas uma outra de suas raízes aprofunda-se pelo plano das ontologias regionais, no cruzamento do eixo filosófico com o eixo das ciências da vida; seu corpus, entretanto, não pode se encontrar delimitado por nenhuma dessas regiões, pois ele expande-se volatilmente pelo volumoso espaço demarcado pelo triedro.

O paradigma anarquista tampouco pode ser identificado com qualquer uma das "regiões epistemológicas" demarcadas pelas ciências humanas no interior do triedro, o núcleo psicológico, o núcleo sociológico e o núcleo lingüístico; o mais correto seria afirmar que a paradigma anarquista atravessa todos eles sem, contudo, deter-se em um específico. Sem dúvida alguma, apresenta maiores afinidades temáticas com alguns e menores afinidades com outros; está mais próximo do núcleo sociológico, ao fazer uma análise da estrutura social e uma proposta de ação sobre ela do que do núcleo psicológico, mas está mais próximo deste último, ao

fazer uma análise e uma proposta de educação como formação humana, do que do núcleo lingüístico. Não deixa, porém, de atravessar nenhum deles. Poderíamos afirmar, influenciados por Félix Guattari, que o paradigma anarquista é um pensamento transversal ¹⁵, que encontra seu locus no percurso pelas regiões dos demais saberes; seu locus não é estático, mas dinâmico: o paradigma anarquista é puro movimento.

Para traçar a imagem do paradigma anarquista no espaço do triedro foucaultiano, podemos representá-lo como uma somatória de vetores; um primeiro vetor parte do eixo da reflexão filosófica em direção ao centro do espaço interior do triedro; um segundo vetor parte do plano de formalização do pensamento, também rumo ao centro; do plano das ontologias regionais parte um terceiro vetor. Do encontro desses três vetores resulta um novo, que atravessa os diversos núcleos das ciências humanas. Com base nessa concepção "imagética", podemos dizer que o locus do paradigma anarquista no triedro dos saberes é o "deslocamento".

Tal deslocamento vetorial nos coloca frente à última consideração a fazermos com relação ao lugar do pensamento anarquista. Embora sua gênese seja contemporânea à da epistémê moderna e o solo fértil desta seja a razão mesma de sua existência, o paradigma anarquista aponta para a dissolução dessa epistémê. Ao constituir-se num vetor transversal aos demais saberes, atravessando-os e indo para além deles, o paradigma anarquista desloca-se para fora do triedro dos saberes da epistémê moderna, apontando para o inusitado, para o novo.

Por outro lado, embora parta necessariamente das condições histórico-sociais dadas, o anarquismo pretende instaurar uma nova sociedade; assim, embora parta da lógica da ordenação da epistémê moderna, ele deve necessariamente opor a essa lógica uma nova, apontando a possibilidade concreta de uma outra estruturação da sociedade e de uma outra ordenação dos saberes.

¹⁵ Sobre o conceito de transversalidade em Guattari, ver o ensaio "A Transversalidade", in GUATTARI, 1985: 88-105.

Assim como Foucault via já no surrealismo - tanto na literatura quanto na pintura - o anúncio de uma nova ordenação do discurso, uma outra constituição lógica, aparentemente desconexa, mas coerente internamente, o paradigma anarquista aponta para uma nova organização que, aos olhos da estruturação lógica moderna parece o prenúncio do caos, mas que traz em si seu princípio de inteligibilidade e organização.

Partindo da pré-ordenação moderna dos saberes, sua própria gênese e condição sine-qua-non de existência, o paradigma anarquista, atravessando transversalmente o triedro dos saberes traça nele uma linha de fuga, difusa, mas coerente e apontando para uma região definida. Qual é essa região, qual é a lógica pré-ordenadora que ela instaurará, porém, ainda não podemos sabê-lo; como indica Foucault, estamos ainda presos a esse solo do saber, a essa região de pensamento. Podemos perceber que, partindo dessa região, o paradigma anarquista desloca-se por ela e para fora dela, apontando para uma outra. Qual é essa outra, porém, só teríamos condições de saber com a instauração do projeto anarquista de sociedade.

M I C R O P O L Í T I C A

EDUCAÇÃO E PODER: A RELAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA

I. SABER, PODER, AUTORIDADE

1. Poder: dos "topoi" às "teias de renda"
2. Poder e autoridade
3. Saber e Poder: horizontes de uma tática política

II EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

1. A escola como "aparelho ideológico" na concepção anarquista
2. "Intermezzo": uma concepção fenomenológica da ideologia
3. Escola, ideologia e a construção do "sujeito"

III. DA AUTORIDADE À LIBERDADE: ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA

I. SABER, PODER, AUTORIDADE

1. Poder: dos "topoi" às "teias de renda"

Compreender a essência do poder é desvendar a tecitura mesma de nossa estrutura social. A filosofia política clássica desenvolveu uma análise topológica do poder, identificando-o como o local de onde emanam as cordas que determinariam as correlações de força que constituir-se-iam na própria estrutura organizacional da sociedade. Tais "topoi" de emanção do poder poderiam ser tanto um corpus, quando encarnado diretamente no corpo do tirano - o monstruoso Leviatã hobbesiano, a um só tempo indivíduo e coletividade, Estado-instituição e déspota em carne e osso -, um locus quando instalado na máquina burocrática do conjunto institucional do Estado - a monstruosa burocracia impessoal que engole o personagem Joseph K. n' "O Processo", de Kafka - ou mesmo um vacuum, quando a extremização do processo de diluição dos "topoi" de poder alcança seus limites com a democracia, desencarnando-o completamente dos indivíduos que temporariamente o exercem e desvanecendo-o também da ameaça burocrática da institucionalização absoluta, tornando-o um "u-topos" que encontra seu território na absoluta desterritorialização ¹. Nesta perspectiva, descrever as correlações de forças sociais é mapeá-las, traçar sua cartografia

¹ Ver Gilles DELEUZE e Félix GUATTARI (1976), pp. 282-345; no capítulo "Uma Mediação Necessária?" na Parte II deste trabalho faremos também uma análise das relações da democracia com o poder.

estética e estratégica, tornando claros no plano do mapa através do colorido gráfico os "topoi" determinados e as cordas que os unem.

Mas o que é o poder que emana destes "topoi"? O que é essa força descomunal que consegue traçar geografias? Num aspecto excessivamente genérico, o poder seria a capacidade de realizar qualquer ato ou ação; um aspecto importante, é que o poder pressupõe até mesmo a oposição, constituindo-se então na capacidade de superar essa oposição através da força, impondo-se a ela. De modo geral, o poder seria a potência para realizar determinado desejo ou vontade. Como os assuntos humanos são postos e resolvidos apenas no panorama do conjunto social, a questão do poder ganha uma importância política determinante.

O filósofo Gérard Lebrun vai buscar em Max Weber a conceituação do poder:

"'Potência (Macht) significa toda oportunidade de impor a sua própria vontade, no interior de uma relação social, até mesmo contra resistências, pouco importando em que repouse tal oportunidade.' Não conheço nenhuma definição do poder, enquanto fator sócio-político, que seja superior a essa fórmula de Max Weber. Mas, por que falar em poder e não em potência?

"É que poder inclui um elemento suplementar, que está ausente de potência. Existe poder quando a potência, determinada por uma certa força, se explicita de uma maneira muito preciosa. Não sob o modo da ameaça, da chantagem, etc..., mas sob o modo da ordem dirigida a alguém que, presume-se deve cumpri-la. É o que Max Weber chama de Herrschaft - e podemos acompanhar Raymond Aron traduzindo esse termo como dominação, pois assim conservamos a raiz alemã Herr (Herr = dominus = senhor). A dominação é, segundo Max Weber, 'a probabilidade de que uma ordem com um determinado conteúdo específico seja seguida por um dado grupo de pessoas'." ²

O jogo de poder apresenta-se, assim, como um jogo de vontades, no qual a vontade de um - o mais forte, por alguma razão - acaba impondo-se sobre a vontade de outro ou outros. Na trilha de Weber, a noção de poder implica também na noção de autoridade, que estudaremos mais à frente; o poder é a capacidade de ter suas ordens obedecidas. Aquele que é investido de poder -

² LEBRUN, 1991: 12-13.

um indivíduo ou uma instituição, para o caso tanto faz - tem a chance e os instrumentos para potencializar suas vontades, transformando-as em atos; não podemos, entretanto, julgar que a ação do poderoso dá-se unicamente no sentido de subjugar e neutralizar a(s) vontade(s) alheia(s). Embora em casos bastante específicos a ação hegemônica do poder só seja possível através da neutralização das demais vontades - é o caso do totalitarismo - de modo geral o poder age através do contingenciamento das vontades alheias:

"A causalidade do poder consiste na neutralização da vontade, embora não necessariamente na ruptura da vontade do subalterno. Ela o atinge também e justamente quando este quer agir no mesmo sentido e vem a saber que teria de agir assim de qualquer modo. A função do poder consiste na regulação da contingência. Como qualquer outro código de meios, o código do poder se refere também a uma discrepância possível (!) - não necessariamente real - dos resultados seletivos de Alter e Ego, ao torná-los 'iguais'."]

Assim, ao invés de agir através da neutralização absoluta, da extirpação das vontades, o poder age muito mais através de sua equalização; tomar o conjunto das vontades díspares e torná-las uma, a vontade do poderoso, com a qual os demais concordam. Se é óbvio que o meio mais rápido e fácil para alcançar essa equalização das vontades é o caminho da coerção e da violência, também é verdade que, na maioria das vezes, esse recurso não é o desejado e tende a ser utilizado apenas em último caso. Qual é então a principal forma de ação do poder para conseguir a equalização das vontades? O sociólogo alemão Niklas Luhmann, autor do trecho acima citado, afirma que a via de ação do poder é a catalisação:

"O poder do poderoso não está, destarte, suficientemente descrito como causa ou mesmo como causa potencial. A comparação é melhor com a função complexa de um catalisador. Os catalisadores aceleram (ou retardam) a incidência de fenômenos; eles modificam, sem se modificar, o grau de incidência ou probabilidade que seria de se esperar nas relações casuais entre sistema e universo. Eles produzem, por final, também, ganho de

tempo - um fator sempre crítico para a construção de sistemas complexos. Eles são, nisto, mais gerais do que seus produtos, o que exprimiremos, seguindo Kant, também com o conceito de esquematismo. Estas relações não se modificam na catálise, ao menos não na mesma medida em que o processo acelerado (ou retardado) gera ou impede efeitos." ⁴

Tal como o catalisador numa reação química, o poder não determina a reação em si, não a cria do nada; dadas as condições para a sua ocorrência, o poder, enquanto catalisador, facilita ou dificulta, apressa ou retarda o ritmo dos acontecimentos, de modo a privilegiar determinadas ocorrências e evitar outras. Luhmann prossegue:

"Se permanecemos conscientes de que tal representa uma estrutura real (e não apenas um resumo analítico), podemos formular que o poder é uma oportunidade de aumentar a probabilidade de ocorrência de contextos seletivos improváveis. As probabilidades reais abrigam uma tendência ao auto-reforço: quando se sabe que algo é provável, conta-se mais com a ocorrência do que com a não-ocorrência do fenômeno, e quanto maior a relevância, tanto mais próximo o ponto em que este processo se inicia. O mesmo vale, no entanto, como sabe qualquer motorista, também para as improbabilidades. É necessária, pois, uma pré-decisão, para que um fenômeno incerto seja visto como (muito/bastante/pouco) provável ou como (pouco/bastante/muito) improvável. Nisto podem ter importância apenas regularidades psicológicas. Além disso, as definições sociais de situações influenciam a percepção do provável e do improvável. E tais definições podem por sua vez, ser moduladas por meios de comunicação generalizados simbolicamente." ⁵

Assim, embora o poder seja determinante, jamais pode ser absoluto; ao lidar com a potencialização das probabilidades, está também indissociavelmente ligado às improbabilidades e, por mais que busque potencializá-las negativamente - isto é, tentando evitar ao máximo sua ocorrência -, a possibilidade das improbabilidades estará sempre demarcando o horizonte de ação do poderoso. O poder diz respeito, pois, antes de qualquer outro, ao âmbito da atividade organizacional. O poder organiza; toma uma determinada situação, estuda-lhe as características, identifica-lhe as relações de forças e planifica uma ação que estrategicamente dê um aspecto pré-determinado àquele agrupamento

⁴ Idem, ibidem: 11.

⁵ Idem, ibidem: 11-12.

social, garantindo assim sua posição privilegiada nesta estrutura, dada de antemão a sua necessidade como força aglutinadora e organizadora, investindo-se assim em gestor do grupo social.

Essa característica essencialmente organizacional faz-se bastante clara quando tomamos a principal forma histórica de cristalização do poder, o Estado. Seja qual for a sua conformação histórica - Deleuze e Guattari já afirmaram que há um só Estado, o Urstaat original ⁶ - o Estado sempre assumiu a figura do organizador, seja através do centralismo político, seja através de uma suposta descentralização do poder que, em última análise, segue sendo "o poder de Estado". Para Michel Maffesoli, esta é a verdadeira essência do poder:

"Assim, pois, o que se pode chamar de dinâmica social está estruturalmente relacionado com o poder; seja positiva ou negativamente, é sempre em relação à coerção social que se determinam o vivido social e sua interpretação. Impõe-se reconhecer essa invariante da estrutura das sociedades de ser sempre a consequência da dominação, do poder, da supremacia de alguns, ou de grupos sobre outros grupos de indivíduos." ⁷

E mais adiante, prossegue:

"O termo relação de força, que é freqüentemente empregado ao se falar de uma situação de poder, qualifica muito bem a 'arte de governar'. Essa arte, como notamos antes, tão misteriosa, tão fascinante, tão miraculosa, pode resumir-se numa fórmula bastante simples: aplicar um sistema de forças a outro. Somos assim remetidos à relação poder-potência, sem que seja permitido normativa ou ingenuamente assegurar uma preeminência ou preferência por esta ou aquela dessas instâncias, mas sabendo que é do confronto delas que nasce a socialidade." ⁸

Assumindo o princípio organizativo do poder, deve ficar claro que sua ação dá-se no âmbito da organização das relações de forças, e sempre no contexto da lei das probabilidades; o poder lida com invariantes e com diversas variáveis que, se prestam-se ao controle, trazem implícita também a possibilidade de

⁶ Ver "O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia", capítulo III, "Selvagens, Bárbaros, Civilizados", pp. 177-346.

⁷ MAFFESOLI, 1981: 24.

⁸ Idem, ibidem: 28.

ocorrência das probabilidades negativas - aquelas rejeitadas pela força organizativa, que representam os resultados que não são os almejados por ela.

Os "topoi" de poder incrustam-se, pois, numa estrutura social e deles controlam-se as relações de força que traçam a cartografia desta estrutura social. Nesta perspectiva, o poder jamais pode ser visto como diluído pela sociedade, mas ocupando localizações muito específicas: o corpo do déspota, as repartições de uma instituição burocrática, um parlamento, um agrupamento das forças armadas etc. etc.. Afirmar que o poder ocupa determinados "topoi" equivale a dizer que ele está ausente de outros; é o que determina a teoria da "soma zero" (somando-se os poderes positivos de alguns "topoi" com os poderes negativos - a ausência de poder - dos demais, chega-se como resultado a um equilíbrio da dinâmica social), explicada por Gérard Lebrun:

"Se X tem poder, é preciso que em algum lugar haja um ou vários Y que sejam desprovidos de tal poder. É o que a sociologia norte-americana chama de teoria do 'poder soma zero': o poder é uma soma fixa, tal que o poder de A implica o não poder de B. Esta tese (ou este pressuposto, quando a tese não é expressamente enunciada), encontra-se em autores tão diferentes ideologicamente como Marx, Nietzsche, Max Weber, Raymond Aron, Wright Mills..."⁹

Na perspectiva desta teoria da "soma zero", é a presença do poder em certos "topoi" e sua ausência em outros que regula a dinâmica social e garante o seu equilíbrio; afirmar a dissolução homogênea do poder por todo o tecido social equivale a afirmar a sua completa desterritorialização: se há poder em todo lugar, não há já poder em lugar algum. É por assumir esta perspectiva do poder enquanto "topos" específicos que os teóricos clássicos do anarquismo concluem pela necessidade de sua total extirpação, através da destruição do Estado, o "topos" do poder por excelência. Para ficarmos apenas com um exemplo, vejamos um trecho panfletário de Bakunin onde ele explicita a topografia do poder político e advoga a necessidade de sua extinção para a instauração da liberdade social:

⁹ LEBRUN, 1991: 18.

"Quem diz poder político diz dominação; mas onde existe a dominação, deve haver uma parte mais ou menos grande da sociedade que é dominada e os que são dominados detestam naturalmente aqueles que os dominam, enquanto os que dominam devem necessariamente reprimir e conseqüentemente oprimir aos que estão submetidos à sua dominação. Tal é a eterna história do poder político, desde que se estabeleceu no mundo. Isto é o que explica também o porque e como homens que foram os democratas mais exaltados, os rebeldes mais furibundos, quando estão na massa dos governantes, convertem-se em conservadores excessivamente moderados quando chegam ao poder. Atribuem-se ordinariamente estas palinódias à traição. É um erro; têm por causa principal a mudança de perspectiva e de posição; e não esqueçamos nunca que as posições e as necessidades que impõem são sempre mais poderosas do que o ódio ou a má vontade dos indivíduos." ¹⁰

A visão nitidamente maniqueísta e de certo modo determinista do anarquista russo - "quem diz poder político diz dominação" -, identificando o poder como um mal social (lembramos daqueles teóricos do liberalismo que identificavam o Estado como um "mal necessário"), advém da justa compreensão da perspectiva topológica do poder levada às últimas conseqüências, ainda que de certa forma ingênua ou talvez inconscientemente. A compreensão desta visão do poder como "topos" leva justamente à impossibilidade da democracia enquanto instauração do "poder popular", como analisaremos num próximo capítulo, pois se o poder é diluído pela totalidade da população, o sangue lentamente esvaindo-se do corpo do tirano e, qual vírus intruso, penetrando nas veias de cada um dos antigos súditos, isso representa não apenas um deslocamento - uma mudança de lugar - do poder, mas a sua ausência de qualquer "topos", a contradição da teoria da "soma zero", já que agora teríamos, mais propriamente, uma "soma ao infinito".

Em outras palavras, a única forma possível de democracia seria a original, a democracia ateniense, em que a diluição do poder entre a totalidade dos cidadãos era a garantia de manutenção da dominação desta minoria social sobre as outras parcelas, mulheres, crianças, estrangeiros e uma multidão de escravos... A proposta moderna de democracia, na perspectiva do

¹⁰ BAKUNIN, 1980: 143-144

poder enquanto "topos", é a expressão de uma contradição, como demonstra Maffesoli:

"De fato, a vontade, ou antes, a lógica imperialista da forma poder tende, como acabamos de mostrar, a bloquear ou romper o jogo da ambivalência social, e isso, a par com o fantasma da unicidade que o estrutura. O que equivale a dizer, segundo Nietzsche, que falar do Estado é 'falar da morte dos povos', sabendo, de resto, que a mais sutil forma de efetuar tal morte é essa ilusão que o faz dizer 'Eu, o Estado, sou o Povo'. O poder social, ou o poder popular, é uma contradição de termos, pois seja qual for o fim de que se revista, a sua lógica é a dominação e a redução ao uno, ao passo que a potência remete ao pluralismo e com isso à diversidade do real. Diversidade que estrutura inteiramente a vida social em sua labilidade." 11

A conclusão que podemos tirar desta análise da perspectiva topológica do poder é que, tomando-a em seus princípios e levando-a às últimas conseqüências, a posição mais coerente e mais conseqüente daqueles que se propõe à crítica da centralização do poder é justamente a posição anarquista, apesar da certa "inocência política" que a perpassa, se avaliada do ponto de vista tradicional. Construir uma cartografia do poder através de sua dissolução pelo meio social (democracia) acaba por tornar-se uma contradição com a própria essência do poder, que é a dominação e o controle das vontades alheias pela ação de uma única vontade. A única saída coerentemente viável para o impasse do poder como "topoi" é a sua completa desestruturação, a destruição destes "topoi", o esvaziamento total do poder neles alojado; deixar resquícios de "topoi" onde o poder possa encontrar guarida é permitir uma reterritorialização das linhas de força e a possibilidade de uma nova cartografia estratégica, e a conseqüente reorganização dos aparelhos de poder. Nesta perspectiva, não há possibilidade de meio termo: tomar o poder como potência concentrada é assumir que ou há poder - e portanto há submissão de vontades e dominação - ou não há poder de forma alguma.

11 MAFFESOLI, 1981: 50.

Essa visão topológica do poder é, evidentemente, traçada numa perspectiva macroscópica; devemos tomar distância do fenômeno, percebê-lo em sua inteireza para compreendê-lo. No caso, devemos ter uma visão geral do território definido para que seja possível traçar a cartografia do poder, identificando os "topoi" de onde ele emana, como suas cordas são distendidas pela região para estabelecer as relações de força. Mais recentemente, porém, uma nova perspectiva para a análise do poder e de suas relações de força começou a ser desenvolvida, principalmente por Michel Foucault. A essa nova perspectiva ele chamou de "microfísica do poder", justamente para contrapô-la à noção clássica que, ao traçar a cartografia do poder, estaria desvendando a sua macrofísica. Para o pensador francês essa perspectiva era, porém, incompleta e a busca da genealogia do poder levou-o à análise das regiões que, tradicionalmente, era deixada de lado. Nesse trajeto, Foucault desenvolve uma noção de poder que, no lugar de percebê-lo confinado a determinados "topoi" a partir dos quais destenderia suas cordas, determinando as correlações de força, passava a percebê-lo disseminado pela sociedade que, se vista como uma "teia de renda", estaria enredada pelo poder, constituindo os micronós que dariam a própria feição do tecido social. Assim, para compreender o poder numa determinada sociedade, deveríamos abandonar os instrumentos astronômicos que nos guiam no traçado macroscópico das cartografias para assumir os microinstrumentos de uma cristalografia que nos permitisse perscrutar os minúsculos abismos e arestas da microscópica organização dos cristais.

Na perspectiva genealógica de Foucault, já não se fala na "soma zero" do poder; não é necessário que existam lugares de concentração de poder em contraposição a lugares onde há o "vácuo de poder", pois na microfísica da dinâmica de forças encontramos outras reciprocidades e inter-relações permeando os micropoderes particulares. Se é inegável a novidade da análise iniciada por Foucault, também não podemos deixar de ver, num manuscrito do

século dezesseis, o "Discurso da Servidão Voluntária", de Etienne de la Boétie, um precursor da perspectiva foucaultiana.

Nesse opúsculo anti-absolutista - tem por subtítulo "O Contra-Um" - La Boétie parece fazer uma ponte entre a visão topológica e a visão microfísica, apresentando argumentos que poderíamos creditar a ambas as perspectivas. O francês compreende a servidão involuntária, quando os indivíduos são subjugados através da violência, da escravidão e da guerra; não pode entretanto, entender como uma multidão submete-se a um soberano, pois nem a covardia pode explicar tal submissão: "... que monstro de vício é esse que ainda não merece o título de covardia, que não encontra um nome feio o bastante, que a natureza nega-se ter feito, e a língua se recusa a nomear?" ¹². A servidão voluntária é um vício inominável. O genial insight de La Boétie é perceber que a chave dela encontra-se justamente nas relações de poder que se estabelecem pelo tecido social, não como uma via de mão única que sai do tirano e dirige-se para a população submissa.

Em sua perspectiva, o "topos" do poder não é o tirano, mas ele estende-se por uma rede de nós sociais. Em outras palavras, o que sustenta o tirano não é a sua própria autoridade, mas a entrega dos súditos, isto é, a dominação só é possível com o concurso direto dos próprios dominados.

"Aquele que vos domina tanto só tem dois olhos, só tem duas mãos, só tem um corpo, e não tem outra coisa que o que tem o menor homem do grande e infinito número de vossas cidades, senão a vantagem que lhe dais para destruir-vos. De onde tirou tantos olhos com os quais vos espia, se não os colocais a serviço dele? Como tem tantas mãos para golpear-vos, se não as toma de vós? Os pés com que espezinha vossas cidades, de onde lhe vêm, senão dos vossos? Como ele tem algum poder sobre vós, senão por vós? Como ousaria atacar-vos se não estivesse conivente convosco? Que poderia fazer-vos, se não fôsseis receptadores do ladrão que vos pilha, cúmplices do assassino que vos mata, e traidores de vós mesmos?" ¹³

¹² LA BOÉTIE, 1982: 13.

¹³ Idem, ibidem: 16.

Mas, assim como a servidão é voluntária, também o pode ser a recusa de servir; se são os homens mesmos que sustentam o poder do tirano, também podem ser eles aqueles que o tirarão:

"Decidi não mais servir e sereis livres; não pretendo que o empurreis e o sacudais, somente não mais o sustentai, e o vereis como um grande colosso, de quem subtraiu-se a base, desmanchar-se com seu próprio peso e rebentar-se." ¹⁴

Buscando as raízes desta servidão voluntária, La Boétie conclui que a primeira delas é o costume: os homens nascem súditos e por toda vida aprendem a servir; não vêem, pois, outro caminho que não seja o da perpétua servidão (p. 24-25). É essa tradição em servir que sempre sustentou os impérios historicamente conhecidos, e todos os movimentos de que temos notícia que marcaram a rebelião contra esse ou aquele tirano em nada foram contra essa tradição, "pois salta aos olhos que desejavam não eliminar mas mudar a coroa, que pretendiam banir o tirano e reter a tirania" ¹⁵.

A segunda raiz da voluntariosa servidão é a covardia, que decorre ela mesma da tradição: acostumadas a viver sob o jugo do tirano, as pessoas ficam "covardes e efeminadas", para fazer uso de suas próprias palavras, perdendo o brio, a virilidade e a coragem de combater aquele que os oprime (p. 25 e ss) ¹⁶.

Entretanto, para além da tradição da dominação e da covardia de caráter que essa tradição incute no povo, outro é o sustentáculo real do tirano. Tampouco esse sustentáculo pode estar representado na força armada ostensiva, nos exércitos, sentinelas, polícia etc., mas ele repousa no séquito do tirano, que não é nada pequeno ou desprezível; La Boétie demonstra que cria-se ao redor do tirano uma rede de poder, uma verdadeira "teia de renda" que enreda as forças sociais, comprometendo com o

¹⁴ *Idem, ibidem*: 16.

¹⁵ *Idem, ibidem*: 25.

¹⁶ A submissão como medo da opressão, longamente introjetada pelos indivíduos vai ser analisada através da psicanálise por Wilhelm Reich, em obras como "A Análise do Caráter", "Psicologia de Massas do Fascismo", "Escuta, Zé Ninguém!", "O Assassinato de Cristo", etc.

tirano uma parcela altamente significativa da população. Essa rede de poder cresce exponencialmente:

"São sempre quatro ou cinco que mantêm o tirano; quatro ou cinco que lhe conservam o país inteiro em servidão. Sempre foi assim: cinco ou seis obtiveram o ouvido do tirano e por si mesmos dele se aproximaram; ou então por ele foram chamados para serem os cúmplices de suas crueldades, os companheiros de seus prazeres, os proxenetas de suas volúpias, e sócios de bens de suas pilhagens. Tão bem esses seis domam seu chefe, que ele deve ser mau para a sociedade não só com suas próprias maldades, mas também com a deles. Esses seis têm seiscentos que crescem debaixo deles e fazem de seus seiscentos o que os seis fazem ao tirano. Esses seiscentos conservam debaixo deles seis mil, cuja posição elevaram; aos quais fazem dar o governo das províncias ou o manejo dos dinheiros para que tenham na mão sua avareza e crueldade e que as exerçam no momento oportuno; e, aliás, façam tantos males que só possam durar à sua sombra e isentar-se das leis e da pena por seu intermédio. Grande é o séquito que vem depois e quem quiser divertir-se esvaziando essa rede não verá os seis mil mas os cem mil, os milhões que por essa corda agarram-se ao tirano servindo-se dela como Júpiter em Homero, que se gaba de trazer a si todos os deuses ao puxar a corrente." 17

E o resultado dessa "teia de renda" tecida pela relação de poder que enreda quase que a totalidade da sociedade, através dos favores e reciprocidades do tirano e de seus assecclas não poderia ser outro:

"Em suma: que se chegue lá por favores ou subfavores, os ganhos ou restolhos que se tem com os tiranos, ocorre que afinal há quase tanta gente para quem a tirania parece ser proveitosa quanto aqueles para quem a liberdade seria agradável. (...)

"Assim o tirano subjuga os súditos uns através dos outros e é guardado por aqueles de quem deveria se guardar, se valessem alguma coisa; mas, como se diz, para rachar lenha é preciso cunhas da própria lenha." 18

Deste modo, o que garante o poder do tirano é uma rede de micropoderes e interesses que se constrói à sua volta, o que ao invés de enfraquecer esse poder central pela diluição o fortalece, sendo seu próprio sustentáculo e garantia. Com essa concepção, La Boétie subverte a concepção clássica do poder

17 Idem, ibidem: 31-32.

18 Idem, ibidem: 32-33, grifos meus.

enquanto "topoi"; embora a rigor possamos ainda traçar a nível macro uma cartografia do poder que, sem dúvida, encontraria seu foco central no corpo do tirano, só perceberíamos a estrutura deste poder ao descermos ao nível microscópico, onde entrelaçam-se os micropoderes do séquito que progride exponencialmente, constituindo a sólida rede invisível que sustenta os "topoi" que podemos delimitar cartograficamente.

Mas a subversão fundamental de La Boétie e a novidade espantosa que só reaparecerá quatro séculos mais tarde com Foucault é outra: em lugar de considerar que o poder que preenche os "topoi" representados pelo séquito mais próximo e mesmo os micronós que formam sua teia de sustentação venha do tirano, escorrendo de seu corpo e preenchendo estes "postos avançados" com seu próprio sangue - isto é, uma infernal máquina que, ao dividir o poder central consegue, paradoxalmente torná-lo cada vez mais forte - o autor do "Contra-Um" inverte essa imagem e considera os micronós de poder da teia social e mesmo os "topoi" do séquito principal como afluentes do caudaloso poder do tirano. Mudando as imagens, não é o poder central que alimenta a rede de poderes que estende-se pela sociedade, mas esta rede sim é que é o sustentáculo e a fonte mesma daquele poder central que, sem ela, nada seria.

Para concluir essa rápida visão do "Discurso" de La Boétie, lembrando que nosso objetivo é apenas buscar pontos que esclareçam em que medida podemos ver nele um precursor da microfísica do poder foucaultiana, restaria afirmar que ele antecipa também à sua maneira, a oposição Estado X sociedade civil, ainda no momento de gestação das teorias jusnaturalistas¹⁹. Na concepção boétiana, o nível das relações políticas que permeiam o Estado - o tirano e seu séquito - é marcado pelo temor, enquanto que o nível das relações sociais à margem do Estado é marcado pela amizade. No âmbito do Estado, - do poder - a amizade é impossível, pois aí impera o ódio, o interesse, a

¹⁹ A oposição Estado X sociedade, particular do modelo hegel-marxiano de compreensão do Estado, assim como as teorias do jusnaturalismo, serão analisadas no capítulo "O Estado Moderno", que abre a Parte II deste trabalho.

tramóia; só com a extinção do poder seria possível instituir uma sociedade entre pessoas de bem, baseada na amizade. Assim como seu contemporâneo e amigo Montaigne afirmava que "a covardia é mãe da crueldade" ²⁰, La Boétie afirmava que a amizade seria a principal inimiga da tirania.

"É certamente por isso que o tirano nunca é amado, nem ama: a amizade é um nome sagrado, é uma coisa santa; ela nunca se entrega senão entre pessoas de bem e só se deixa apanhar por mútua estima; se mantém não tanto através de benefícios como através de uma vida boa; o que torna um amigo seguro do outro é o conhecimento que tem de sua integridade; as garantias que tem são sua bondade natural, a fé e a constância. Não pode haver amizade onde está a crueldade, onde está a deslealdade, onde está a injustiça; e entre os maus, quando se juntam, há uma conspiração, não uma companhia; eles não se entre-amam, mas se entre-temem; não são amigos, mas cúmplices." ²¹

Podemos, agora, tratar mais detidamente de Foucault e de sua microfísica do poder. Logo de início, é bom destacar que a ação do pensador francês dá-se como um afrontamento direto à clássica concepção do poder enquanto "topoi", da qual decorre, como vimos, a "teoria da soma zero"; para Foucault o poder encontra-se esparramado pelo meio social - logo veremos como - e não concentrado em "topoi" específicos. Em sua perspectiva seria absurdo, portanto, falarmos em poder e em um "não-poder" como oposição ao poder; podemos, isso sim, falar em poderes múltiplos e múltiplos contra-poderes, que só se definem quanto tal na relação de uns com outros. Dessa teia microfísica de poderes e contra-poderes que se entrelaçam e engalfinham-se, ergue-se toda a macroestrutura social.

"Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas." ²²

20 Capítulo XXVII, Livro II dos "Ensaaios" de Michel de Montaigne.

21 *Idem*, *ibidem*: 35-36.

22 FOUCAULT, 1985: 96-97.

Devemos, porém, ter em conta que essa opção por uma concepção de poder que se opõe à concepção clássica, à qual se filiaram e se filiam os mais conceituados filósofos e teóricos da política, não se dá como mera escolha por essa ou aquela teoria, pela vã simpatia por uma idéia, mas sim como resultado da imposição das transformações por que passou a estrutura das sociedades ocidentais contemporâneas:

"Trata-se, em suma, de orientar para uma concepção do poder que substitua o privilégio da lei pelo ponto de vista do objetivo, o privilégio da interdição pelo ponto de vista da eficácia tática, o privilégio da soberania pela análise de um campo múltiplo e móvel das correlações de força, onde se produzem efeitos globais, mas nunca totalmente estáveis, de dominação. O modelo estratégico, ao invés do modelo do direito. E isso, não por escolha especulativa ou preferência teórica; mas porque é efetivamente um dos traços fundamentais das sociedades ocidentais o fato de as correlações de força que, por muito tempo tinham encontrado sua principal forma de expressão na guerra, em todas as formas de guerra, terem-se investido, pouco a pouco, na ordem do poder político."

23

A afirmação básica de Foucault é que não podemos conceber o poder apenas e tão somente como repressão, seja no aspecto estritamente psicanalítico iniciado por Freud e continuado em várias linhas diferenciadas por seguidores e críticos seus, como Lacan, Melanie Klein, Reich ou Marcuse, por exemplo, seja no aspecto jurídico-sociológico do termo, que ganha assim maior amplitude sem, no entanto, abarcar a verdadeira e complexa significação das relações de poder. Para o pensador francês, o poder não pode ser resumido à interdição, à proibição, à lei. O poder não se esgota na fórmula "você não deve", estando concentrado na pessoa que emite o imperativo "você não deve..." e ausente na pessoa que o ouve, devendo acatá-lo de imediato; a própria psicanálise mostra-nos hoje que o poder é responsável por uma série de agenciamentos de significação que se expõem ao nível do corpo, do desejo e do prazer. O poder não se resume à fórmula freudiana clássica do instinto x cultura, agindo através da repressão pura e simples:

23 Idem, ibidem: 97.

"É preciso se distinguir dos para-marxistas como Marcuse, que dão à noção de repressão a importância exagerada. Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares. É a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico.

"O enraizamento do poder, as dificuldades que se enfrenta para se desprender dele vêm de todos estes vínculos. É por isso que a noção de repressão, à qual geralmente se reduzem os mecanismos de poder, me parece muito insuficiente, e talvez até perigosa." ²⁴

Mas, se não podemos reduzir o poder apenas e tão somente à repressão - a complexidade das ações positivas do poder serão expostas adiante - qual a razão de o poder ter ganhado na sociedade ocidental essa conotação estritamente ético-jurídica? Qual a raiz de tamanho reducionismo? Numa conferência realizada aqui no Brasil em 1976 e posteriormente publicada, Foucault desenvolve uma análise histórica traçando a genealogia ²⁵ desta concepção. Apesar de ser um trecho demasiado longo, é interessante que o reproduzamos na íntegra, para acompanhar sua linha de pensamento e argumentação.

²⁴ FOUCAULT, 1984: 148-149.

²⁵ Inspirado em Nietzsche, a genealogia é a metodologia usada por Foucault para estudar o poder. Assim ele a define:

"Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns." FOUCAULT, 1984: 171.

E o principal objeto de toda genealogia é sempre o PODER:

"A questão de todas as genealogias é: o que é o poder, poder cuja irrupção, força, dimensão e absurdo aparecem concretamente nestes últimos quarenta anos, com o desmoronamento do nazismo e o recuo do estalinismo? O que é o poder, ou melhor - pois a questão o que é o poder seria uma questão teórica que coroar o conjunto, o que eu não quero - quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações, os diversos dispositivos de poder que se exercem a níveis diferentes da sociedade, em domínios e com extensões tão variados? Creio que a questão poderia ser formulada assim: a análise do poder ou dos poderes pode ser, de uma maneira ou de outra, deduzida da economia?" Idem, ibidem: 174.

"Em todo caso, a questão que quero colocar é a seguinte: Como foi possível que nossa sociedade, a sociedade ocidental em geral, tenha concebido o poder de uma maneira tão restritiva, tão pobre, tão negativa? Por que concebemos sempre o poder como regra e proibição, por que este privilégio? Evidentemente podemos dizer que isso deve-se à influência de Kant, idéia segundo a qual, em última instância, a lei moral, o "você não deve", a oposição "deve/não deve" é, no fundo, a matriz da regulação de toda a conduta humana. Mas, na verdade, tal explicação pela influência de Kant é evidentemente insuficiente. O problema é saber se Kant exerceu tal influência. Por que foi tão poderosa? Por que Durkeim, filósofo de vagas simpatias socialistas do início da Terceira República francesa, pode apoiar-se dessa maneira sobre Kant quando tratava-se de fazer a análise do mecanismo de poder em uma sociedade? Creio que podemos analisar a razão disto nos seguintes termos: no fundo, no Ocidente, os grandes sistemas estabelecidos desde a Idade Média desenvolveram-se por intermédio do crescimento do poder monárquico, às custas do poder, ou melhor, dos poderes feudais. Nesta luta entre os poderes feudais e o poder monárquico, o direito foi sempre o instrumento do poder monárquico contra as instituições, os costumes, os regulamentos, as formas de ligação e de pertença características da sociedade feudal. Darei dois exemplos: por um lado o poder monárquico desenvolve-se no Ocidente em grande parte sobre as instituições jurídicas e judiciais, e desenvolvendo tais instituições logrou substituir a velha solução dos litígios privados mediante a guerra civil por um sistema de tribunais com leis, que proporcionavam de fato ao poder monárquico a possibilidade de resolver ele mesmo as disputas entre os indivíduos. Dessa maneira, o direito romano, que reaparece no Ocidente nos séculos XIII e XIV, foi um instrumento formidável nas mãos da monarquia para conseguir definir as formas e os mecanismos de seu próprio poder, às custas dos poderes feudais. Em outras palavras, o crescimento do Estado na Europa foi parcialmente garantido, ou, em todo caso, usou como instrumento o desenvolvimento de um pensamento jurídico. O poder monárquico, o poder do Estado, está essencialmente representado no direito. Ora, acontece que ao mesmo tempo que a burguesia, que aproveita-se extensamente do desenvolvimento do poder real e da diminuição, do retrocesso dos poderes feudais, tinha um interesse em desenvolver esse sistema de direito que lhe permitiria, por outro lado, dar forma aos intercâmbios econômicos, que garantiam seu próprio desenvolvimento social. De modo que o vocabulário, a forma do direito, foi uma forma de representação do poder comum à burguesia e à monarquia. A burguesia e a monarquia lograram instalar, pouco a pouco, desde o fim da Idade Média até o século XVIII, uma forma de poder que se representava, que se apresentava como discurso, como linguagem, o vocabulário do direito. E quando a burguesia desembaraçou-se finalmente do poder monárquico, o fez precisamente utilizando este discurso jurídico que havia

sido até então o da monarquia, e que foi usado contra a própria monarquia." ²⁶

Não é, pois, por acaso que a nação de poder trabalhada pela filosofia política clássica identifica o poder com a repressão, identificação que apareceria também na base da psicanálise, quando de seu surgimento. Mas, por outro lado, após esse imenso movimento histórico-político examinado com sagacidade no trecho acima citado, com a "entronização" do poder burguês - se nos permitem a ironia, dado que a burguesia utiliza-se dos mesmos mecanismos de poder da monarquia - novas situações e oposições de poderes começam a se colocar socialmente, fugindo do estrito âmbito do discurso jurídico, o que não mais vai permitir o reducionismo da equação poder = repressão. Foucault continua, na mesma conferência já citada:

"A partir do século XVIII, a vida se faz objeto de poder, a vida e o corpo. Antes existiam sujeitos, sujeitos jurídicos dos quais se podiam retirar os bens, e até a vida. Agora existem corpos e populações. E o poder materializa-se. Deixa de ser essencialmente jurídico. Agora deve-se lidar com essas coisas reais que são o corpo, a vida. A vida entra no domínio do poder, mutação capital, uma das mais importantes sem dúvida, na história das sociedades humanas e é evidente que pode-se perceber como o sexo se torna a partir desse momento, o século XVIII, uma peça absolutamente capital, porque, no fundo, o sexo está exatamente situado no lugar da articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população." ²⁷

Essa nova realidade social, em que a vida e o corpo impõem-se sobre a supremacia do discurso jurídico, impõe a necessidade de se buscar novas matizes para a compreensão do fenômeno poder, abandonando os dois esquemas majoritários da análise clássica do poder, "o esquema contrato-opressão", que é o jurídico, e o esquema dominação-repressão ou guerra-repressão ²⁸, em que a oposição pertinente não é entre legítimo-ilegítimo como no precedente, mas entre luta e submissão" ²⁹. Para a nova compreensão do poder, é imperativo que à suas conotações

²⁶ FOUCAULT, "Las Redes del Poder", in FERRER (comp.), 1990: 25-26.

²⁷ *Idem*, *ibidem*: 33.

²⁸ O esquema de poder como guerra-repressão baseia-se na concepção de Clausewitz da política como guerra prolongada; sobre essa questão, ver FOUCAULT, 1985: 89 e FOUCAULT, 1984: 176 e ss.

²⁹ FOUCAULT, 1984: 177.

negativas - o poder como repressão - sejam anexadas também as suas conotações positivas - o poder como fonte de produção social - ; é o que Foucault chama de tecnologia do poder:

"Vou planejar ou, melhor, mostrar em que direção pode se desenvolver uma análise do poder que não seja simplesmente uma concepção jurídica, negativa, do poder, senão uma concepção positiva da tecnologia do poder." ³⁰

Seguindo, implícita ou explicitamente, os passos de La Boétie, Foucault inverte o centro das preocupações com o poder e sobre o poder, buscando-o não no topo, mas na base das relações sociais. Assim, o segredo da sujeição encontra-se não no soberano, no tirano que governa com mão de ferro ocupando o lugar único e exclusivo do poder, reinando sobre súditos que encontram-se submissos e, portanto, esvaziados de poder, mas nos próprios súditos e nas formas pelas quais eles se relacionam entre si e com o sobreano. Essa é uma das preocupações metodológicas centrais da genealogia do poder:

"Portanto, não perguntar porque alguns querem dominar, o que procuram e qual é sua estratégia global, mas como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc. Em outras palavras, ao invés de perguntar como o soberano aparece no topo, tentar saber como foram constituídos, pouco a pouco, progressivamente, realmente e materialmente os súditos, a partir da multiplicidade dos corpos, das forças, das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos, etc. Captar a instância material da sujeição enquanto constituição dos sujeitos, precisamente o contrário do que Hobbes quis fazer no Leviatã e, no fundo, do que fazem os juristas, para quem o problema é saber como, a partir da multiplicidade dos indivíduos e das vontades, é possível formar uma vontade única, ou melhor, um corpo único, movido por uma alma que seria a soberania (...) Portanto, em vez de formular o problema da alma central, creio que seria preciso procurar estudar os corpos periféricos e múltiplos, os corpos constituídos como sujeitos pelos efeitos do poder." ³¹

Assim, o poder seria muito mais fruto da ação e das correlações de força que se materializam em meio à multiplicidade de indivíduos que se fazem sujeitos justamente através da relação

30 FOUCAULT in FERRER, op. cit.: 24.

de poder do que da ação unilateral de um soberano que exerce despoticamente o poder em detrimento da legião de súditos. Como em La Boétie, são os próprios súditos que sustentam o tirano, são eles os responsáveis por sua posição privilegiada, não apenas pela omissão e por aceitarem passivamente a sujeição, mas por contribuírem ativamente com ela através de suas ações cotidianas, investidas também em atos de poder. Deste modo, Foucault rompe definitivamente com a concepção clássica do poder como "topoi"; não se pode concebê-lo como materializado num determinado lugar ou em lugares específicos, mas diluído pelo tecido social. É a "onipresença" do poder. Abandonando a metáfora topológica, na perspectiva foucaultiana seria mais condizente a metáfora da "teia de renda", do poder como uma imensa rede microscópica malha, com nós tão minúsculos e tão próximos entre si que já não seria possível falar em "topoi" de concentração de poder.

"O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas sua malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles." ³²

Dada a complexidade que a multiplicidade de forças traz para o âmbito das relações de poder, sua análise afasta-se muito da lógica formal, para além do "sim/não" dessa lógica binária, mas também não pode obedecer à dialética hegeliana ³³, limitando-se à tríade de tese/antítese/síntese; nas relações de poder, muitas vezes as correlações não são diretas e imediatas, e o clássico esquema de causa-efeito é obscurecido até perder completamente o sentido. Com Foucault, não podemos falar em "Poder", mas apenas em poderes; se no contexto da teoria do poder como "topoi" a noção de democracia resultava contraditória, absurda e mesmo impossível, na concepção de poder como "teia de

³² Idem, *ibidem*: 183.

³³ Idem, *ibidem*: 146.

renda", onde já não podemos falar num poder único, na centralização do poder, a democracia resulta numa fórmula de organização das correlações de força tão possível quanto a tirania e o absolutismo. Se nestas duas últimas as correlações de força levam a um fortalecimento de determinado indivíduo que centraliza em si as decisões sociais - é importante ressaltar que, embora seja o centro das decisões, ele não é propriamente o centro do poder, que continua diluído na multiplicidade dos indivíduos, que o sustentam - na democracia, naquele regime em que estaria instituído o chamado "poder popular", as correlações de força estariam de tal forma organizadas que não haveria um único centro de decisões, mas diversos "centros" inter-relacionados. Tal situação só é possível porque todos têm poder, o exercem e o sofrem, o que, para a teoria da "soma zero" é um absurdo; daí essas duas concepções serem mutuamente excludentes e irreconciliáveis.

Podemos, agora, buscar em Foucault uma definição explícita do poder, para compreender melhor o resultado da genealogia que estabelece uma concepção do poder como rede, ou como "teia de renda", como temos denominado. É no primeiro volume da "História da Sexualidade", intitulado "A Vontade de Saber", que o pensador francês nos oferece tal definição:

"Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade das correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessante as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias sociais." 34

A condição da possibilidade do poder, ao invés de vir de um foco único do qual irradiariam as linhas de força (o nosso "topos"), vem justamente da instabilidade das correlações de

34 FOUCAULT, 1985: 88-89.

força, que estão constantemente ensejando novos "equilíbrios", novos estados de poder; Foucault continua:

"Onipresença do poder: não porque tenha o privilégio de agrupar tudo sob sua invencível unidade, mas porque se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro. O poder está em toda parte ³⁵; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. E 'o' poder, no que tem de permanente, de repetitivo, de inerte, de auto-reprodutor, é apenas efeito de conjunto, esboçado a partir de todas essas mobilidades, encadeamento que se apóia em cada uma delas e, em troca, procura fixá-las. Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada." ³⁶

Assim, quando falamos no poder em uma certa sociedade, estamos falando na arquitetura particular que as correlações de forças que determinam esta sociedade, baseadas nos múltiplos micropoderes que enredam seu tecido, assume nesse momento específico. Apenas e tão somente assim é possível que falemos num poder como ente individualizado e autônomo; ao descermos para o âmbito microscópico das relações que definem essa estrutura social, nos depararemos com uma infinidade de poderes e contra-poderes, numa perpétua luta para a constituição de situações proto-estáveis - pois a estabilidade mesma permanece sempre como o horizonte do desejo jamais realizado - que são os "tijolos" que materializam a arquitetura daquela sociedade específica.

Para concluir, podemos citar os cinco corolários sobre o poder que Foucault apresenta em "A Vontade de Saber":

1º) o poder se exercer: o que significa dizer que ele não é algo que se conquiste, que se possua, que se perca etc., mas algo que

³⁵ Apesar disso, existem lugares em que o poder parece concentrar-se, mostrando-se explicitamente: as prisões.

A prisão é o único lugar onde o poder pode se manifestar em estado puro em suas dimensões mais excessivas e se justificar como poder moral. 'Tenho razão em punir pois vocês sabem que é desonesto roubar, matar...' O que é fascinante nas prisões é que nelas o poder não se esconde, não se mascara cinicamente, se mostra como tirania levada aos mais ínfimos detalhes, e, ao mesmo tempo, é puro, é inteiramente 'justificado', visto que pode inteiramente se formular no interior de uma moral que serve de adorno a seu exercício: sua tirania brutal aparece então como dominação serena do Bem sobre o Mal, da ordem sobre a desordem." (FOUCAULT, 1984: 73).

Para uma análise mais específica e completa sobre o assunto, ver, do mesmo Foucault, "Vigiar e Punir: história da violência nas prisões".

³⁶ Idem, ibidem: 89.

todos os indivíduos exercem e sofrem; como a lei física da atração gravitacional entre os corpos, exercida e sofrida ao mesmo tempo por cada corpo em particular em relação aos demais, acabando por ser uma das forças de coesão que mantêm o universo unido, dando-lhe este aspecto que conhecemos, também o poder é a força de coesão entre os indivíduos, ao mesmo tempo exercida e sofrida por todos, dando à sociedade o aspecto que nos é conhecido.

2º) as relações de poder são imanentes: o poder é interno a todo e qualquer tipo de relação social, emanado dela, sendo seu efeito imediato; aqui Foucault reage diretamente a Marx, pois "as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor" (1985: 90).

3º) o poder vem de baixo: o esquema do dominador-dominado é insuficiente para descrever a relação de poder. A complexidade desse tipo de relação abomina essa dualidade simplista, pois múltiplas são as correlações de força que atuam numa determinada relação de poder. Examinando microcopicamente, veremos que são essas correlações de força que sustentam os macropoderes que enxergamos de forma mais imediata; uma macro-relação de dominação é, na verdade, embasada por inúmeros micropoderes, o que leva a concluir que o poder não emana do dominador, mas está na base tanto do dominador quanto do dominado.

4º) as relações de poder são intencionais: o poder é sempre estratégico, o que equivale a dizer que é guiado por metas e objetivos, obedecendo a uma certa lógica e possuindo uma racionalidade interna que o dirige. Isso não significa, entretanto, que o poder seja subjetivo, que possamos identificar aqueles que o presidem, os estrategos que inventem suas táticas, os que fundam sua lógica; como já vimos, os macropoderes são resultado de uma miríade de micropoderes que se engalfinham e,

embora o processo não seja caótico, seria impossível determinarmos o sujeito ou sujeitos - enquanto equipe - que determinariam sua intencionalidade. Ela é, na verdade, resultado de uma característica interna ao poder mesmo, sua forma de existir, visando a cumprir determinadas metas através de um planejamento estratégico.

5º) se há poder há resistência: esta é a condição "sine qua non" de sua existência; assim a resistência não vem de fora, não é exterior ao poder, mas faz parte do próprio jogo de sua existência. Como já foi dito, um poder só se define em relação a um ou vários contrapoderes - a resistência. Em toda rede de poder, assim como há nós de poder também há nós de resistência, distribuídos de forma irregular, variando sua densidade no tempo e no espaço. É essa distribuição que faz com que, em determinados momentos, presenciemos o levante de grupos de indivíduos contra certas estruturas de poder. A resistência dos contrapoderes obedece às mesmas regras dos poderes, sendo intencional, mas não subjetiva:

"Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais. E é certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução, um pouco à maneira do Estado que repousa sobre a integração institucional das relações de poder." ³⁷

Tais são os dois grandes paradigmas de compreensão do poder no pensamento contemporâneo. Do clássico contorno cartográfico dos "topoi" de poder ao novo contorno microfísico do poder como uma "teia de renda". Cada um delas traz conseqüências e interpretações diferenciadas, que serão as nossas balisas para analisar a relação da educação com o poder nos capítulos próximos.

³⁷ FOUCAULT, 1985: 92.

2. Poder e Autoridade

A questão da autoridade é bastante pertinente à educação e, na prática, chega a confundir-se com a do poder, embora sejam realidades distintas. Barrington MOORE JR. assinala que "a autoridade implica a obediência com base em algo mais que o temor e a coerção. É necessário examinar a que equivale o 'mais' na prática" (1987: 38). A autoridade coloca-se além e aquém do poder. Além, por pressupor outros níveis de obediência e submissão que não a coerção pura e simples; aquém, por não implicar necessariamente numa relação política no sentido estrito do termo.

A idéia de que a autoridade envolve "algo mais" do que o poder aparece com clareza num texto escrito por Friedrich Engels publicado pela primeira vez em italiano no Almanacco Repubblicano para 1874, polemizando com os socialistas que se autodenominavam "antiautoritários". Neste texto, Engels procura mostrar que querer abolir a autoridade das relações sociais é mostra de uma grande ingenuidade. Embora a autoridade constitua-se na "imposição da vontade de outro à nossa" ³⁸ e implique, obviamente, em subordinação, ela é um "mal necessário" do qual não podemos prescindir, pois é um fenômeno natural ao qual estamos sujeitos, assim como não podemos escapar dos fenômenos climáticos que, se às vezes nos causam danos, inclusive numerosas mortes, são também os responsáveis diretos por quaisquer sucessos em nossas atividades agrícolas.

No dizer de Engels, é-nos impossível fugir a toda e qualquer autoridade, pois não há organização sem autoridade e comando. Para corroborar a tese, ele levanta alguns exemplos: uma fábrica de fiação de algodão, uma ferrovia, um navio em alto-mar. Em todos esses casos, o resultado final - o fio de algodão, o movimento do trem, a viagem em segurança - é impossível sem o

38 MARX/ENGELS, 1987: 63.

concurso de uma autoridade centralizadora que distribui e coordena as tarefas, fazendo com que sejam realizadas no momento certo e na ordem correta. Sem essa autoridade centralizadora - pode estar incorporada em um único indivíduo ou em vários - que paira sobre o conjunto de homens que realizam a tarefa em questão, o resultado jamais seria alcançado, pois as ações desconexas e descoordenadas não levariam a um fim determinado e organizado.

Vejamos as conclusões de Engels:

"Vimos então que, por um lado, certa autoridade, delegada como foi, e por outro, certa subordinação, são coisas que, independentemente da organização social, nos são impostas com as condições materiais em que produzimos e fazemos circular os produtos.

"E vimos, além disso, que as condições materiais de produção e de circulação crescem inevitavelmente com a grande indústria e com o desenvolvimento da agricultura, e tendem cada vez mais a ampliar o campo desta autoridade. É, pois, absurdo falar do princípio de autoridade como um princípio absolutamente ruim e do princípio de autonomia como de um princípio absolutamente bom. A autoridade e a autonomia são coisas relativas, cujas esferas variam nas diferentes fases do desenvolvimento social. Se os autonomistas se limitassem a dizer que a organização social do porvir restringirá a autoridade até um limite mínimo, onde as condições de produção a façam inevitável, poderíamos nos entender; porém, longe disso, permanecem cegos a todos os fatos que fazem necessária a coisa e arremetem com furor contra a palavra." ³⁹

Em outras palavras, para Engels a autoridade tem uma conotação organizacional e uma conotação política. Ambas supõem a imposição da vontade de um(ns) sobre a vontade de outro(s) e uma subordinação. Da autoridade política podemos prescindir, e essa será a tarefa revolucionária, através do progressivo desaparecimento do Estado. A extinção da autoridade política não significa, porém, a extinção de toda e qualquer autoridade: resta a autoridade organizacional, que é anterior à política, decorrente das condições materiais de produção e circulação das mercadorias; desta, não podemos prescindir de forma alguma.

39 MARX/ENGELS, 1987: 65.

Aí situa-se a ingenuidade dos antiautoritários, segundo o socialista alemão: julgar que essa autoridade primeira pode ser destruída, como base para a destruição da autoridade política. Na concepção de Engels, o resultado desta ação seria a anarquia em seu sentido negativo, a ausência de organização, pela falta de uma autoridade centralizadora que organizasse as esforços individuais em torno de um objetivo comum, tornando o trabalho coletivo e direcionado.

Mas deixemos de lado por um momento a discussão de Engels com os antiautoritários, à qual voltaremos mais adiante, para prosseguir em nossa tipificação do fenômeno autoridade.

Importante figura da filosofia política contemporânea, Hannah Arendt levanta uma tese tão interessante quanto inusitada: a nossa preocupação e nosso constante discurso sobre a autoridade deve-se ao fato de que, hoje, não mais a vivemos na esfera política, sendo essa a raiz da tão propalada crise ocidental:

"(...) enquanto todos os modelos, protótipos e exemplos de relações autoritárias - tais como o político enquanto médico, como perito, como piloto, como mestre que sabe, como educador e como sábio -, todos de origem grega, foram fielmente preservados e posteriormente articulados até se tornarem chavões ociosos, a única experiência política que trouxe a autoridade como vocábulo, conceito e realidade à nossa história - a experiência romana como fundação - parece ter sido completamente perdida e esquecida. E isso a tal ponto que, no momento em que começamos a falar e a pensar acerca da autoridade, que é afinal de contas um dos conceitos centrais do pensamento político, é como se fôssemos apanhados por um labirinto de abstrações, de metáforas e figuras de linguagem, em que qualquer coisa pode ser confundida com qualquer coisa, por não dispormos de nenhuma realidade, seja na história, seja na experiência cotidiana, à qual possamos unanimemente recorrer. Isso, entre outras coisas, indica o que se poderia também provar de outras maneiras, a saber, que os conceitos gregos, uma vez santificados pelos romanos através da tradição e da autoridade, simplesmente eliminaram da consciência histórica toda experiência política que não pudesse se encaixar em seus parâmetros."

40

Quanto ao conceito de autoridade, que deve ser buscado nas experiências antigas, sobretudo na romana, visto que entre

nós ela já não existe, Hannah Arendt afirma que ela está longe da noção de poder comumente aceita, que consiste na imposição da vontade às vontades alheias, transformando-as em sua vontade, como já vimos, imposição essa que dá-se fundamentalmente através da violência ou mesmo do convencimento, que também não deixa de ser uma violência, menos explícita, porém. A autoridade implica numa legitimidade que é anterior à imposição mesma e aceita por ambas as partes de antemão, enquanto que no poder a legitimidade, quando existe, é sempre posterior à imposição, sendo ela própria uma imposição.

"Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou. A autoridade, por outro lado, é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão pelos argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder do que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos têm seu lugar estável predeterminado.)" ⁴¹

Posta essa definição, Hannah Arendt opõe-se tenazmente a que se caracterize qualquer regime político moderno ou contemporâneo como autoritário; grave erro, para ela, é caracterizar as ditaduras modernas como "autoritárias": visto que elas primam pela violência, seja em sua implantação, seja em sua manutenção, jamais poderiam estar baseadas na autoridade, que rechaça, de antemão, o uso da violência. Por outro lado, como não têm legitimidade alguma e sua hierarquia é meramente imposta pela força, podem ser denominadas como "totalitarismos", mas não como "autoritarismos" (1979: 140 e ss.).

Historicamente, a única verdadeira experiência de política organizada de acordo com a autoridade aconteceu em Roma.

⁴¹ Idem, ibidem: 129.

Arendt demonstra que, entre os gregos, nem mesmo o conceito existiu (1979: 142 e ss.); o sistema político grego é uma extensão da família patriarcal, que lhe serve de molde, e o governante é calcado na figura do patriarca, o "chefe de família", que tem por função dominar todos os membros da família e os escravos através da coerção. Assim, o governante grego domina através da força e não da autoridade.

Hannah Arendt ressalta que o governante grego só poderia ser considerado livre quando deixava a esfera doméstica, movendo-se entre seus iguais, senhores como ele; mas a autoridade deve ser uma obediência apesar e a despeito da liberdade, o que não era possível entre os gregos:

"A autoridade implica uma obediência na qual os homens retêm sua liberdade, e Platão esperava ter encontrado uma obediência dessa espécie quando, em idade madura, outorgou às leis a qualidade que faria delas governantes inquestionáveis de todo o domínio político⁴². Os homens poderiam pelo menos ter a ilusão de serem livres por não dependerem de outros homens. Não obstante, o governo dessas leis era construído de maneira obviamente despótica e não autoritária⁴³, e o sinal mais claro disso é que Platão foi levado a falar delas em termos de negócios domésticos privados, e não em termos políticos, dizendo, provavelmente em uma variação do nómos basileús panton ('uma lei é soberana sobre todas as coisas') de Píndaro: 'a lei é o déspota dos governantes, e os governantes são os escravos da lei'. Em Platão, o despotismo, originário da família e concomitantemente destruindo a esfera política, conforme a entendia a Antiguidade, permanecia utópico."⁴⁴

Também Aristóteles não logra dotar a filosofia política grega da noção de autoridade. A experiência grega, entretanto, será determinante para a experiência romana, a fundadora do governo como autoridade. Em Roma, política e religião se misturam como nunca antes havia acontecido, e é na busca da tradição, na legitimidade do passado que floresce o conceito de autoridade e uma ação política nela baseada. Para os romanos, participar da vida política era, primeiro, "preservar a fundação da cidade de

42 Também Rousseau parece buscar semelhante solução, quando fala de "vontade geral" e do legislador de si mesmo: aquele que obedece à lei que ele próprio criou não deixa por isso de ser livre.

43 Isto é, através da coerção e da violência, e não da hierarquia legítima.

Roma" ⁴⁵, o que poderíamos traduzir nos termos da filosofia política moderna dizendo que o pacto social instituinte da sociedade deve ser refeito a cada momento, para que a sociedade siga existindo. É na tradição e no respeito à sua lembrança que reside a legitimidade daquele que governa pela autoridade. Como mostra Hannah Arendt, a religião e a política romana estão intrinsecamente ligadas, e o que torna isso possível - diferenciando-os dos gregos - é o fato de os deuses não habitarem junto aos mortais, ou mesmo às alturas do Olimpo, mas fazerem parte de um outro tempo, ao qual o acesso só é possibilitado pela tradição, adotando a religião o verdadeiro sentido do re-ligare (1979: 162 e ss.).

"Foi nesse contexto que a palavra e o conceito de autoridade apareceram originariamente. A palavra auctoritas é derivada do verbo augere, 'aumentar', e aquilo que autoridade ou os de posse dela constantemente aumentam é a fundação. Aqueles que eram dotados de autoridade eram os anciãos, o Senado ou os patres, os quais a obtinham por descendência e transmissão (tradição) daqueles que haviam lançado as fundações de todas as coisas futuras, os antepassados chamados pelos romanos de maiores. A autoridade dos vivos era sempre derivativa, dependendo, como o coloca Plínio, dos auctores imperii Romani conditoresque, da autoridade dos fundadores que não mais se contavam no número dos vivos. A autoridade, em contraposição ao poder (potestas) tinha suas raízes no passado, mas esse passado não era menos presente na vida real da cidade que o poder e a força dos vivos. Moribus antiquis res stat Romana virisque, nas palavras de Enio." ⁴⁶

A legitimidade da autoridade apóia-se, pois no ato fundante dos antepassados e aquele que é investido de autoridade é obedecido não porque tenha convencido ao outro ou porque o tenha subjugado; o detentor da autoridade é obedecido pois isso é o que dita a tradição. Sua ordem é legítima, assim como sua posição hierárquica superior e, sendo legítima, por todos é aceita sem contestação e mesmo com alegria, pois obedecer à autoridade é obedecer aos fundadores.

45 Idem, ibidem: 162.

46 Idem, ibidem: 163-164.

Ter autoridade é não possuir poder, e vice-versa, como atesta a fórmula de Cícero em De Legibus, 3, 12, 38: "enquanto o poder reside no povo, a autoridade repousa no Senado" ⁴⁷; poder é característica de artifex, daquele que executa de maneira direta, enquanto que autoridade é característica de auctor, daquele que inspira e "aumenta" a cidade sem, no entanto, precisar agir necessariamente de forma direta. Essa noção de autoridade liga-se diretamente à religião grega, na qual os deuses não ditam normas de ação direta para os homens (o que seria o caso de deuses poderosos, como os gregos possuíam e como o deus dos judeus, legislador e determinador das ações humanas), mas apenas aconselham, aprovando ou desaprovando os atos dos homens, sendo, pois, deuses autoritários, isto é, que possuem a autoridade legítima de "aumentar" as ações humanas. Nas palavras de Hannah Arendt:

"A força coercitiva dessa autoridade está intimamente ligada à força religiosamente coercitiva do auspices, que ao contrário do oráculo grego não sugere o curso objetivo dos eventos futuros, mas revela meramente a aprovação ou desaprovação divina das decisões feitas pelos homens. Também os deuses têm autoridade entre, mais que poder sobre, os homens; eles 'aumentam' e confirmam as ações humanas, mas não as guiam. E, exatamente com a origem de 'todos os auspices se remonta ao grande sinal pelo qual os deuses deram a Rômulo a autoridade para fundar a cidade', assim também toda autoridade deriva dessa fundação, remetendo cada ato ao sagrado início da história romana e somando, por assim dizer, a cada momento singular todo o peso do passado." (1979: 165)

Chegamos ao ponto fundamental: o fundamento de toda a autoridade é, em última análise, divino; no caso de Roma, os deuses investiram Rômulo de autoridade para fundar a cidade e, a partir desse instante de gênese, a autoridade divina que é passada a Rômulo começa a ser transmitida, seja através da descendência, seja através da tradição, para os governantes futuros, que terão sua posição hierárquica legitimada por esse ato divino, que não determina as ações humanas mas as aprova, tornando-as legítimas e portanto merecedoras do respeito e da

⁴⁷ Apud ARENDT, op. cit.: 164.

obediência dos demais. Desde que corretamente encadeada, essa hierarquia legítima referendada pela tradição era absolutamente inquestionável:

"Nesse contexto basicamente político é que o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível." ⁴⁸

O fenômeno da autoridade na esfera política só é possível, assim, em condições muito especiais, sendo que uma delas, muito provavelmente a principal, é uma estreita ligação entre as esferas política e religiosa da sociedade, por ser essa que transmite àquela o auspices originário que será a fonte de toda a autoridade transmitida pela tradição. Num primeiro momento, o Cristianismo soube integrar-se e aproveitar-se dessa concepção romana, estando a Igreja a legitimar o poder temporal dos reis durante todo o período medieval. Com o moderno processo de secularização da esfera política, porém, o Estado desata os nós da tradição, perdendo a legitimação de sua autoridade, devendo passar a governar somente através do poder, isto é, da coerção e da violência. É o que assinala Arendt:

"A separação entre Igreja e Estado, por outro lado, longe de significar inequivocamente uma secularização da esfera política e, em consequência, seu ascenso à dignidade do período clássico, implicou na realidade ter o político agora, pela primeira vez desde os romanos, perdido sua autoridade e, com ela, aquele elemento que, pelo menos na História Ocidental, dotara as estruturas políticas de durabilidade, continuidade e permanência." ⁴⁹

Podemos ver nas teorias contratualistas modernas, na idéia da instituição do Estado através de um pacto social que se opõe ao estado de natureza que anima os filósofos de Hobbes a Rousseau, como a tentativa da realização de uma nova fundação,

⁴⁸ Idem, ibidem: 166.

⁴⁹ Idem, ibidem: 169-170.

conferindo pois aos homens - ou aos governantes - uma nova autoridade, substituindo aquela perdida no rompimento da aliança com a Igreja. Mas, no caso daquela autoridade, tínhamos os deuses - ou Deus - a conferir ao governante a autoridade primeira, transmitida pela tradição, permanecendo sempre no horizonte como o fundamento de sua legitimidade; no caso das teorias contratualistas, se retoma-se uma nova tradição, que por sua vez remonta ao próprio poder originário, no momento de sua instituição, colocado fora do tempo e do espaço, de onde vem a autoridade primeira, ou, em outras palavras, qual o fundamento de sua legitimidade? Viria ela dos homens mesmos, já que não há mais deuses a aprovar as ações humanas?, ou viria do próprio pacto, como parece ser o desejo dos filósofos que formulam tais teorias? Em qualquer caso, falta a elas a solidez que a autoridade divina conferia à autoridade humana, e as teorias contratualistas instituem muito mais um sistema de poder que um sistema de autoridade, se tomamos os conceitos em sua vertente latina, esclarecida por Hannah Arendt.

Mas se a Igreja perde sua influência autoritária ⁵⁰ na esfera da política ocidental, não a perde de todo no âmbito social, buscando uma influência junto às massas que já não era possível via Estado; tal influência dá-se mediante a mediação, isto é, os clérigos (padres, pastores etc.) são o legítimo canal de comunicação entre os homens, simples mortais, e a(s) divindade(s). Deste modo, a religião segue sendo fonte de autoridade legítima que, se não consegue influir diretamente nas decisões políticas, busca um canal de influência através do seu "controle" sobre a população. Essa função é bem explicitada por Michel Maffesoli:

"É típico do clericato estabelecer mediações, e com isso justificar sua utilidade. Ante o interesse do 'agora' do vivido, que é o lugar da não mediação, devem-se ver as distantes raízes desse clericato instituindo uma representação que rói e envenena a vida. Sabe-se como cada Igreja só se tem podido opor à reivindicação de cada individualidade atingir diretamente a união com seu

⁵⁰ Entendendo o termo autoritário no sentido romano, positivo e não negativo.

Senhor; a desconfiança do clero, dos teólogos, em relação a toda atitude gnóstica ou mística subjaz claramente a isso. A história das religiões mostra que é essa luta contínua pelo estabelecimento do monopólio da mediação. Do mesmo modo, e o provérbio popular 'dividir para governar' é esclarecedor, é típico do poder garantir a 'supremacia de uma casta clerical' que tem por função atomizar o corpo social, ou mais exatamente, ser o ponto de passagem para as relações sociais." 51

Assim, na esfera religiosa, os clérigos são hoje o que eram os antigos políticos romanos, os legítimos detentores da autoridade, representantes não do povo mas da(s) divindade(s), mas que podem exercer o imperativo de emitir ordens que não são questionadas, dada a legitimidade que lhes é conferida por aqueles que estão além da esfera meramente humana. O problema, para Hannah Arendt, que constitui-se no real fundamento da crise política moderna e contemporânea é que nenhuma revolução conseguiu instituir até hoje um sistema de autoridade que possua, ao menos, bases estruturais análogas àquele desenvolvido pelos romanos, responsável pelo milênio da "Pax Romana".

Exilada da esfera política, a autoridade permanece hoje restrita a outras esferas do convívio social, como a própria religião, sendo que talvez a principal e mais evidente delas seja a educação. Na educação, aquele que ensina tem a legitimidade do saber, e portanto tem uma posição hierarquicamente definida em relação àquele que ali está justamente para aprender aquilo que não sabe. Os pais tem uma autoridade legítima para educar aos filhos, assim como os professores não são menos legítimos em sua atividade pedagógica. Voltaremos à questão da autoridade na educação, que é o nosso tema central.

Vimos até agora duas concepções de autoridade, a de Engels, segundo a qual ela tem um fundamento "natural", por ser uma necessidade imposta pela materialidade das condições de produção, podendo vir a ser progressivamente retirada da esfera política, mas jamais da esfera social da organização da produção, e a de Hannah Arendt, para quem a autoridade só existiu realmente na esfera política durante a experiência romana: vivemos hoje a

51 MAFFESOLI, 1981: 29-30.

crise da política justamente pela falta de autoridade. O ponto que gera a aparente contradição entre estas duas concepções está justamente na noção mesma da autoridade: enquanto a primeira concebe autoridade como uma forma de poder, a segunda a concebe como algo muito diferente do poder, tanto na forma quanto na ação.

No âmbito da psico-pedagogia, que busca os fundamentos da dominação social nos processos psicológicos desenvolvidos pela educação, seja aquela realizada no núcleo familiar seja a estritamente escolar, encontramos uma terceira concepção de autoridade, que de certa forma também a relaciona com o poder.

A idéia central da psico-pedagogia que floresceu em França nos princípios soa anos setenta, sob a aguda influência da psicanálise e de seus revisionismos, é que a autoridade é fundamentada numa neurose, que é inculcada na criança via família e via escola, como forma de garantir uma perpetuação do sistema central centrado no poder.

Buscando suas bases psicológicas, Michel Lobrot ⁵² afirma que toda autoridade provém do medo do outro, sendo uma atitude típica de defesa: se o outro pode me atacar, devo antecipar-me a ele. Nessa concepção talvez mais hobbesiana do que a do próprio filósofo britânico, a autoridade é uma reação de defesa prévia ao outro. A noção que Lobrot apresenta de autoridade é aquela que já trabalhamos no capítulo anterior quando falamos do poder: a capacidade de mudar a vontade do outro, impondo a ele a nossa vontade. Para ele, a autoridade pode fazer uso da repressão ou da coerção, o que é inconcebível na perspectiva apresentada por Hannah Arendt. Acompanhemos seu raciocínio na definição:

"A autoridade é um sistema que permite alterar a vontade do outro, curvando-a no sentido que se deseja.

"Dois casos podem ser apresentados. Ou bem se procura suprimir pura e simplesmente a vontade do outro, porque ela constitui um perigo e, então, utiliza-se um mecanismo que chamaremos a Repressão. Ou bem se procura fazer o outro agir num sentido diferente daquele que ele próprio

52 Na parte III deste trabalho estudaremos a "Pedagogia Institucional" de Lobrot; vide o capítulo "Autogestão à francesa": a Pedagogia Institucional".

desejaria, num sentido que seja útil. Utiliza-se então um mecanismo que chamaremos a Coerção." ⁵³

Em ambos os casos, a imposição da vontade sobre o outro dá-se através de um mecanismo psicológico, e não meramente político:

"Quer se trate de Repressão ou Coerção, o princípio é sempre o mesmo e devemos mais uma vez analisá-lo. O princípio é o de transformar o campo psicológico do indivíduo sobre o qual se quer agir de tal modo que o ato que ele projeta tenha consequências distintas daquela que deveria ter normalmente. Com isso, novos motivos intervêm, os quais não suprimem automaticamente os antigos, mas mudam o equilíbrio das motivações. O indivíduo é levado, então, a tomar uma decisão diferente da que teria tomado de outro modo. Abstém-se caso seu campo seja estruturado em vista da repressão ou, ao contrário, age caso seu campo seja estruturado em vista da coerção." ⁵⁴

Posto em ação esse mecanismo de controle psicológico, através da restrição das vontades ou de sua transformação, a obediência acontece como um ato de fuga do confronto. Assim, se aquele que age autoritariamente age com medo do outro, antecipando-se, aquele que por sua vez sofre a ação da autoridade obedece também por medo e por fuga.

A utilização do princípio de autoridade transforma o homem em animal, levando-o para o campo da psicologia animal ⁵⁵, onde imperam os mecanismo behavioristas de estímulo-resposta: acuado por uma força que se mostra maior que a sua - é determinante, sem dúvida, o "efeito-surpresa" causado pela antecipação da ação - o indivíduo subjugado obedece, para evitar a dor e o sofrimento que podem advir de uma negativa à ordem categoricamente imposta. É o mesmo mecanismo instintivo de defesa que leva a pessoa a gritar de pavor ou mesmo a assumir, inconscientemente, a posição fetal em caso de perigo físico iminente.

Uma questão central na concepção de Lobrot é que, para ele, a autoridade não é exercida por qualquer um, mas por aquela(s) que ocupa(m) o lugar do poder, assumindo uma

⁵³ LOBROT, 1977: 34.

⁵⁴ Idem, ibidem: 34.

⁵⁵ Idem, ibidem: 36.

perspectiva essencialmente topológica, de acordo com a tipificação que desenvolvemos no capítulo anterior. Ter autoridade é ter poder, e vice-versa. A autoridade é o mecanismo de ação daquele que ocupa e exerce o poder, que ele oportunamente grafa com "P" maiúsculo. O Poder (enquanto potência) é o fundamento da autoridade, e aqui nesse contexto seria absurdo falar em "autoridade legítima"; se existe alguma legitimidade, é a da antecipação, mas esta se perde com a imposição pela força repressiva ou coercitiva.

Na perspectiva da coletividade social, Lobrot critica a Freud, quando este afirma que a estrutura familiar é o fundamento da estrutura social, sendo que o Chefe político, o Pai, nada mais é do que a projeção da figura do pai de família; para ele, a situação é exatamente a inversa:

"Acreditamos, ao contrário, que a autoridade é primeiro social e política e secundariamente familiar. Feita esta restrição estamos livres para seguir Freud e admitir que, na verdade, a humanidade tomou consciência lenta e obscuramente de que a autoridade era um obstáculo essencial para sua liberação e de que era necessário destruí-la.

"Ela ainda não está destruída, e isto é bem compreensível se se pensa que a destruição física não serve para nada. Ela se perpetua de geração em geração a partir de uma angústia original, a do homem primitivo que descobriu que podia reproduzir sua própria angústia em seus filhos precisamente graças a esta autoridade e à repressão que ela autoriza. É necessário romper a cadeia e dispensar de uma vez por todas o homem primitivo." ⁵⁶

Apesar de defender uma ação psico-pedagógica que libere os indivíduos dessa angústia original ⁵⁷, solapando as bases de sustentação de toda a autoridade, seja a social seja a familiar, Lobrot desenvolve uma interessante tipificação da autoridade, mostrando as diferentes formas que ela assume, tanto histórica quanto estruturalmente. Assinala três formas de autoridade.

Um tipo seria a autoridade exploradora ou primária, a mais direta delas, a que envolve o poder imediato, baseada na repressão direta ou na coerção pura e simples; é o fundamento de

⁵⁶ Lobrot, 1977: 179.

⁵⁷ É esse o principal objetivo de sua "pedagogia institucional", baseada na autogestão pedagógica.

toda relação social a que chamamos "autoritária", seja no nível privado (família etc.) seja no nível público (governo etc.). O melhor exemplo seria o exposto no "1984" de George Orwell, com o Big Brother que tudo vê, tudo controla e a todos comanda, não concebendo a oposição.

Um segundo tipo de autoridade na classificação de Lobrot seria a administrativa ou secundária, uma "evolução" da primeira, se exerce através do controle sobre o grupo social, de modo a garantir-lhe o progresso. Esse "bom motivo", entretanto, mascara seu real objetivo, que seria manter-se ocupando o lugar do poder sem enfrentar a oposição dos demais, pois estaria promovendo a sua felicidade. Enquanto a primeira visa a uma satisfação imediata com a aplicação da força do poder, esta age através do planejamento e do gerenciamento, visando a satisfação permanente do desejo de poder, de permanecer em seu lugar estrategicamente determinado e protegido. Enquanto a primeira é uma autoridade mais direta, esta é mais técnica, estando representada pela dominação do tipo burocrático e seu controle gerencial.

Completa a tipologia de Lobrot a autoridade democrática ou liberadora que, sem procurar mascarar a contradição de termos que aí aparece, ele próprio a denomina de uma anti-autoridade, pelo fato de ela constituir-se apenas em momentos especiais numa autoridade que procura impor-se aos demais para libertá-los das outras formas de autoridade, a exploradora e a administrativa. Essa forma de autoridade difere das demais por não ser uma ação a priori, que antecipa-se ao outro como forma de defesa de um possível ataque, mas é uma defesa a um ataque autoritário já iniciado, com o objetivo claro de neutralizá-lo, pura e simplesmente, sem no entanto gerar um novo mecanismo de autoridade. Traçando um paralelo, seria, em teoria, a ação de uma "ditadura do proletariado" no sentido já clássico do marxismo: uma ditadura (autoridade) que se constitui na luta contra as demais ditaduras (dominação capitalista etc.) e procura

neutralizá-las, pondo fim ao sistema de imposição das autoridades (dominação do homem pelo homem) ⁵⁸.

Uma outra perspectiva de análise da autoridade na psico-pedagogia - que em alguns momentos é análoga à de Lobrot e em outros afasta-se bastante dela - foi desenvolvida pelos também franceses Gerard Mendel e Christian Vogt. Referenciados mais em Reich que em Freud e num socialismo de tendência libertária, vão desenvolver uma análise do fenômeno de autoridade bem mais intrincada que aquela de Lobrot, cruzando com os referenciais psicológico-sexuais os referenciais sócio-políticos e econômico-produtivos.

Embora sigam identificando de certo modo a autoridade com o poder, esses autores apontam para um processo de dissociação entre uma ideologia autoritária, fundamento da família e da educação da infância, e uma ideologia dominante, substrato do modo de produção social e disseminadora das relações de poder. Esse processo é recente:

"Até nossa época, e provavelmente desde o princípio da humanidade, todo poder (isto é, toda relação de poder, pois o poder é sempre um fenômeno de relação) associava de modo indivisível autoridade e poder. O fenômeno ideológico mais importante de nossa época consiste no fato de que o poder como tal (quer dizer, enquanto produto da atividade de fato dos trabalhadores institucionais, sem os quais a instituição não existiria), a ideologia dominante e a ideologia autoritária apresentam uma tendência de desentranhar-se, de dissociar-se, não apenas nas instituições de produção, na família, na escola, etc., mas também no âmbito das prisões, da justiça, da igreja, da legislação anti-aborto como instituição social, do exército, etc. Que o poder na instituição de produção apresente sua verdadeira face (a de uma exploração e dominação econômicas), isto é, consiga desprender-se da capa ideológica dominante que tenderia a encobri-lo, não é certamente um fenômeno de todo novo. Mas que a ideologia autoritária (o fenômeno-autoridade) se dissocie da ideologia dominante para aparecer em toda a sua pureza constitui um elemento revolucionário de nossa época que permite compreender a contestação da juventude ⁵⁹ e de muitas outras categorias sociais. Até o presente, toda revolta ou revolução se

58 A figura da "autoridade democrática ou liberadora" é justamente a justificativa de Lobrot para uma ação anti-autoritária. Essa tipologia é desenvolvida em LOBROT, 1977: 59 e ss.

59 Vale lembrar que a análise institucional que anima a psico-pedagogia francesa do início dos anos setenta foi profundamente influenciada pelo "maio de 68" e as manifestações da juventude.

empreendia contra a mera dominação-exploração econômica, e, em caso de êxito, mudavam apenas as cabeças do poder, enquanto que a instância suprema (a sociedade em lugar de um deus) permanecia quase sem variação no plano das relações sociais hierárquicas." ⁶⁰

Não podemos deixar de ver, nessa colocação dos psicopedagogos franceses, certa analogia com a tese defendida por Hannah Arendt, de que a autoridade está, em nossos dias, ausente da esfera política. Quando afirmam que em nossa época a ideologia dominante (nível social, público - esfera política) está se separando da ideologia autoritária (nível familiar etc., privado), estão demonstrando também o exílio da autoridade nas relações políticas, no nível macrosocial, onde o poder impera sem legitimidade e sem máscaras. Na perspectiva destes autores, porém, a dissociação destas duas ideologias mostra a real fraqueza de ambas, que parecem tão fortes e poderosas quando encontram-se entranhadas uma na outra, traduzindo uma falsa impressão de totalidade:

"Mas, pela dissociação entre as duas ideologias, o poder institucional manifesta-se aos olhos de cada qual como o produto de sua própria atividade (os estudantes do colégio, ao descer para a rua, detêm o funcionamento da instituição), a ideologia dominante se revela como a expressão de uma força mistificadora que não resiste à prova do exame crítico da realidade social e o fenômeno-autoridade mostra não ser senão a relíquia mais ou menos consciente da relação de poder no passado entre pais e filhos, tendendo uma oculta codificação a fazer passar a relação atual de poder institucional pela forma inatural, passada, da relação de autoridade." ⁶¹

Assim, há uma busca perversa do poder através da ideologia dominante, para utilizar a terminologia dos autores, em conseguir a legitimidade perdida, tentando apresentar-se a ele, poder, como fundado na relação autoritária original entre pai e filho. Isso corrobora a tese que Lobrot opõe a Freud, de que o poder é primeiro social, público, e só depois interpõe-se na relação privada, familiar; com esse mascaramento ideológico o poder tenta, ao mesmo tempo em que recuperar uma certa legitimidade - muito embora ela seja falsa -, reproduzir-se nas

60 MENDEL/VOGT, 1978: 79-80.

61 MENDEL/VOGT, 1978: 80.

relações privadas, através de uma autoridade repressora e coercitiva, preparando desde já o indivíduo para a aceitação pacífica e a obediência das coerções sociais: tal é o sentido "clássico" da ideologia dominante.

Quando ocorre a dissociação das ideologias, porém, cai a máscara e a farsa se desfaz: por um lado, o poder mostra-se como resultado da ação de cada um dos sujeitos individuais, e não como emanado soberano do chefe ou do governante - remetendo-nos a nosso capítulo anterior, diríamos que a compreensão passa de uma noção topológica de poder para uma concepção de poder enquanto rede, na qual todos nós somos "nós" no emaranhado da complexa teia social. E, por outro lado, também a autoridade aparece nua em seu fundamento, que pode ser criticado e superado: a relação pai-filho de tempos ancestrais.

Assim, toda a política, tanto a nível microscópico como a nível macroscópico, está baseada na ligação intrínseca de duas ideologias, uma primeira que age nas crianças incutindo-lhes o respeito pela autoridade na relação pai-filho, professor-aluno etc., respeito que será cobrado mais tarde por outra ideologia ao nível das relações sociais de produção e gestão do aparato político:

"Assim, a ideologia autoritária parece apresentar-se fundamentalmente, de maneira mais ou menos explícita, como uma proposta, dirigida por um 'maior' aos 'pequenos', de proteger-lhes de sua própria agressividade e de interpor-se entre seus impulsos agressivos e seus 'ids'. Com a particularidade de que esta agressividade intensificou-se na medida em que foram cultivados os medos e frustrações do sujeito desde sua infância. E assim, quanto mais frustrado e angustiado se encontra o sujeito, mais experimenta a necessidade de uma autoridade protetora, e quanto mais submete-se a essa autoridade tanto mais agressivo e frustrado fica." ⁶²

Nesse terreno tão cuidadosamente preparado, a ideologia ao nível macrosocial pode deitar suas raízes com toda a segurança:

⁶² Idem, ibidem: 28.

"Uma vez profundamente condicionada desta forma a criança à ideologia autoritária, a ideologia social dominante penetrará facilmente no molde forjado para ela, mesclando-se as duas ideologias de uma maneira inextrincável. Toda forma de exploração do homem pelo homem encontra apoio no primeiro condicionamento da criança. Mais ainda: a consciência crítica da exploração não é possível senão a partir de um certo grau de desprendimento dos sistemas ideológicos, isto é, a partir de um certo descondicionamento em relação à autoridade." ⁶³

Quando esse mecanismo de entrelaçamento das ideologias se desfaz, porém, deixando desnudo o processo de introjeção nos indivíduos do poder social através da figura da autoridade paterna no núcleo familiar - poderia ser dado como exemplo, também, o caso da legitimidade religiosa da autoridade, como no exemplo de Roma explorado por Hannah Arendt ou mesmo das experiências das comunidades primitivas e seu relacionamento mágico-totêmico, desvendado pela antropologia contemporânea - o poder perde muito de sua "potência", de sua força que consistia em permanecer oculto legitimado pela autoridade. É a crise política contemporânea, matéria de análise de H. Arendt, que lamenta a falta de uma nova autoridade legítima, que nenhuma revolução moderna logrou alcançar para dotar de estabilidade o nosso sistema político, ou dos psico-pedagogos franceses, que comemoram com essa crise o advento da possibilidade de construção de uma nova relação social que se situe para além da autoridade e do poder.

Esse percurso por diferentes áreas do conhecimento, através da análise da conceituação da autoridade por pesquisadores de distintas tendências mostrou-nos de fato aquilo que já anunciávamos de antemão: a autoridade entrelaça-se com o poder e chega mesmo a confundir-se com ele, embora sejam coisas distintas. Para concluir essa conceituação, falta-nos tocar num ponto que é analisado mais explicitamente por Hannah Arendt, se bem que outros também o explorem, de forma menos explícita: mais do que uma relação política, a autoridade pertence ao reino da

⁶³ Idem, ibidem: 29.

pré-política. Isto é, a autoridade pertence ao nível das relações que antecedem à política propriamente dita, como a educação, a relação familiar privada, a relação inter-individual no contexto interno de um grupo social qualquer etc. Entre os romanos, como já vimos, as condições histórico-políticas permitiram que a autoridade ganhasse o reino da política propriamente dita o que, na concepção de H. Arendt levou legitimidade e estabilidade ao processo. Entretanto, nas demais situações históricas o que vemos é uma política isolada da possibilidade da autoridade, que permanece circunscrita às relações pré-políticas, que anseia por essa autoridade sem, no entanto, conseguir jamais alcançá-la. Tal é a raiz da crise política.

Também Engels, ao conceituar a autoridade numa perspectiva de gerenciamento (a autoridade é uma necessidade básica para que possa existir organização, condição primeira da produção) mostrando que ela é "algo mais" que o poder político puro e simples, coloca a autoridade numa outra esfera que não é a estritamente política, embora considere a sua presença também junto ao poder na esfera política. Michel Lobrot, por sua vez, leva-a para o nível psicológico - individual e, portanto, pré-político -, funcionando como a própria base para a aplicação do poder coercitivo. Já no caso de Gérard Mendel e Christian Vogt a questão fica ainda mais evidente, com a divisão numa ideologia autoritária que administra a nível individual a aplicação do fenómeno-autoridade e numa ideologia dominante que administra a nível social a aplicação do poder político - institucional, diriam eles -, trabalhando as duas de forma integrada.

Sendo a educação a principal esfera pré-política, passemos a explorar a relação entre autoridade e educação.

Segundo Hannah Arendt, é uma grande falácia afirmar que a educação tem um conteúdo político, visto que o que ela faz é apenas preparar os indivíduos para a vivência da política, não sendo, em si mesma, uma atividade política:

"Nada é mais questionável, então como hoje em dia, do que a significação política de exemplos retirados do campo da educação. No âmbito político tratamos unicamente com adultos que ultrapassaram a idade da educação propriamente dita, e a política, ou o direito de participar da condução dos negócios públicos, começa precisamente onde termina a educação. (A educação adulta, individual ou comunal, pode ser de grande importância para a formação da personalidade, para seu pleno desenvolvimento ou maior enriquecimento, mas é politicamente irrelevante, a menos que seja seu propósito proporcionar requisitos técnicos, de algum modo não adquiridos na juventude, necessários à participação nos problemas públicos). Reciprocamente, em educação lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas." ⁶⁴

Onde termina a educação começa a política: tal afirmação dá à educação o status de relação pré-política por excelência e, se não concordamos com esse esvaziamento de todo e qualquer conteúdo político da educação, devemos ao menos admitir seu caráter pré-formador, pois não há política sem uma prévia educação que prepare o indivíduo do ponto de vista ético-valorativo para uma ação eminentemente política em seu grupo social, seja na vanguarda das tomadas de decisão seja na retaguarda daqueles que as ratificam ⁶⁵.

Situando-se no momento e no patamar imediatamente anterior à política, a educação é onde a autoridade assume sua feição mais legítima e bem acabada. No caso da educação, a autoridade daquele que educa em relação aos que são educados não é do tipo político, mas advém do fato de o educador estar introduzindo no mundo adulto essa nova geração para a qual tudo é novidade. Tal é o sentido da educação, para H. Arendt:

"Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é

⁶⁴ ARENDT, 1979: 160.

⁶⁵ Esse caráter pré-formador da educação será analisado mais detidamente no capítulo "Uma mediação necessária?", na Parte II deste trabalho.

imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são induzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação." 66

É essa responsabilidade para com o mundo que deve ter todo educador que fundamenta a sua autoridade, e não o simples fato de ele saber mais que os alunos, como poder-se-ia pensar; H. Arendt prossegue:

"Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo." 67

Com base nesse referencial, a filósofa que originariamente fala a universidades americanas em princípios dos anos cinquenta - o texto é uma edição de conferências -, levanta uma crítica tão dura quanto coerente e conseqüente à chamada "pedagogia moderna", ou escolanovismo que, se na Europa circunscrevia-se a experiências isoladas, nos Estados Unidos estava fundamentando o sistema público de ensino. Ora, essa tendência pedagógica tem como eixo central o questionamento do "autoritarismo" da educação tradicional, propondo que os alunos não sejam "controlados" pelo professor, mas que se auto-organizem de acordo com seus próprios interesses, que a única autoridade que haja sobre eles é a autoridade do próprio grupo de crianças.

A isso, H. Arendt responde que, em lugar de estarmos libertando as crianças da tirania de uma autoridade adulta superior a elas, as estamos condenando a uma tirania muito maior, que é a tirania do próprio grupo que, por ser a tirania de um grupo, é muito pior do que a tirania de um só - o professor

66 ARENDT, 1979: 239.

67 Idem, ibidem: 239.

(1979: 230-231). Mas a consequência mais perniciosa deste ato é que, na verdade, estamos "banindo as crianças do mundo dos adultos", pois se elas são entregues à própria sorte na produção do conhecimento, jamais tomarão contato com esse mundo que, em todos os sentidos, é sempre mais velho do que elas; neste contexto, para sermos coerentes, devemos concluir que não existe verdadeiramente "educação".

De acordo com a filósofa, tais propostas pedagógicas estão amparadas numa filosofia pragmatista que advoga que apenas aquilo que nós fazemos "com as nossas próprias mãos" pode ser completamente compreendido por nós e transformar-se verdadeiramente em conhecimento; a capacitação do professor muda, assim, de figura: ele não precisa necessariamente ser um erudito, ou pelo menos dominar com maestria os conhecimentos já produzidos na área à qual se dedica, mas sim dominar as habilidades de como vivenciar as técnicas de produção destes conhecimentos. A autoridade do professor, enquanto aquele que domina certos conhecimentos que vai transmitir e, mais ainda, enquanto aquele que é plenamente responsável por um mundo que é sua função dar a conhecer às crianças, não mais existe. Longe de estarmos produzindo uma educação não autoritária, ou mesmo anti-autoritária, estamos com isso impondo autoritariamente às crianças um isolamento em seu próprio "mundo", impedindo-as de que tomem contato com o mundo dos adultos e de que preparem-se para ele:

"Seja qual for a conexão entre fazer e aprender, e qualquer que seja a validade da fórmula pragmática, sua aplicação à educação, ou seja, ao modo de aprendizagem da criança, tende a tornar absoluto o mundo da infância exatamente da maneira como observamos no caso do primeiro pressuposto básico⁶⁸. Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e

⁶⁸ A autora refere-se à suposição de que existe um mundo infantil e uma sociedade de crianças que são autônomos em relação ao mundo e à sociedade dos adultos, o que leva a criticar a imposição da autoridade adulta sobre as crianças, deixando-as à mercê de sua própria autoridade, como vimos. Ver ARENDT, 1979: 229 e ss.

crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta." ⁶⁹

Precisamos, entretanto, recordar que a proposta escolanovista de "educar a criança em seu próprio mundo" está referenciada na pedagogia naturalista de Rousseau, que via na sociedade degenerada - o mundo dos adultos - fonte de corrupção dos instintos naturais positivos do homem. Isolar as crianças do mundo dos adultos significa, portanto, separá-las de uma fonte de degenerescência, propiciando-lhes condições de que se desenvolvam às suas próprias expensas e, conseqüentemente, originando uma nova sociedade não corrompida. O isolamento das crianças corresponde, assim, à tentativa de construção da utopia.

Devemos nos questionar, entretanto, sobre as possibilidades de concretização de tal utopia; Platão já falava na condição de realização de uma política perfeita através do preparo das crianças e da necessária exclusão de todos os velhos. Seria realmente possível criar um novo mundo isolando as crianças deste mundo do qual podemos discordar, mas pelo qual somos plenamente responsáveis, como Hannah Arendt faz questão de frisar? Deveríamos aguardar pela morte de todos os velhos, inclusive pela nossa própria, para que as crianças assim preparadas - ou não preparadas, justamente: depende do ponto de vista - herdem o mundo, um novo paraíso jamais tocado pelo homem e não maculado por seus pecados?

Parece-nos que isso não seria possível. Se, por outro lado, as crianças permanecerem isoladas do mundo adulto até que elas próprias atinjam a idade adulta para então, com o caráter formado e não sujeitas à corrupção, penetrem nesse mundo - que era a proposta que fazia Rousseau com seu "Emílio" - como podemos ter certeza de que a sua ação benéfica e regeneradora se exerceria sobre a sociedade e não o contrário, isto é, a sociedade corrupta exercendo a sua influência maléfica e degeneradora sobre tal indivíduo "naturalmente bom"?

69 Idem, ibidem: 233.

São tais questões, mais do que pertinentes, que os pedagogos escolanovistas parecem não ter claras para si, ao proporem a total e absoluta extinção da autoridade adulta na educação das crianças.

Para uma educação que se pretenda socialista em geral e libertária em particular, essa relação do mundo adulto com o mundo infantil através da educação, permeada pela própria questão da autoridade - sem entrarmos por enquanto no mérito de se ela é benéfica ou nociva - ganha importância ainda maior, pois tal educação se coloca como objetivo básico a construção de uma nova sociedade, de um novo mundo, isto é, a transformação deste mundo adulto que aí se encontra. Se aparentemente devemos logo de início rechaçar toda e qualquer autoridade para que seja realmente possível uma educação libertária, essa pode não ser a conclusão após uma análise mais detida da questão, na qual Hannah Arendt nos subsidia imensamente com a concepção da educação como preparadora para a ação política. É sobre tal questão que nos debruçaremos com mais profundidade nos capítulos seguintes.

3. O Saber e o Poder: horizontes de uma tática política

É uma equação amplamente aceita aquela que relaciona de forma direta o saber e o poder, de modo que se considera que o saber é um dos instrumentos do poder. Analisando o caso específico de instituições de pesquisa científica norte-americanas, Maurício Tragtenberg assim coloca a questão:

"O que nos interessa é saber em que condições o Poder produz um tipo de saber necessário à dominação e em que medida esse saber aplicado reproduz o Poder.

"O 'sei que nada sei' só é aplicável em formações pré-capitalistas, pois que não conduz a um domínio do homem sobre a natureza ou o ambiente social mais amplo. É com o capitalismo que o saber instrumental adquire características dominantes, é com o filósofo da manufatura Bacon que, 'saber é poder' implica em domínio sobre o ambiente. De Bacon ao positivismo e neopositivismo, definiu-se uma linha de saber instrumental, uma validade que depende de comprovação empírica. O saber tem status na medida em que se constitui em saber 'aplicado'. A instrumentalização do saber é uma das características dominantes na cultura do capitalismo moderno, e é produzida por alguns 'aparelhos ideológicos', como, por exemplo, American Sociological Association (ASA), a American Political Science Association (APSA) e a American Historical Association: 'elas forneceram especialistas para os setores empresariais e governamentais norte-americanos nos últimos 25 anos.'" ⁷⁰

Assim, a equação "saber é poder" no contexto do capitalismo ganha os contornos bastante nítidos da instrumentalidade. Se o fazer capitalista é essencialmente a manufatura, a transformação da natureza e do ambiente, é necessário que o homem exerça seu domínio sobre eles e, para dominá-los, é preciso conhecê-los. O saber eminentemente prático ganha, deste modo, características políticas: aquele que não sabe não pode dominar e, em consequência, acaba dominado. No âmbito da luta de classes que aí se instaura, Marx vai retomar a equação "saber é poder" como necessidade prática na luta do proletariado contra a burguesia: é necessário que os operários tenham

70 O SABER E O PODER, in MORAIS (org.), 1978: 181.

consciência de sua condição de classe, é necessário que eles "dominem aquilo que domina o explorador" para que possam superar essa condição de dominação.

Na atual filosofia da educação brasileira, um grupo de educadores tem se dedicado a desenvolver uma proposta de escola pública em que essa sirva como meio de instrumentalização das classes menos favorecidas em sua luta pela emancipação social. Seu principal autor, Dermeval Saviani, a denominou "Pedagogia Histórico-crítica"; outros, dada sua ênfase sobre a questão dos conteúdos programáticos a serem trabalhados, a chamam de "Pedagogia dos Conteúdos".

"A expressão 'pedagogia dos conteúdos' foi cunhada por José Carlos Libâneo em Democratização da escola pública. Para ele, 'a pedagogia dos conteúdos, de sentido crítico-social, afirma que a emancipação das camadas populares requer o domínio dos conhecimentos escolares como requisito essencial para a compreensão da prática social, vale dizer, do movimento de desenvolvimento histórico do povo' (p. 72)." ⁷¹

Para poder realizar esse esforço no sentido de instrumentalizar as classes populares, isto é, alçá-las a uma condição de poder através do domínio do saber, essa proposta pedagógica precisa cumprir determinados objetivos. Vejamos como Saviani os coloca:

"Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

"a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

"b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

"c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação." ⁷²

71 GADOTTI, 1988: 93.

72 SAVIANI, 1991: 16-17.

Através desta sistematização que transforma o saber produzido historicamente pela humanidade em saber escolar, assimilável pelos alunos, se opera a instrumentalização das classes populares que, assim supridas pelo saber, podem lutar de igual para igual no processo social do antagonismo de classes.

A equação "saber é poder" inscreve-se, pois, no contexto bem definido de uma sociedade estruturada sobre o modelo de exploração; a questão que nos propomos é a seguinte: essa equação é válida em todo e qualquer caso ou apenas no contexto da dominação? Ou, em outras palavras, seria possível superar a condição da vivência das relações de poder na escola?

Na busca de respostas, faremos um pequeno percurso teórico pelas teorias do poder e da educação, retomando algumas questões que já exploramos, relacionando-as desta vez para compreender as especificidades do poder político e pré-político no âmbito da educação.

Se tomamos a clássica concepção topológica do poder, devemos procurar o lugar específico que ele assume no mapa tático da educação, desdobrado sobre a sala de aula. Na concepção de educação que convencionou-se chamar de "tradicional", o "topos" do poder é o corpo do professor; o poder encontra-se nele encarnado, enquanto os alunos estão esvaziados dele, são a própria imagem da impotência em seu sentido estrito e literal. No filme "The Wall", dirigido por Alan Parker com base em um álbum do grupo de rock inglês Pink Floyd, essa concepção ganha todas as cores e movimentos que a magia do cinema permite, apresentando o professor prepotente que age sobre seus alunos como um verdadeiro déspota, legitimado em sua posição pelo saber que possui, colocando para funcionar as engrenagens da máquina escolar que age ideologicamente sobre os alunos, no filme estrategicamente mostrada como um imenso moedor de carne que, primeiro retirando-lhes a individualidade - vão pouco a pouco perdendo os próprios rostos -, uniformiza-os todos, transformando-os em "carne moída", em meio aos risos histéricos e delirantes do déspota-professor.

A parte o belo exagero estético do filme que, se peca, é por levar a extremos quase surrealistas a realidade cotidiana de uma escola nos moldes "tradicionais", ele nos coloca a real dimensão do poder nessa concepção de educação. Todo o mapa estratégico é cuidadosamente preparado para que o poder assuma seu "topos" supremo: os alunos são organizados nas filas de carteiras, o que permite que o poder desloque seu opulento corpo em meio a todos aqueles que estão dele destituídos; o "habitat" do professor, a cátedra, está estrategicamente colocada num plano mais elevado, para que ele possa olhar os alunos do alto, enxergando-os a todos e mantendo constante e acirrada vigilância, impedindo a ação e gerando a impotência e também para que cada aluno, ao olhar para ele, tenha que inclinar o pescoço para trás, olhando para o alto, como se estivesse vendo seu verdadeiro Senhor.

Michel Foucault denunciou essas estratégias de dominação através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, buscando em uma de suas principais obras, "Vigiar e Punir", as bases históricas e políticas desta tática que se estende das escolas aos exércitos, passando pelo local privilegiado da disciplina que é a prisão. No caso da educação, uma das táticas instrumentais mais eficazes, quando utilizada no contexto da educação "tradicional", é o exame.

"O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. Mais uma inovação da era clássica que os historiadores deixaram na sombra. Faz-se a história das experiências com cegos de nascença, meninos-lobo ou com a hipnose. Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do 'exame' - de seus rituais, de seus métodos, seus personagens e seus papéis,

de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. Fala-se muitas vezes da ideologia que as 'ciências' humanas pressupõem, de maneira discreta ou declarada. Mas sua própria tecnologia, esse pequeno esquema operatório que tem tal difusão (da psiquiatria à pedagogia, do diagnóstico das doenças à contratação de mão-de-obra), esse processo tão familiar do exame, não põe em funcionamento, dentro de um só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber? O investimento político não se faz simplesmente ao nível da consciência, das representações e no que julgamos saber, mas ao nível daquilo que torna possível algum saber." ⁷³

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

"(...) a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu cumprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana: o primeiro dia para ortografia, o segundo para aritmética, o terceiro para o catecismo de manhã, e de tarde para caligrafia, etc. Além disso, devia ter uma prova todo mês, para designar os que merecessem ser submetidos ao exame do inspetor. Desde 1775, há na escola de Ponts et Chaussées 16 exames por ano: 3 de matemática, 3 de arquitetura, 3 de desenho, 2 de caligrafia, 1 de corte de pedras, 1 de estilo, 1 de levantamento de planta, 1 de nivelamento, 1 de medição de edifícios. O exame não se contenta em sancionar um aprendizado; é um de seus fatores permanentes: sustenta-o segundo um ritual de poder constantemente renovado. O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimentos sobre seus alunos. Enquanto que a prova com que terminava um aprendizado na

73 FOUCAULT, 1991: 164-165.

tradição corporativa validava uma aptidão adquirida - 'obra prima' autenticava uma transmissão de saber já feita - o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local da elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola 'examinatória' marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência. A era das inspeções e das manobras indefinidamente repetidas, no exército, marcou também o desenvolvimento de um imenso saber tático que teve efeito na época das guerras napoleônicas." ⁷⁴

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

A concepção de educação que, desde fins do século passado veio a contrapor-se à chamada educação "tradicional", ganhando o apelido já corrente de "escola nova" conserva também a visão topológica do poder. Ao construir-se como crítica à escola tradicional, a pedagogia nova centra-se na crítica ao autoritarismo do professor: se ele detém todo o poder decorrente do saber acumulado, se ele é o "centro" ao redor do qual orbitam os demais componentes do processo educativo - leia-se: os alunos -, estes últimos jamais conseguiriam alcançar um saber existencialmente significativo, dado que tudo lhes era imposto. Deixando de lado as considerações psicológicas, outra inovação da educação nova que, aqui, não nos interessa de forma direta, essa concepção pedagógica procurou realizar uma "revolução

⁷⁴ *Idem, ibidem*: 166.

copernicana" no ensino, colocando os alunos como centro do processo, ao redor do qual gravitariam os demais componentes.

Acontece que, como mostra Régis de Moraes (1986: 51 e ss.), essa "revolução copernicana" processou-se também em termos de poder: para a escola nova, o poder ocupa um novo "topos", o conjunto dos alunos, individualizado em cada um deles; isto é, temos um novo "topos" de poder que é resultado da articulação tática de vários "topoi" que, se parecem fragmentados, facilitando um provável domínio - lembremos do "dividir para governar" -, dão freqüentemente mostras de sua potência quando unificados.

Tal mudança topológica leva, obviamente, a radicais transformações na cartografia estratégica do ensino, modificando completamente o panorama da sala de aula; conhecemos bem as propostas escolanovistas em que, por não ser mais exercida a função "vigilante" do professor, a topologia da sala é toda alterada: some a cátedra, o enfileiramento ordenado de carteiras - muitas vezes, somem as próprias carteiras - , aparecendo novos elementos que objetivam despertar a curiosidade dos alunos, assim como novas formas de organização do espaço, comumente criadas pelos próprios alunos.

Essa reorganização estratégica do espaço do ensino não significa, entretanto, uma mudança no sentido do poder ou em sua constituição; indica, apenas, que outro é o "topos" que ele ocupa, outro é o corpo onde encarna-se a tirania, mas o despotismo continua em cena. Se no escolanovismo o saber privilegiado já não é aquele que a humanidade acumulou ao longo de sua história, mas sim aquele que cada indivíduo constrói através de suas próprias vivências, a equação "saber é poder" continua válida, mudando apenas a conceituação prática deste "saber". Poderíamos mesmo afirmar, por outro lado, que o escolanovismo realiza a extremização daquela operacionalização pragmática do saber no contexto das relações capitalistas de que falava Maurício Tragtenberg no trecho citado ao início deste capítulo. Se o saber é, na verdade, marcado pelo fazer, pela ação

sobre a natureza e o ambiente, a escola "nova" instrumentaliza muito melhor a seus alunos do que a escola "tradicional", que os ensina, antes de tudo, a obedecer ao poder daquele que "sabe mais", realizando com maior eficácia a formação do capitalista ⁷⁵.

Essas duas concepções educacionais apostas assumem, portanto, a mesma visão topológica do poder, mudando apenas o "topos" que este ocupa em cada uma delas e a cartografia estratégica que decorre desta tomada de posição. Preservam, ambas, a equação "saber é poder" nas mesmas bases: através do saber exerce-se um tipo de dominação. Pensando no contexto tático do poder, se o conhecimento equivale a um potencial de dominação, não é de se esperar que o poder desenvolva mecanismos de saber que não estejam circunscritos a seus próprios "topoi"; em outras palavras, o poder jamais permitiria a eclosão de mecanismos de diluição do saber, de distribuição do conhecimento, pois esse processo levaria a uma inevitável diluição dos próprios "topoi" habitados pelo poder, fazendo oposição a ele e podendo até mesmo levar à sua total destruição.

É novamente Michel Foucault quem nos traz um dado novo que dificulta tal pensamento estratégico: quando falamos em grandes máquinas de poder, falamos necessariamente na construção de aparelhos de saber que sustentem essas máquinas.

"(...) é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico, uma ideologia da democracia parlamentar, etc.; mas não creio que aquilo que se forma nas bases sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas." ⁷⁶

75 Não é por acaso que as "escolas novas", quando saíram do experimentalismo da pedagogia para deficientes, encontraram mais público entre a clientela de posses, por um lado por ser cara, por outro por constituir-se na educação especializada daqueles que irão mandar; além do mais, conheceu maior desenvolvimento através do sistema público norte-americano, cujo objetivo é de formar o capitalista "self made man" por excelência.

76 FOUCAULT, 1984: 186.

A parte as construções ideológicas que servem de aparelho reprodutor para as máquinas de poder, estas precisariam também gerar uma série de pequenos aparelhos táticos de produção de saberes que se inscrevam no contexto desta máquina de poder. O que é quase uma contradição: se o lugar do poder é também o lugar do saber, ao criar novos "lugares de saber", estará também criando novos lugares de poder que, embora circunscritos e "subordinados" àquele "poder central" - o poder dos poderes! - são sempre um foco de possível ameaça, posto que podem rebelar-se contra esse poder central, iniciando uma guerra de guerrilhas que pode trazer conseqüências desastrosas para a cartografia tática do poder. Sem esses aparelhos de saber, o poder não se sustenta, mas eles podem ser exatamente aqueles que lhe tirarão a sustentação.

Essa contradição, porém, inexistente se mudamos o nosso referencial em relação ao poder; se, em lugar da noção topológica, retomamos a concepção do poder enquanto "teia de renda" ou malha social, a pulverização do poder representa também uma dissolução dos lugares do saber. Aqui, a equação "saber é poder" já não pode ser tomada em seu sentido absoluto, como no caso anterior, pois ao mesmo tempo em que "aquele que sabe" exerce um certo poder, ele sofre também com a ação de outros poderes, e mesmo "aquele que não sabe", em lugar de ser o despossuído por excelência, exerce também o seu poder no meio da rede social que se constrói com padrões tão intrincados como os de uma teia de aranha.

No contexto do poder compreendido como "teia de renda", tanto a pedagogia tradicional quanto a escola nova perdem o seu referencial; já não é mais concebível um ou vários "topoi" de poder que são ocupados ou pelo professor ou pelo aluno, mas a escola, assim como a sociedade em geral, constitui-se numa malha de relações em que todos exercem o poder - alguns mais, outros menos, poderes iguais, poderes diferenciados, mas ainda assim poder.

Se tomamos a concepção de Hannah Arendt de que a educação pertence mais ao âmbito da pré-política que da política propriamente dita, a questão fica ainda mais clara, pois as relações se exercem muito mais ao nível do individual do que ao nível do social. Assim, em lugar de termos na educação uma relação macrossocial em que o poder político exerce-se do professor para os alunos (escola tradicional) ou dos alunos para o professor (escola nova), temos uma relação microssocial - individual - em que exerce-se por todas as partes um micropoder que inscreve-se no contexto das relações pré-políticas, que formarão o futuro sujeito político para as relações ao nível macrossocial.

Podemos agora voltar à questão que nos colocamos no início. No contexto de uma sociedade de exploração, em que tende-se a assumir uma noção topológica de poder na qual ele ocupa o "topos" daqueles que dominam, exercendo-se sobre e em detrimento dos dominados, a equação que iguala o saber e o poder não só é válida, como funciona como um dos pilares mesmo desta estruturação social. Se pensamos, entretanto, no poder como malha de relações, a equação "saber é poder" já começa a perder o sentido; no contexto de uma sociedade igualitária, não mais baseada na exploração e na dominação, ela perde completamente a sua significação: o saber, embora embase as ações do indivíduo, não fundamenta nenhuma situação em que ele se imponha sobre outro amparado nesse saber...

Deste modo, quando falamos em uma educação libertária, estamos dando ensejo a dois contextos:

- a) a educação numa sociedade anarquista, no qual a equação "saber é poder" já não teria sentido algum;
- b) uma educação anarquista ainda no âmbito da sociedade capitalista, no qual é válida essa equação, sendo que essa educação libertária deve constituir-se em um dos mecanismos de luta para a superação das condições de exploração que sustentam essa sociedade, sendo uma delas a própria questão do saber - o popular "quem sabe, manda".

A realização de uma educação que vise a superar a relação do saber com o poder, preparando o indivíduo para a vivência plena de sua liberdade em meio à liberdade dos demais é extremamente complexa e passa, dentre outras, pela questão da relação com a educação com a ideologia; elas serão a matéria de nossa análise no próximo capítulo.

II. EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

1. A escola como "aparelho ideológico" na concepção anarquista

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

Se por um lado dedicaram-se a fazer uma crítica contundente ao sistema capitalista de ensino que em muitos aspectos antecipou as assim chamadas teorias "crítico-reprodutivistas" do ensino que se desenvolveram em princípios dos anos setenta, por outro também foi amplo o debate interno ao movimento sobre se a escola libertária deveria ou não assumir características de transmissão de ideologia; não a ideologia capitalista, é evidente, mas uma ideologia revolucionária comprometida com a emancipação dos trabalhadores.

Vejamos aqui o caso do catalão Francesc Ferrer i Guàrdia, idealizador e diretor da "Escuela Moderna de Barcelona", provavelmente o mais elucidativo deles.

Ferrer, vivendo em fins do século passado e princípios deste, é partidário de um materialismo positivista que grassava pelos meios socialistas nesta época, vendo na ciência a grande emancipadora do proletariado, que poderia enfim sair de suas condições de miséria e de penúria através do desenvolvimento tecnológico e de uma revolução social que tirasse das mãos

exclusivistas da burguesia as benesses da ciência e da tecnologia, distribuindo-as por toda a sociedade. Se concordavam com Auguste Comte quanto ao futuro da humanidade proporcionado pelo desenvolvimento científico, dele discordavam politicamente, percebendo a necessidade de uma profunda alteração na ordem social para que esse desenvolvimento trouxesse seus frutos para todos e não para alguns.

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

"Persuadido de que a criança nasce sem idéia pré-concebida, e de que adquire no transcurso de sua vida as idéias das primeiras pessoas que a rodeiam, modificando-as logo pelas comparações que faz entre elas e segundo suas leituras, observações e relações que procura no ambiente que a rodeia, é evidente que se se educasse a criança com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas, e se a prevenisse que para evitar erros é indispensável que não se creia em nada por fé, mas sim por experiência e por demonstração racional, a criança far-se-ia observadora e estaria preparada para todo o tipo de estudos." ⁷⁷

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

"Se os envoltórios das primeiras idéias são gérmenes de verdade, sementes de conhecimentos adequados, disseminados na consciência da criança por seu primeiro pedagogo, que aspira o ambiente científico de seu tempo, então o que se produz no lar é uma obra integralmente boa, sã em todos os aspectos.

"Mas se na primeira idade da vida se ensina ao homem com fábulas, com erros de toda espécie, com o oposto da orientação da ciência, que podemos esperar de seu futuro? Quando esta criança tornar-se adulta, será um obstáculo para o progresso. A consciência do homem na infância é de textura idêntica à sua natureza fisiológica: é branda, tenra. Recebe com muita facilidade o que vem de fora. Mas com o tempo a plasticidade de seu ser vai enrigecendo; converte-se em consistência relativamente estagnada sua

77 FERRER i GUÀRDIA, 1912: 19.

primitiva excessiva ductibilidade. A partir deste momento, tenderá o sedimento primeiro que lhe deu a mãe, mais que a incrustar-se, a identificar-se com a consciência do jovem." ⁷⁸

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

Ferrer aponta que a escola sempre foi instrumento de legitimação da dominação nas mãos dos poderosos; mantendo a maior parcela da população na mais absoluta ignorância, garantiam dois mecanismos de defesa: um que seria a falta de consciência da exploração, impedindo a revolta, e, outro, que seria imediata obediência das massas àqueles que dominassem o conhecimento. Modernamente, porém - observa Ferrer - a situação tem mudado: o desenvolvimento científico-tecnológico tem revolucionado os sistemas de trabalho e a organização da produção, exigindo trabalhadores tanto mais hábeis quanto mais instruídos. Tal fato levou a uma nova orientação dos governos em relação à educação das massas, com uma conseqüente melhoria na qualidade das escolas. Não se pense, porém, que tais transformações foram feitas em nome de uma melhor qualidade de vida para os trabalhadores, mas apenas temendo as graves conseqüências que a ignorância generalizada pudesse trazer para o progresso do país. Os governantes, entretanto, cuidaram de proteger-se, como assinala Ferrer:

"Grave erro seria supor que os diretores não tenham previsto os perigos que trazem para eles o desenvolvimento intelectual dos povos, e que, portanto, precisavam mudar os meios de dominação; e, com efeito, seus métodos foram adaptados às novas condições de vida, trabalhando para alcançar a direção das idéias em evolução. Esforçando-se para conservar as crenças sobre as quais antes se baseava a disciplina social, trataram

⁷⁸ Idem, ibidem: 32.

de dar às concepções resultantes do esforço científico uma significação que não pudesse prejudicar às instituições estabelecidas, e isso foi o que os induziu a apoderarem-se da escola. Os governantes, que antes deixavam a educação aos cuidados dos padres, porque seu ensino, ao serviço da autoridade, lhes era então útil, tomaram em todos os países a direção da organização escolar." ⁷⁹

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

"Do mesmo modo que souberam arranjar-se quando apresentou-se a necessidade da instrução, para que essa instrução não se convertesse num perigo, assim também saberão reorganizar a escola em conformidade com os novos dados da ciência para que nada possa ameaçar sua supremacia." ⁸⁰

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

"Ah! O que não se há esperado e não se espera ainda da instrução! A maior parte dos homens de progresso esperam tudo dela, e até esses últimos tempos alguns ainda não compreenderam que a instrução somente produz ilusões. Cai-se na conta da inutilidade positiva destes conhecimentos adquiridos na escola pelos sistemas de educação atualmente em prática; compreende-se que esperou-se em vão, porque a organização da escola, longe de responder ao ideal criado, faz da instrução de nossa época o mais poderoso meio de servidão nas mãos dos diretores. Seus professores não são senão instrumentos conscientes ou inconscientes de suas vontades, formados eles mesmos segundo seus princípios; desde sua mais tenra idade e com maior força do que ninguém, sofreram a disciplina de sua autoridade; são muito raros os que escaparam à tirania desta dominação, ficando geralmente impotentes contra ela, porque a organização escolar os oprime com tal força que não tem outra saída que não seja obedecer. Não descreverei aqui essa organização, suficientemente conhecida para que possa ser caracterizada com uma única palavra: Violência. A escola sujeita as crianças física, intelectual e moralmente para

79 Idem, ibidem: 56.

80 Idem, ibidem: 58

direcionar o desenvolvimento de suas faculdades no sentido que deseja, e as priva do contato com a natureza para moldá-las à sua maneira. Aí está a explicação do que deixo indicado: o cuidado que tiveram os governos em dirigir a educação dos povos e o fracasso das esperanças dos homens de liberdade. Educar equivale atualmente a domar, adestrar, domesticar." ⁸¹

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

"A verdade é de todos e socialmente deve-se a todo mundo. Colocar-lhe um preço, reservá-la como monopólio dos poderosos, deixar os humildes em uma sistemática ignorância e, o que é ainda pior, dar-lhes uma verdade dogmática e oficial, em contradição com a ciência para que aceitem sem protesto seu infimo e deplorável estado, sob um regime político democrático é uma indignidade intolerável e, por minha parte, julgo que o mais eficaz protesto e a mais positiva ação revolucionária consiste em dar aos oprimidos, aos deserdados e a todos quantos sintam impulsos justiceiros essa verdade que lhes é roubada, determinante das energias suficientes para a grande obra de regeneração da sociedade." ⁸²

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

"O trabalho emancipador da Escuela Moderna devia dirigir-se, em primeiro lugar, à luta contra a ignorância e o erro que caracterizavam a sociedade, ignorância e erro que, segundo o entendia Ferrer, estavam na base das diferenças e dos antagonismos de classe. Como o próprio Ferrer assinalava no programa a que sua escola se propunha em seu terceiro ano de existência, a razão e a ciência, antagônicas ao erro e à ignorância, estavam no coração da Escuela Moderna: 'Nem dogmas nem sistemas, moldes que reduzem a vitalidade à estreiteza das exigências da sociedade transitória que aspira à definitiva; soluções comprovadas por fatos, teorias aceitas pela razão, verdades confirmadas pela evidência, isto é o que constitui nosso ensino, direcionado para que cada cérebro seja o motor de uma vontade e para que as verdades brilhem por si em abstrato, enraizadas em todo

81 Idem, ibidem: 58-59.

82 Idem, ibidem: 20-21.

entendimento e, aplicadas à prática, beneficiem à humanidade sem exclusões indignas nem exclusivismos repugnantes. A razão e a ciência contribuiriam, assim, para arrancar, para extirpar dos cérebros das crianças todas as falsas idéias fruto da 'razão artificial' (religião, pátria, família, falsa idéia da propriedade, etc.), falsas idéias que estavam nas origens das divisões entre os homens e cuja desapareição em mãos da 'razão natural', a da ciência, daria lugar à liberdade, à fraternidade e à solidariedade entre os homens." ⁸³

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

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

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

"O assunto é delicado e convém deixá-lo bem claro: a rebeldia contra a opressão é uma questão simplesmente de estética, de puro equilíbrio: entre um homem e outro homem aparentemente iguais, como o consigna a famosa Declaração revolucionária em sua primeira cláusula com estas palavras indestrutíveis: 'os homens nascem e permanecem livres e iguais em direito', não podem haver diferenças sociais; se elas existem, enquanto uns abusam e tiranizam, outros protestam e odeiam; a rebeldia é uma tendência niveladora, e, portanto, racional, natural, e não quero dizer justa por tão desacreditada que anda a justiça com suas más companhias: a lei e a religião.

83 PALACIOS, s/d: 165.

"O direi bem claro: os oprimidos, os espoliados, os explorados hão de ser rebeldes, porque hão de alcançar seus direitos até lograr sua completa e perfeita participação no patrimônio universal." ⁸⁴

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

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

Nas palavras do próprio Ferrer,

"Mas a Escuela Moderna trabalha sobre as crianças, a quem prepara para que sejam homens, e não antecipa amores nem ódios, adesões nem rebeldias, que são deveres e sentimentos próprios dos adultos; em outros termos, não quer colher o fruto antes de havê-lo produzido pelo cultivo, nem quer atribuir uma responsabilidade sem haver dotado a consciência das condições que devem constituir seu fundamento. Aprendam as crianças a serem homens, e quando o forem declarem-se em boa hora rebeldes.

"Uma escola para crianças ricas não precisa esforçar-se muito para demonstrar que por seu exclusivismo não pode ser racional. A força mesma das coisas a inclinaria a ensinar a conservação do privilégio e o aproveitamento de suas vantagens.

"A co-educação de pobres e ricos, que põe em contato uns com outros na inocente igualdade da infância, por

84 FERRER i GUARDIA, 1912: 35.

meio da sistemática igualdade da escola racional, essa é a escola, boa, necessária e reparadora." ⁸⁵

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

Mas o fato é que a escola de Ferrer, apesar de toda a sua desejada neutralidade, despertou imensa polêmica já em sua época, não apenas nos meios conservadores, que seria de se esperar, mas também nos meios progressistas, aos quais explicitamente se dirigia. Um famoso militante libertário da época, Ricardo Mella, atacou duramente a proposta de Ferrer e de seus seguidores numa série de artigos publicada em importantes jornais operários da época. O mais curioso é que Mella, ardoroso defensor da neutralidade da escola, criticava a Escuela Moderna pela falta de neutralidade.

"O racionalismo variará e varia atualmente segundo as idéias dos que o propagam ou praticam. O neutralismo, por outro lado, mesmo no sentido relativo que se lhe deve atribuir, está sujeito a permanecer livre e por cima de suas idéias e sentimentos. Enquanto ensino e educação se confundirem, a tendência, já que não o propósito, será modelar a juventude conforme fins particulares e determinados." ⁸⁶

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

"Por melhor que sejamos, por mais que estimemos nossa própria bondade e nossa própria justiça, não temos nem

⁸⁵ Idem, ibidem: 35-36.

⁸⁶ MELLA, "O Problema do Ensino", apud MORIYÓN (org.), 1989: 68.

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

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

"A escola não pode e nem deve ser mais do que o ginásio adequado ao total desenvolvimento dos indivíduos. Não se deve dar, pois, à juventude idéias feitas, quaisquer que sejam elas, porque isso implica castração e atrofia das próprias faculdades que pretendemos excitar." ⁸⁷

Para crítica tão direta, não é possível que não haja um fundamento bastante concreto; tampouco Ricardo Mella, em sua ardorosa defesa da absoluta neutralidade no ensino, pode estar enganado ao identificar no racionalismo pedagógico de Ferrer uma atitude ideológica e muito pouco neutra. A verdade é que, apesar de todas as considerações de Ferrer sobre a necessidade da neutralidade na educação, para que apenas no futuro, com a consciência formada, cada jovem pudesse fazer a sua própria opção política, o ensino racional na Escuela Moderna estava carregado de concepções político-sociais "revolucionárias". Isso pode ser constatado através de um olhar sobre os livros publicados pela "Biblioteca de la Escuela Moderna", como "Science et Religion", "Origen del Cristianismo", "Patriotismo y Colonización", dentre outros. O comentário do próprio Ferrer sobre o livro que mais sucesso fez é bastante revelador de seu teor:

"Em resumo, a Escuela Moderna foi inaugurada antes que a biblioteca tivesse produzido sua primeira obra, mas esta, publicada logo depois, foi uma brilhante criação que exerceu muita influência sobre a recente instituição; trata-se de 'Las Aventuras de Nono', escrita por Juan Grave, espécie de poema no qual se compara com graciosa ingenuidade e verdade dramática uma fase das delícias futuras com a triste realidade da sociedade presente, as

87 Idem, ibidem: 68-69.

doçuras do país da Autonomia com os horrores do reino da Argirocracia. O gênio de Grave elevou sua obra até onde não podem chegar as censuras dos céticos anti-futuristas, assim como apresentou os males sociais com toda verdade e sem nenhum exagero. Sua leitura encantava às crianças, e a profundidade de seus pensamentos sugeria aos professores múltiplos e oportuniíssimos comentários. As crianças em seus recreios reproduziam as cenas de Autonomia, e os adultos, em seus afãs e sofrimentos, viam refletidas suas causas na constituição daquela Argirocracia onde imperava Monadio." ⁸⁸

O texto de Ferrer fala por si só, e não necessita comentários; uma única frase dele pinçada, "assim como apresentou os males sociais com toda a verdade e sem nenhum exagero", fornece a real dimensão ideológica dos textos de leitura utilizados na Escuela Moderna, uma escola organizada segundo um racionalismo pedagógico que almejava à neutralidade científica. Jesús Palacios levanta comentários bastante esclarecedores:

"Como o adverte J. Lázaro, 'nota-se em todos os textos um certo ar de catecismo, de catecismo revolucionário se quisermos, mas ainda catecismo, no final das contas'. Na mesma linha, e sem referir-se abertamente a Ferrer, Cl. Jacquinet critica àqueles professores para os quais 'todo o seu saber consiste em inculcar em seus discípulos suas opiniões preferidas, para que causem em seu cérebro uma impressão não turvável, que se implantem neles e se desenvolvam como uma erva parasita. O melhor que puderam encontrar para formar libertários foi trabalhar como os padres de todas as religiões'.

"Pelo que dizem seus críticos, mais do que pelo que o próprio Ferrer sustenta, a Escuela Moderna transmitia, portanto, uma atitude ideológica concreta: a de seu fundador e de seus colaboradores. A escola racional e científica convertia-se, portanto, numa escola que fazia proselitismo libertário através dessa confusão entre formação e propaganda à qual, no dizer de Solà, são propensos os anarco-sindicalistas. Em consequência, 'considerada em seu conjunto - escreve J. Monés - a escola anarquista foi essencialmente ideológica. A doutrinação potenciada desde o sindicato, da associação libertária e, fundamentalmente, da escola, constitui uma das armas do anarquismo militante'." ⁸⁹

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

⁸⁸ FERRER I GUÀRDIA, 1912: 72.

⁸⁹ PALACIOS, s/d: 177.

ideológica quanto a combatida escola capitalista. Qual a razão disso?

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

Deste modo, quando Ferrer critica a escola capitalista, acusando-a de ideológica, a está acusando de mascarar a exploração para manter a dominação; por outro lado, quando defende uma escola racional e científica, está propondo uma educação que, através da ciência - que em si mesma é neutra e não tem opções políticas - revele a exploração para possibilitar a consciência da dominação e a conseqüente revolta contra ela. Neste sentido, a Escuela Moderna não era ideológica e não fazia proselitismo, como atacavam seus críticos, preocupados com uma neutralidade ainda maior.

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

Dada a complexidade e as múltiplas questões que pode suscitar a análise da relação da educação com a ideologia, faremos agora um parêntese metodológico para levantar algumas considerações sobre uma concepção fenomenológica da ideologia que nos permita perceber como a educação pode, na prática, agir como disseminadora da ideologia; após este pequeno intervalo, voltaremos a essa análise.

2. "Intermezzo": uma concepção fenomenológica da ideologia

Usualmente fala-se da escola como um "aparelho ideológico", para usar a expressão de Althusser, querendo com isso explicitar o fato de que a escola é um local privilegiado para a disseminação dos conhecimentos ideológicos que, na concepção clássica, são as idéias que interessam à classe dominante e que funcionam como catalisadoras da reprodução das relações sociais de produção.

A Teoria das Ideologias já foi extensamente estudada, tanto pelos filósofos materialistas, de Marx a Althusser, passando por Gramsci e outros, quanto por filósofos de outros referencias, como, por exemplo, Karl Mannheim ou Paul Ricouer. Nenhum desses conseguiu, entretanto, demonstrar como a ideologia age a nível individual, encarnando-se em cada sujeito em particular: tal é, na verdade, a questão central para a compreensão da feição ideológica da educação. Tal questão não foi trabalhada por fugir da esfera das relações macrosociais que são o domínio da ideologia, relações estas estudadas pelo materialismo dialético. Quem mais se aproximou dela, sendo inclusive renegado pelos demais materialistas dialéticos, foi Althusser que, longe de a resolver, a deixou apenas esboçada ⁹⁰.

O materialismo histórico-dialético, ao preocupar-se com o movimento das transformações históricas, privilegia determinadas questões em detrimento de outras; o que pretendemos aqui é, sem fazer oposição às grandes teses marxistas sobre a ideologia, com as quais concordamos em seu contexto próprio, complementá-las com uma análise fenomenológica da ideologia, isto é, isolando-a de seu contexto histórico, fazer um recorte do fenômeno cristalizado num determinado tempo e espaço, para assim poder compreender o seu mecanismo de ação ao nível de cada indivíduo. Para tanto, iniciaremos com uma análise fenomenológica da consciência baseada

⁹⁰ Ver "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado", onde o autor examina a função da ideologia na constituição do sujeito.

em Sartre, passando para uma análise de determinados fenômenos psicanalíticos, estudados na perspectiva materialista por Reich. Pretendemos, assim, poder entender como a ideologia pode agir através da educação.

Em sua obra capital, "O Ser e o Nada", Sartre apresenta o homem como resultado de uma bizarra simbiose entre dois tipos de seres, de duas consistências diferentes: o em-si (corpo), pertencente ao mundo das coisas, dos objetos, opaco, impenetrável e cheio de sentido; e o para-si (consciência), arrancado do mundo das coisas, que só existe para si mesmo (só existe enquanto tem consciência de existir), transparente e vazio, "cheio de nada". Sem tomar o caminho da metafísica tradicional, que identifica o homem como a união de corpo e espírito, cada qual com identidade própria, separáveis entre si, Sartre afirma que em-si e para-si, embora distintos, só existem enquanto unidade. O homem é a verdadeira encarnação da dialética: o corpo só existe negando a consciência, que por sua vez também nega o corpo para se afirmar; entretanto, um não existe sem o outro, gerando o aparente paradoxo de uma "unidade dual". Para o filósofo francês, o homem é uma "paixão inútil": anseia por ser apenas em-si, identidade absoluta, mas isso não é possível; anseia tornar-se puro para-si (a idéia de Deus, consciência pura, onipresente e onisciente), mas tampouco isso é possível. Estamos condenados ao fracasso, à nossa bizarra realidade.

Embora dada essa simbiose em-si/para-si como determinante do ser do homem, podemos tomar, ao nível da análise, o para-si separadamente, para entender o ser da consciência, seguindo o raciocínio de Sartre.

A primeira característica fundamental da consciência é que ela é meramente aparência: só existe enquanto aparece para si mesma, enquanto se percebe. Sendo pura aparência, a consciência não tem um conteúdo, é sempre vazia de sentido.

"A consciência não tem nada de substancial, é uma pura 'aparência', no sentido de que não existe senão na medida em que aparece. Mas, precisamente por ser pura aparência, por ser um vazio total (já que o mundo inteiro

está fora dela), precisamente por existir nela esta identidade entre aparência e existência, pode ser considerada como o absoluto." ⁹¹

A consciência nunca aparece para o outro, sempre para ela mesma, e se define pela negatividade: ela não é tudo aquilo com que trava contato. A consciência não é o mundo. Mas, se não é o mundo, o que será ela? Por exclusão, é tudo o que não é mundo: a consciência é uma realidade única, mas que não tem identidade por ser vazia, por ser pura aparência.

A consciência deste vazio, deste nada é uma característica fundamental da consciência. "A consciência é um ser que, em seu ser, é consciência do nada de seu ser." ⁹². Mas, mesmo não sendo o mundo, a consciência está no mundo: ela é sempre consciência de alguma coisa; a noção de intencionalidade da fenomenologia é outra das características da consciência: podendo encontrar-se apenas através da negatividade, ela precisa das coisas para que possa afirmar-se como não sendo essas coisas. Fora do mundo das coisas, a consciência perder-se-ia em seu próprio vazio, em seu abismo de ser.

Segundo Sartre, a estrutura do ser da consciência é a TRANSCENDÊNCIA; para compreendê-la, porém, antes é necessário que conheçamos algumas características que ele chama de estruturas imediatas do para-si. A primeira delas é a presença a si, isto é, a consciência é sempre uma presença, mas para si mesma, não para os outros. Ela sabe-se presente. Para a percepção da própria presença, é necessário que haja uma separação, um distanciamento: a consciência está sempre distante de si mesma, está sempre separada de si. Mas o que separa a consciência de si mesma? A resposta é óbvia: a distância entre a consciência e ela mesma é preenchida pelo NADA, absoluto e invencível; a consciência nunca se tornará uma, jamais poderá encontrar sua identidade superando o nada, pois este é a sua própria estrutura.

"Isto significa que o ser da consciência não coincide consigo mesmo em uma adequação plena (...) Não há no em-si parcela alguma de ser que exista como distanciamento

⁹¹ SARTRE, 1981: 24..

⁹² Idem, ibidem: 91.

de si mesma. Não há, no ser assim concebido, o menor esboço de dualidade; é o que expressaremos dizendo que a densidade do ser em-si é infinita (...) A é A significa: A existe sob uma compressão infinita, com uma densidade infinita (...) A característica da consciência, ao contrário, está em ser uma descompressão de ser. É impossível, com efeito, defini-la como coincidência consigo mesma. Desta mesa, posso dizer que é pura e simplesmente esta mesa. Mas de minha crença, não posso me limitar a dizer que é crença: minha crença é consciência (de) crença." ⁹³

Uma segunda estrutura imediata do para-si é a FACTICIDADE. Isto é, a existência da consciência é puramente contingente: ela não é parte de um planejamento racional, nem sua existência é necessária para que o mundo exista e para que as coisas sigam o seu curso. A consciência existe por mero acaso e não tem finalidade definida; existe por existir: é a gratuidade, no dizer de Sartre. É importante ressaltar, entretanto, que embora exista por acaso, uma vez existindo a consciência está sempre em situação, é sempre intencional.

A última das estruturas imediatas do para-si traduz-se no fato de a consciência ser constituída basicamente como possibilidade de ser. No mundo das coisas, os seres meramente são, não existe a possibilidade. O advento da consciência, um ser sem fundamento, é que traz ao mundo o ser das possibilidades; como a consciência é nada, ela pode ser uma infinidade de coisas - sem, no entanto, igualar-se a elas: permanecerá sempre distanciada pelo nada.

"O possível é aquilo que falta ao Para-si para que seja ele próprio" ⁹⁴. Isto é, é através do possível que a consciência busca seu fundamento, é através do horizonte de possibilidades que o homem deve fazer suas opções e construir-se a si próprio.

Recapitulando, a consciência estrutura-se através de três princípios básicos, intimamente relacionados: é uma falta, uma ausência, uma "descompressão de ser"; sua existência é contingente, ela não tem objetivos, não tem fundamento; por ser "nada", a consciência pode ser "tudo": todas as possibilidades estão abertas para que ela se construa no mundo. O seu único

⁹³ Idem, ibidem: 124.

⁹⁴ Idem, ibidem: 156.

limite é o mundo, pois os possíveis são definidos sempre "em situação", de acordo com as coordenadas existenciais de cada consciência. Compreendendo estas estruturas básicas, podemos agora buscar sua estrutura propriamente dita, a TRANSCENDÊNCIA.

Quando falamos de uma pedra, encontramos sua identidade, sua definição na própria pedra; isso acontece com qualquer ser, menos com a consciência. Sendo uma "falta de ser", ela deve construir seu próprio fundamento. Deste modo, nunca podemos encontrá-la através do fenômeno, das aparências individuais: só podemos perceber a realidade da consciência através de "cadeias de fenômenos", através da apreensão do processo de vivências que ela realiza em busca de sua fundamentação. Podemos dizer que a consciência é um PROJETO, um ser que lança-se num processo de construção de si próprio. O fundamento da consciência não é dado, é construído a cada momento.

Por isso a consciência é fundamentalmente transcendência: ela não pode ser apreendida em um momento isolado, apenas na soma dos mais variados momentos através dos quais ela se constrói. A consciência nunca está aqui; está sempre aquém e além. Se os seres são sempre interiores (têm seu próprio fundamento), mas estão voltados para fora, para o mundo, mostrando-se, realizando-se na exterioridade, a consciência, por sua vez, é sempre uma busca de interioridade: está voltada para si mesma, procurando-se; como não consegue encontrar em si mesma aquilo que procura, lança-se à exterioridade, buscando no mundo, nas coisas o fundamento de si mesma, abrindo-se toda para que o mundo preencha seu nada, seu vazio de ser.

Através desta breve exposição das concepções sartreanas, podemos perceber que a fenomenologia lança novas bases para a percepção da relação da consciência com as coisas. Se para os materialistas a consciência é uma extensão da matéria e as idéias são "reflexos" da realidade material, que podem ser mais ou menos distorcidos, de acordo com as condições e relações sociais vividas por seus produtores, a concepção fenomenológica continua afirmando a gênese material da consciência e seu vínculo

indissociável com a matéria, com o corpo. Para a fenomenologia, entretanto, a consciência não é apenas um reflexo do mundo; a consciência abre uma fissura nesse mundo, criando um abismo intransponível: a coisa não é a consciência da coisa, assim como a consciência da coisa jamais será a coisa mesma. É claro que se a raça humana desaparecesse completamente da face da Terra o mundo continuaria existindo; mas, entretanto, não mais seria "mundo", sem a presença de uma (ou várias) consciência de mundo. As coisas existem por si mesmas mas, queiramos ou não, elas só existem para nós como "consciências de coisas". Embora nada acrescente de material às coisas, a consciência cria outros seres - as idéias - que são, fundamentalmente, nada. Entretanto, as coisas só existem para nós na figura destes seres que são nada. O mundo, na verdade, só ganha sentido, só torna-se o mundo propriamente dito, através da mediação da consciência. Vejamos como Sartre coloca a questão:

"O para-si revela o tinteiro como tinteiro. Mas esta revelação se faz além do ser do tinteiro, neste futuro que não é; todas as potencialidades do ser, desde a permanência até as potencialidades qualificadas, definem-se como o ser que não as é ainda, sem que jamais tenham verdadeiramente que sê-las. Tampouco aqui o conhecimento junta ou tira algo do ser; não o adorna com nenhuma nova qualidade. Somente faz com que haja ser, transcendendo-o até um nada que mantém com ele apenas relações negativas de exterioridade: este caráter de puro nada da potencialidade manifesta-se muito claramente no processo das ciências, que, ao propor-se estabelecer relações de simples exterioridade, suprime radicalmente o potencial, isto é, a essência e as potências. Mas, por outro lado, sua necessidade como estrutura significativa da percepção aparece com suficiente nitidez para que volte a insistir: o conhecimento científico, com efeito, não pode nem superar nem suprimir a estrutura potencializadora da percepção; ao contrário, a supõe." ⁹⁵

Ou seja, a ciência não é nem nunca será neutra. A ciência nunca chegará à coisa mesma, e embora não estejamos reeditando aqui a relação kantiana do númeno com o fenômeno, a consciência jamais poderá suprimir as potencialidades e chegar à pura matéria. O conhecimento científico é necessariamente mediatizado

95 Idem, ibidem: 263.

pela consciência - pelo simples fato de ser conhecimento - e o nada do ser da consciência leva a potencialidade às coisas: elas podem ser tudo, apesar de não serem, ainda, nada. O conhecimento científico sobre a matéria é sempre consciência da matéria, nunca a matéria mesma, e permanecerá sempre separado da matéria. Separado por nada, mais ainda assim separado, sem a identidade plena. Assim, apesar de não contradizer a gênese material da consciência, a fenomenologia vai além: embora surja da matéria (e seja sempre consciência de algo material) a consciência não é a matéria, o que não significa que a consciência não tenha uma existência concreta e que a produção da consciência não seja tão real quanto a materialidade das coisas que a suscitam.

Rendo compreendido que, segundo a concepção fenomenológica, a estrutura básica da consciência é transcendência, isto é, ela nunca se apresenta como um fenômeno, mas só pode ser apreendida como um contínuo fluir de vivências, escoando constantemente, sem se esgotar, podemos abordar agora uma atitude da consciência que, de acordo com Sartre, é muito comum quando o para-si lança-se ao mundo em busca da construção de seu ser, e que se mostrará de capital importância para a nossa análise da ideologia: o fenômeno da "má-fé".

Como vimos, uma das características básicas da consciência é o fato de ela nunca poder igualar-se ao ser: ela é sempre algo que não é, definindo-se pela negatividade. A característica primeira da consciência é não ser. O homem, no entanto, não pode conformar-se com esse não ser; sua procura fundamental é a adequação a algo, sua auto-afirmação, sua identidade. E isso só pode ser construído e realizado no cotidiano de cada indivíduo. Acompanhemos um dos exemplos da exposição de Sartre:

"Neste sentido, é preciso que façamos ser o que somos. Mas, que somos nós, se temos a obrigação constante de fazermos ser o que somos, se somos no modo de ser do dever ser o que somos? Consideremos este garçom de café. Seus gestos são vivos e apoiados, quase demasiado precisos, quase demasiado rápidos, dirige-se aos fregueses com um passo quase demasiado vivo, inclina-se

com presteza quase excessiva; sua voz, seus olhos, expressam um interesse quicá excessivamente cheio de solicitude pelos desejos do cliente (...) Toda sua conduta parece-nos um jogo. Aplica-se a engrenar seus movimentos como se fossem mecanismos regidos uns pelos outros, mesmo sua mímica e sua voz parecem mecanismos; ele se dá a presteza e a rapidez inexorável das coisas. Joga, diverte-se. Mas de que ele brinca? Não é necessário observá-lo muito para dar-se conta: brinca de ser garçom de café. Não há nada nisso que cause surpresa: o jogo é uma espécie de demarcamento, de investigação. A criança joga com seu corpo para explorá-lo, para inventariá-lo; o garçom de café joga com sua condição para realizá-la." ⁹⁶

Através desta bela descrição, aqui citada resumidamente, Sartre mostra que o garçom de café não é garçom de café, mas brinca de sê-lo; em outras palavras, ele representa. O fundamento, a essência, a finalidade daquela pessoa que ali está, naquele café parisiense às margens do Sena, servindo a seus clientes, não reside no fato de ser um garçom. Reside em que, então? Não sabemos, como tampouco ele próprio o sabe. Para vencer essa incógnita, para preencher esse vazio que é seu ser, ele entrega-se a ser garçom de café. Mas nem mesmo assim, nem desempenhando perfeitamente as funções e os trejeitos do garçom ele faz com que seu ser seja garçom: permanece pura representação, aparência, exterioridade, por mais perfeita que possa parecer aos outros; mas ele, em seu íntimo, sabe-se outra coisa, que não o puro garçom. Ele se esforça para tornar-se uma "coisa-garçom" ⁹⁷, um ser com identidade plena ("eu sou garçom!"), mas não o consegue; a adequação plena é impossível. Mesmo assim, apesar de ter consciência da representação a que se entrega, ele re-presenta, em busca de sua identidade.

Essa é a ação que Sartre caracteriza como má-fé: ele sabe que não é uma "coisa-garçom", mas segue agindo e representando como se o fosse. A necessidade de tornar-se uma coisa, um objeto, uma marionete não é exterior: não é a sociedade quem impõe os papéis e a teatralização ao homem; a necessidade da coisificação, da identidade pura e absoluta é uma exigência interna do próprio

⁹⁶ Idem, ibidem: 105.

⁹⁷ A expressão "coisa-garçom" é utilizada por Gerd BORNHEIM em seu ensaio "Sartre". Ele escreve: "assim o garçom se torna coisa-garçom e o soldado coisa-soldado. Na sociedade tudo se passa, portanto, como se cada um devesse assumir uma marionete." (1984: 49).

ser do homem que, ao confrontar-se com o vazio, com o abismo de ser que é sua consciência, angustia-se profundamente. Mas, se não é a sociedade que instaura a representação e a coisificação, veremos mais adiante que, por sua vez, ela se utiliza e se beneficia amplamente disso.

Como reafirma Sartre, é óbvio que um garçom nunca consegue ser garçom do mesmo modo que um copo é copo. A adequação, no caso do homem, nunca ultrapassa os limites impostos pela representação; o âmago do seu ser é esse paradoxo: necessita adequar-se à coisa, mas a adequação só vai até o limite da possibilidade e ele permanece afastado da coisa, dela separado pelo nada. Lança-se ao objeto na ânsia de preencher o vazio, mas o próprio vazio, o nada, o mantém irredutivelmente separado da coisa. Em outras palavras, poderíamos equacionar esse drama dizendo que a consciência só pode definir-se através do outro sem, entretanto, poder jamais igualar-se ao outro. É desta perspectiva que vem a definição sartreana da má-fé: "Fazer com que eu seja o que sou segundo o modo de 'não ser o que se é', ou que eu não seja o que sou segundo o modo 'de ser o que se é'." ⁹⁸

O fenômeno da má-fé é um "jogo de espelhos": o homem se vê na coisa, e tenta sê-la; quase sendo a coisa, o homem percebe que não a é, mas também vê que, sem ela, ele é nada. Por isso, o homem segue re-presentando ser a coisa, como tentativa de preencher seu vazio de ser. O homem procura ver-se no outro, e nele encontrar seu ser; mas sua imagem refletida pelo objeto-espelho vai aos poucos diluindo-se, perdendo a forma e ele não se reconhece mais, mas prossegue com a representação, na busca da identidade jamais encontrada, visto que, fora dela, há apenas o vazio.

É bom perceber que ao assumir atitudes de má-fé o indivíduo não as assume com o intuito de praticar a má-fé, a farsa, de enganar a si próprio e aos outros, mas toma essas atitudes com toda sua sinceridade: ela realmente se entrega à representação. Em um primeiro momento, ele realmente "acredita"

⁹⁸ Idem, ibidem: 113.

ser a coisa, só depois percebendo ser impossível tal identidade. Mas como fora dessa identidade existe apenas a "falta de identidade", o indivíduo segue com a farsa, aí sim como farsa, como "falsa identidade", mas também com uma muito sincera tentativa de adequação. A sinceridade e a má-fé são uma só e a mesma coisa. O indivíduo, ao agir de má-fé realmente deseja ser aquilo que representa, embora "saiba" jamais poder sê-lo completamente.

A própria "fé" ou "crença" são atitudes pré-reflexivas, anteriores a qualquer reflexão, anteriores ao despertar da consciência. Mas é a crença mesma, através de uma experiência negativa (acredita ser a coisa, mas descobre que não é) que permite o despertar, e aí cessa de ser crença para tornar-se "consciência de crença". A crença é, pois, quem faz nascer a consciência, mas é imediatamente destruída por ela, como a borboleta que, ao nascer, deve eliminar qualquer vestígio da lagarta que fora outrora. A crença instaura a consciência, mas no domínio da consciência já não pode mais existir crença - enquanto entrega cega a algo que não se "conhece". Gerd Bornheim, em seu ensaio sobre a obra de Sartre, explica a relação da má-fé com a crença de forma bastante clara:

"A má-fé - ou a consciência da má-fé -, embora não seja propriamente um saber, está na origem de todo saber porque transforma a crença em saber; e nessa transformação começa a se esboçar o entendimento daquilo que o homem é. A descrição do fenômeno da má-fé mostra, por um lado, o risco permanente a que se acha submetida a consciência e, por outro lado, permite o acesso ao estudo ontológico desta mesma consciência." ⁹⁹

Se a estrutura da consciência é a exterioridade, a continua a construção do seu ser através das vivências cotidianas, onde ela vai elaborando paulatinamente seu conteúdo, preenchendo o vazio de seu ser, construindo-se como uma rede de significações em relação com a teia do mundo, podemos dizer que o fenômeno da má-fé é como que um atalho, uma vereda, um meio de a consciência assumir-se como um ser pronto, redondo, sem falhas,

99 BORNHEIM, 1984: 52.

pleno de significado. E embora a adequação da consciência com esse ser pronto e acabado não seja jamais plena, completa, como é a fuga possível para a angústia experimentada ao sentir o vazio, o "buraco negro de ser", uma fuga possível à necessidade de assumir a responsabilidade da construção do próprio ser.

A chave para a compreensão do fenômeno ideológico está, justamente, na má-fé, tal e qual descrita por Sartre. Se a consciência é ávida por aderir a representações, na louca tentativa de preencher seu vazio de ser, é mais fácil compreender porque cada indivíduo "adere" a uma ideologia, encontrando nela um "papel" que ele pode representar na busca de sua identidade. Podemos dizer, assim, que a ideologia é um fenômeno fundamentalmente ligado à estrutura mesma da consciência, ao seu modo de ser, deixando de lado a sua percepção como um fenômeno ligado ao conteúdo da consciência ou aos seus produtos (as idéias).

A adesão à ideologia faz parte, pois, do processo de construção mesma da consciência, através da ação de má-fé, na qual cada indivíduo concreto busca a sua identidade. Sabemos, porém, que quando falamos em ideologia estamos tratando de um fenômeno eminentemente social, de massa: a ideologia não constitui-se no fato de uma pessoa agir e pensar de uma determinada maneira, mas no fato de muitas pessoas agirem e pensarem do mesmo modo. Que mecanismo perverso faz com que cada indivíduo de um determinado grupo social possa ser assim "enfeitiçado", aderindo na estrutura mesma de sua consciência a uma identidade que não é a sua?

Todas essas atitudes que estamos trabalhando acontecem num estágio que Sartre chama de "consciência pré-reflexiva": é um ato de constituição da própria consciência, mas que acontece de modo "inconsciente", sem uma reflexão lógica, pois a consciência e a reflexão lógica só serão possíveis através deste ato primeiro, auto-fundante. Isto é, a pessoa não escolhe conscientemente, de forma lógica, assumir uma certa postura social, aderir a esta ou àquela ideologia. Esta postura é

assumida em um nível anterior ao da reflexão; aliás, repetimos, a reflexão só se torna possível através da conscientização desta "escolha" primeira. Como se dá, então, o vínculo da consciência (fundamentalmente individual) com a ideologia (fundamentalmente social)?

Se já sabemos que o vínculo não acontece ao nível da razão, a resposta só pode ser uma: a adesão consciência/ideologia acontece ao nível instintivo, através do desejo, o que nos permite entender também a força terrível deste vínculo, e a dificuldade de desfazê-lo.

Se o vínculo acontece ao nível do desejo, a psicanálise seria o caminho natural para estudarmos a relação da ideologia com as consciências individuais. Todavia, a própria psicanálise torna-se uma ideologia ¹⁰⁰, circunscrevendo-se nos limites da sociedade capitalista. Um dissidente da psicanálise, porém, pode nos dar as pistas de que necessitamos: Wilhelm Reich, também preocupado com esse processo de "ideologização dos indivíduos". Um conceito-chave em sua obra, importante para o nosso estudo, é o de CARÁTER. Para ele, o homem só pode ser compreendido como totalidade, como corpo e consciência unidos - como já afirmávamos com Sartre. Deste modo, qualquer coisa que aconteça a nível da consciência, seja racional ou instintivamente, acontece também a nível corporal. É impossível falarmos em uma doença "somática" ou em uma doença "mental"; toda e qualquer doença - como, de resto, qualquer outra manifestação humana - só tem sentido se percebida a nível do homem como um todo orgânico, como corpo e consciência. As neuroses, por exemplo, normalmente tratadas como perturbações puramente psicológicas, são analisadas por Reich tanto em suas manifestações psicológicas quanto em suas manifestações corporais, procurando agir de forma integrada para trabalhar ambas as manifestações. Para ficar apenas no que nos interessa mais diretamente, segundo ele tudo o que o indivíduo "recebe" em

¹⁰⁰ É inegável que a psicanálise abriu os caminhos para o entendimento dos mecanismos de desejo, mas também não podemos negar que ela esforça-se por adequar este desejo à moral do capitalismo, a um determinado molde social, que ela realiza um empreendimento para garantir que o desejo seja vivenciado dentro de uma estrutura lógica que não coloque em risco a realidade social.

seu contato com o mundo, ao mesmo tempo em que é trabalhado racionalmente pela consciência, é também assimilado a nível corporal: a estrutura fisiológica do homem adapta-se às situações experimentadas no meio. Assim, Reich vai definir o caráter como sendo "a estrutura típica de um indivíduo, a sua maneira estereotipada de agir e reagir" ("Psicologia de Massas do Fascismo", Glossário, verbete "CARÁTER").

Vejamos quais as implicações desta definição. Em primeiro lugar, o caráter, que normalmente é visto como uma manifestação psicológico-ética do indivíduo, passa a ser considerado como uma realidade ao mesmo tempo corporal e psicológica. Algumas opções, algumas atitudes são assumidas de determinadas maneiras em razão das reações do corpo. A consciência, a percepção - e qualquer decisão racional tomada com base nelas - não são abstratas, mas estão intimamente ligadas ao corpo da pessoa. Na análise reichiana, o caráter é essencialmente material (utilizando aqui o jargão tradicional, em que "matéria" opõe-se a "espírito"). O caráter não é aquilo que a pessoa "pensa que é", mas sim aquilo que ela efetivamente é, isto é, como ela sente, como ela vivencia o mundo, e como ela reage a estas vivências e sensações. A pessoa entrega-se toda e revela-se, em seus atos cotidianos.

Ao trabalhar terapeuticamente com muitas pessoas consideradas "não-sãs" - por apresentarem atitudes discriminadas pelo padrão de normalidade da sociedade - Reich foi percebendo que os indivíduos de modo geral têm reações estereotipada às situações sociais que vivem no dia-a-dia. Se assumimos uma concepção filosófica de que o indivíduo realiza em sua vida uma "essência humana" eterna e imutável, não temos nada a estranhar no fato de as reações seguirem um certo padrão, de todos reagirem da mesma maneira, ou de forma muito parecida. Se assumimos, entretanto, a concepção de que a "essência humana" é construída continuamente, através das mais variadas vivências do indivíduo, não temos como admitir essa padronização das reações. Se o ser do homem é o nada, o vazio, todas as possibilidades estão abertas: seria muito estranho que todos agissem da mesma maneira. Resta-

nos admitir que a estereotipização das atitudes do homem frente ao mundo vem de fora, que ela lhe é imposta pelo próprio mundo.

Voltamos, assim, ao âmbito da ideologia. Ela é um fenômeno eminentemente social, um pensamento e uma prática de massas. A sociedade, no entanto, é constituída pelos indivíduos, e para que uma ideologia possa ser considerada como expressão de um grupo social ela deve ser a expressão de cada um dos indivíduos deste grupo. Enquanto fenômeno individual, a ideologia inexistente; mas se não fizer-se indivíduo, ela não tem como alcançar seu status de fenômeno social. E, se é a ideologia que direciona e orienta o pensamento e a prática das pessoas, só pode ser a ideologia que faz com que as reações das pessoas ao mundo sejam estereotipadas. Em outras palavras, a padronização das sensações e reações humanas é, ela própria, um fenômeno ideológico.

Essa foi a grande descoberta de Reich - que tomaremos como a base dessa concepção fenomenológica da ideologia -: a ideologia se materializa (e só com essa materialização é que passa a existir concretamente) quando se encarna no ser do homem, quando passa a fazer parte de sua própria estrutura consciente. Podemos dizer que o processo de "nascimento" de uma ideologia é um processo no qual uma certa estrutura social é inserida no homem, tornando-se ela própria a estrutura psíquica do homem.

Nas palavras de Reich,

"A ideologia de cada agrupamento social tem a função não só de refletir o processo econômico desta sociedade, mas também - e principalmente - de inserir esse processo econômico nas estruturas psíquicas dos seres humanos dessa sociedade (...) Mas a ideologia social, na medida em que altera a estrutura psíquica do homem, não só se reproduz nele mas também - o que é mais importante - se transforma numa força ativa, um poder material, no homem que por sua vez se transformou concretamente e, em consequência, age de modo diferente e contraditório." 101

Essa estrutura psíquica, expressão da ideologia social, é precisamente o que Reich chama de caráter. A estrutura psíquica do homem é, na verdade, a estrutura dos instintos, onde a libido

101 REICH, s/d, a: 17.

desempenha papel fundamental. Assim, a inserção da ideologia social no indivíduo será realizada basicamente através da sexualidade, pois é o instinto sexual o responsável pelos fluxos de energia que se distribuem pelo corpo. Tendo por único objetivo a satisfação imediata, a sexualidade é, por natureza, libertária. Um grupo de indivíduos vivendo em sociedade apenas segundo seus instintos, sob a batuta da libido, não teria, de modo algum, os mesmos objetivos e características de nenhuma sociedade da qual tenhamos conhecimento. De acordo com Freud, uma sociedade sob o domínio da libido seria impossível; só pode existir vida social através do controle dos instintos, principalmente da sexualidade¹⁰². Se para Freud a sexualidade é reprimida em nome da cultura, da civilização, para Reich ela o é em nome da dominação - que, em última instância, é dominação econômica.

Reich afirma que o processo que culmina com a nossa sociedade tem origem com o advento do patriarcado. A primeira forma de exploração é a dominação sexual do homem sobre a mulher; quando começam a surgir vantagens econômicas calcadas nestas vantagens sexuais, instituiu-se de uma vez por todas a dominação como fenômeno social. Toda a nossa história e nossa cultura estão baseadas nessa dominação primeira, que é a repressão à sexualidade. E a estrutura social da dominação e da exploração são mantidas ainda hoje através da reprodução e perpetuação da repressão.

"A inibição moral da sexualidade natural na infância, cuja última etapa é o grave dano da sexualidade genital da criança, torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, 'boa' e 'dócil', no sentido autoritário das palavras. Ela tem um efeito de paralisação geral do espírito crítico. Em resumo, o objetivo da moralidade é a criação do indivíduo submisso que se adapta à ordem autoritária, apesar do sofrimento e da humilhação. Assim, a família é o Estado autoritário em miniatura, ao qual a criança deve aprender a se adaptar, como uma preparação para o ajustamento geral que será exigido dela mais

¹⁰² Freud trabalhou muito pouco a questão social. Seus principais escritos sobre o tema são "Totem e Tabu", sobre o problema da religião, e em "O Mal-estar na Civilização" ele desenvolve a idéia de que a instituição da cultura só foi possível através da repressão aos instintos, fundamentalmente através da repressão à sexualidade. Reich vai combater veementemente esta idéia, pois para ele a repressão possibilita a dominação, e não a "cultura".

tarde. A estrutura autoritária do homem é basicamente produzida - é necessário ter isso presente - através da fixação de inibições e medos sexuais na substância viva dos impulsos sexuais (...) O resultado é o conservadorismo, o medo da liberdade, em resumo, a mentalidade reacionária." ¹⁰³

A ideologia deve seu fantástico poder de domínio e a fascinação que exerce sobre os homens ao fato de agir diretamente sobre a libido, a energia fundamental do homem. Trabalhando a nível instintivo, a ideologia é uma atitude pré-racional; a própria razão só pode existir através de um ato ideológico - o que já analisamos anteriormente, apoiados em Sartre. Desta forma, a estrutura de uma certa sociedade, para poder perpetuar-se, cuida de estruturar os homens de modo a que não se rebelem contra a realidade, assumindo posturas de transformação. As práticas sociais são introjetadas pelas crianças, que "aprendem" a dar as respostas esperadas aos estímulos que recebem do mundo e da sociedade ¹⁰⁴. Segundo Reich, essas práticas - aliadas à repressão da sexualidade livre e dinâmica - acabam por levar a reações estereotipadas que cristalizam-se no corpo, formando o que ela chama de "couraça muscular". Essa couraça impede o livre fluxo de energia pelo organismo, viciando as reações e condicionando a própria vida a um padrão mediano que impede os excessos, que poderiam desafiar a estabilidade social. A couraça é a encarnação da estrutura de caráter, expressão, a nível individual, da ideologia que domina a sociedade e a reproduz cotidianamente.

"A medida que esta ordem social vai moldando as estruturas psíquicas de todos os membros da sociedade, ela reproduz-se nos homens. A medida que isto acontece através da utilização e transformação do aparelho instintivo, que é governado pelas necessidades da libido, também nela se fixa através dos afetos (...) As estruturas caracteriológicas de uma época ou de um determinado sistema social não são apenas um espelho deste sistema, mas, o que é significativo, são a consolidação dele." ¹⁰⁵

A ideologia, nessa perspectiva fenomenológica, deixa então de ser entendida como conteúdo de pensamento - idéias - e

¹⁰³ Idem, ibidem: 28-29.

¹⁰⁴ Daí a capital importância da educação, como veremos no próximo capítulo.

¹⁰⁵ REICH, s/d, b: 15-16.

passa a ser vista como estrutura de pensamento - modo de produzir idéias. Desta maneira, a ideologia não é constituída pelo que se fala, mas fundamentalmente pelo que se cala, pelas situações que o indivíduo cria, por suas reações frente à vida, ao mundo e à sociedade. Um longo discurso pode ser vazio de significado, mas os gestos e atitudes microssociais do cotidiano estão preñes de significações, e mostram a realidade concreta de cada indivíduo.

A ideologia ganha, assim, uma conotação estritamente material: só tem sentido enquanto prática, enquanto ação; ação esta determinada pela própria estrutura de caráter dos indivíduos, que devido à introjeção da ideologia, reproduz as atitudes de que a sociedade precisa para manter-se com a mesma estrutura econômica e social. Na obra de Althusser ¹⁰⁶ já encontramos a indicação de que a ideologia é uma realidade material, por estar cristalizada na prática cotidiana dos indivíduos; Reich, porém, é ainda mais radical ao tratar desta materialidade, pois além de pensar a ideologia enquanto expressão da prática dos indivíduos, a vê "encarnada" - literalmente - na pessoa, parte de sua estrutura psicológica e de sua estrutura muscular, garantindo que a forma de vida da pessoa seja aquela que a sociedade espera dela.

Podemos tocar agora no aspecto social da ideologia, aspecto que não desenvolveremos aqui, tanto pela falta de espaço quanto por não estar diretamente ligado ao nosso interesse imediato, que diz mais respeito ao aspecto de "individualização" da ideologia ¹⁰⁷.

Althusser aponta que diversas instituições sociais funcionam como "aparelhos ideológicos do Estado", encarregados de veicular a ideologia, de garantir a reprodução das relações de produção. A família, a escola, a igreja, o sindicato, o partido, o clube, os meios de comunicação, etc. funcionariam como centros disseminadores da ideologia do Estado, locais onde os indivíduos aprendem a realizar as práticas de produção e reprodução de que a

¹⁰⁶ Vide "Ideologia e Aparelho Ideológicos do Estado", op. cit.

¹⁰⁷ Esse assunto está desenvolvido em um ensaio, inédito, "Por uma descrição fenomenológica da ideologia", no qual baseamos este capítulo.

sociedade necessita. No entanto, podemos afirmar que esses "aparelhos ideológicos" não produzem ideologia, mas apenas a reproduzem e a distribuem. Se os aparelhos ideológicos são os centros disseminadores da ideologia, podemos dizer, de maneira bastante apropriada, que cada indivíduo é uma "célula ideológica". Cada indivíduo reproduz em si mesmo a realidade social da ideologia. Voltamos a afirmar: a ideologia deve ser compreendida sempre como um fenômeno social, de massas; entretanto, ela só pode funcionar quando se torna realidade em cada um dos indivíduos desta sociedade. Apenas quando cada indivíduo, em seus atos mínimos e aparentemente irrelevantes - a nível micropolítico - age no cotidiano segundo certo esquema de ação, é que a ideologia pode acontecer como um agenciamento a nível macropolítico, a nível macrossocial, estruturando todo o mundo da produção material e da produção abstrata, regulando toda a vida do complexo social.

O processo pelo qual "o verbo se faz carne", pelo qual a ideologia torna-se força material ao ser assumida a nível pré-reflexivo é, em sua mais íntima essência, um processo de socialização. É este processo que faz do indivíduo uma "célula ideológica", que o leva a participar e a pertencer a uma sociedade, que vê refletida e reproduzida em seus atos, em seu próprio ser.

É nesse sentido que podemos afirmar que a ideologia é "fabricada" pelo sistema, e que cada sociedade procura "fabricar" os homens - ou o tipo de homem - de que necessita para sobreviver, para funcionar corretamente. Reich enuncia esta questão quando fala da estrutura de caráter, mostrando que esta estrutura é produzida pela sociedade:

"(...) certas estruturas humanas médias derivam de determinadas organizações sociais, ou, para dizer de outro modo, cada organização social produz as estruturas de caráter de que necessita para existir. Na sociedade de classes, a classe governante assegura o seu domínio com o auxílio da educação e da instituição da família, tornando as suas ideologias as ideologias dominantes de todos os membros da sociedade (...) Não se trata de atitudes doutrinárias e de opiniões, mas de um processo radical em

que cada nova geração desta sociedade, cujo fim é modificar e modelar estruturas psíquicas em todas as camadas da população (...) É nesta fixação do caráter da ordem social que se encontra a explicação da tolerância com que as camadas reprimidas da população encaram o domínio de uma camada superior, que dispõe dos meios do poder, tolerância essa que por vezes vai ao ponto de defender a repressão autoritária contra interesses delas próprias, camadas sociais reprimidas." ¹⁰⁸

A estrutura de caráter, para ficarmos com a terminologia reichiana, é essencialmente "fabricada" pela sociedade, que a esculpe, a molda, a pinta e a faz funcionar de modo a reproduzir, micropoliticamente, a estrutura macropolítica do social. O indivíduo é uma sociedade em miniatura. Ou, por outro lado, a sociedade seria uma projeção fractal, um todo complexo que é a reprodução de suas células individuais, todas absolutamente iguais, sendo ela própria, em seu conjunto, um reflexo, uma representação dessa mesma imagem individual e única, sua estrutura básica ¹⁰⁹.

Todo fenômeno social, para ser eficaz, deve estender seus tentáculos por toda a sociedade, deve formar uma teia, da qual cada um dos indivíduos seja um dos nós. Por isso e para isso surge a ideologia, como uma secreção da estrutura social; poderíamos comparar a sociedade a uma ameoba descomunal que lança seus pseudópodes na direção de cada indivíduo, fagocitando-o, levando-o para seu interior, digerindo-o e fazendo dele apenas mais uma de suas múltiplas partes. A ideologia "fabrica" o indivíduo que a sociedade deseja e necessita. Tal concepção também é trabalhada por Félix Guattari:

"É como se a ordem social para se manter tivesse que instaurar, ainda que da maneira mais artificial possível, sistemas de hierarquia inconsciente, sistemas de escala

¹⁰⁸ REICH, s/d, b: 14-16.

¹⁰⁹ A geometria fractal constitui-se num novo ramo da matemática, que tem se desenvolvido a partir da década de setenta. Basicamente, essa geometria procura explicar matematicamente (através de equações numéricas) fenômenos naturais até então considerados caóticos e desorganizados; considerando que as formas geométricas tradicionais e os números inteiros são apenas abstrações, procura-se entender a ordem que rege os processos fracionários e "irregulares" da natureza, mostrando que eles, na verdade, têm uma certa regularidade, seguem um padrão básico que se reproduz indefinidamente. Uma macrofigura é o resultado de uma quase infinita repetição de uma microfigura com exatamente o mesmo aspecto. A geometria fractal tem sido largamente utilizada em Computer Graphics, como forma de gerar paisagens gráficas de fenômenos naturais. Seus princípios básicos estão expostos na obra "The Fractal Geometry of Nature", do matemático polonês Benoit MANDELBROT.

de valor e sistemas de disciplinarização. Tais sistemas dão uma consistência subjetiva às elites (ou às pretensas elites), e abrem todo um campo de valorização social, onde os diferentes indivíduos e camadas sociais terão que se situar. Essa valorização capitalística se inscreve, essencialmente, não só contra todos os modos de valorização social, mas também contra todos os modos de valorização do desejo, todos os modos de valorização das singularidades (...) É desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir." ¹¹⁰

Assim, além de a sociedade "penetrar" nos indivíduos, ela também fabrica todo um cenário externo a ele, indivíduo, onde seu papel possa ser representado, completando o teatro. A sociedade cria as referências, as coordenadas nas quais o indivíduo poderá encontrar-se facilmente, reconhecer-se, produzir-se. A relação indivíduo x sociedade, mediada pela ideologia, é aquele processo de construção do sujeito do qual falava Althusser ¹¹¹, onde o indivíduo se reconhece como pessoa, como ele mesmo, como sujeito, enfim. Ou, na análise mais aguda de Sartre, é a relação de má-fé, onde a consciência, o "buraco negro de ser" investe nas referências oferecidas pela sociedade, assumindo um papel, no objetivo de encontrar seu ser, mesmo sabendo-o impossível, em seu íntimo.

Acompanhando a Guattari, podemos dizer que a sociedade territorializa os indivíduos: oferece um território dentro do qual eles podem viver, construir relações, produzir - tanto a nível material quanto a nível desejante -, onde tudo é possível. O território social permite e possibilita o re-conhecimento, a construção do sujeito, a percepção do "eu", pois fornece um panorama, um cenário que condiz perfeitamente com a percepção individual de cada um, pois mesmo essa percepção "individual" é socialmente produzida. O mundo da ideologia é um grande teatro, no qual a sociedade oferece o palco com a devida cenografia e iluminação, distribui os papéis individuais e dirige a encenação

¹¹⁰ GUATTARI/ROLNIK, 1986: 40-41.

¹¹¹ Em "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado", op. cit.

toda. A esse ato de "distribuição dos papéis", Guattari denomina de subjetivação, ou produção de subjetividade:

"Essa cultura de massa produz, exatamente, indivíduos: indivíduos normalizados, articulados uns aos outros segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão - não sistemas de submissão visíveis e explícitos, como na etologia animal, ou como nas sociedades arcaicas ou pré-capitalistas, mas sistemas de submissão muito mais dissimulados (...) O que há é simplesmente uma produção de subjetividade. Não somente uma produção de subjetividade individuada - subjetividade de indivíduos - mas uma produção de subjetividade social, uma produção de subjetividade que se pode encontrar em todos os níveis da produção e do consumo. E mais ainda: uma produção de subjetividade inconsciente. A meu ver, essa grande fábrica, essa grande máquina capitalística produz inclusive aquilo que acontece quando sonhamos, quando devaneamos, quando fantasiemos, quando nos apaixonamos e assim por diante. Em todo caso, ela pretende garantir uma função hegemônica em todos esses campos." ¹¹²

Deste modo, Guattari denomina de produção de subjetividade o processo social que nós caracterizamos como ideologia; por outro lado, àquela ideologia já entranhada em cada indivíduo ele chamou de "subjetividade", que seria a maneira particular de cada indivíduo encarar o mundo e a sociedade, além dos mecanismos de relacionamento com essas realidades de que ele se utiliza. Assim, podemos afirmar, com Althusser, que o "sujeito" é uma entidade produzida, através de uma indústria social de subjetivação, a popular ideologia.

"O sujeito, segundo toda uma tradição da filosofia e das ciências humanas, é algo que encontramos como um 'être-là', algo do domínio de uma suposta natureza humana. Proponho, ao contrário, a idéia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida.

"As máquinas de produção de subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional.

"Esquemáticamente falando, eu diria que, assim como se fabrica leite em forma de leite condensado, com todas as moléculas que lhe são acrescentadas, injeta-se representações nas mães, nas crianças - como parte do

112 Idem, ibidem: 16.

processo de produção subjetiva. São requeridos muitos pais, mães, Édipos e triangulações para recompor uma estrutura de família restrita. Há uma espécie de reciclagem, ou de formação permanente para voltar a ser mulher, ou mãe, para voltar a ser criança - ou melhor, para passar a ser criança - pois os adultos é que são infantis. As crianças conseguem não sê-lo por algum tempo, enquanto não sucumbam a essa produção de subjetividade. Depois elas também se infantilizam." ¹¹³

A territorialização dos indivíduos - poderíamos também dizer socialização - é um processo de produção de subjetividade a dois níveis; um microsocial - individual - e outro macrossocial, ou coletivo. Produz-se um território - "cenário" - produzem-se indivíduos - "atores" - que assentam-se nesse território definido. O processo de territorialização é um processo histórico, o da história da dominação, que não analisaremos aqui ¹¹⁴, por estarmos mais preocupados com os aspectos individuais e internos da relação ideologia/subjetividade.

Sistematizemos, agora, essa pluralidade de idéias que "costuramos" ao longo destas páginas, na busca da construção de uma concepção fenomenológica da ideologia, que identificamos com o processo de criação social do "sujeito" - produção de subjetividade.

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

¹¹³ Idem, ibidem: 25-26.

¹¹⁴ Essa análise é desenvolvida por Guattari juntamente com o filósofo Gilles Deleuze em "Capitalisme et Schizophrénie: L'Anti-Oédipe", onde falam de três máquinas históricas de territorialização: a máquina territorial, a máquina despótica e a máquina capitalista; a análise dos processos de subjetivação e territorialização prossegue em "Capitalisme et Schizophrénie: Mille Plateaux". No ensaio citado no rodapé 107, fazemos uma exposição acerca das máquinas de territorialização segundo Guattari e Deleuze.

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

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

Mas como seria o processo de formação da subjetividade? Em nossa abordagem fenomenológica deve ficar claro que a subjetividade é pura liberdade e possibilidade: por ser um vazio de ser ela abre-se para o mundo, para o processo de sua perpétua construção - o que temos chamado, como Sartre, de transcendência. Isso faz com que cada subjetividade seja um processo único, absolutamente singular: cada estrutura de agenciamento subjetivo

- que possibilita a ação sobre o mundo e a reflexão sobre essa ação - poderia preencher-se com as significações que construísse em sua caminhada única. Por outro lado, o processo de construção do "si mesmo" nem sempre é encarado naturalmente pelos indivíduos - espera-se, freqüentemente, uma constituição heterônoma, recebida, e não uma constituição autônoma, construída pela própria pessoa. No desespero de perceber-se - pré-conscientemente - um nada, a grande maioria dos indivíduos entrega-se a uma "prostituição de ser": entregando-se ao mundo, esperam receber de fora aquilo que não foi encontrado no seu interior.

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

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

garantindo a sua perpetuação ¹¹⁵. Em outras palavras, para utilizarmos a metáfora de Guattari e Deleuze, a ideologia "territorializa" as subjetividades: apresenta-lhes um território definido, onde elas podem preencher seu vazio de ser, encontrarem-se e reproduzirem-se. Essa territorialização das subjetividades, porém, é pura má-fé, pois em seu íntimo, pré-reflexivamente, a subjetividade sabe-se não ser aquilo, sabe não ter aquela identidade, embora seja mais simples consumir essa identidade externa, representar, do que lançar-se ao processo de auto-construção que, por ter em seu horizonte de eventos o temível "buraco negro de ser", pode levar de volta ao vazio total.

Podemos dizer que a ideologia é uma "subjetividade de múltiplas cabeças" ¹¹⁶. É o agenciamento da máquina de produção material que adere à estrutura da subjetividade de cada indivíduo, garantindo sua reprodução. A subjetividade, processo de construção naturalmente livre e autônomo, torna-se viciada, processo de produção em massa, onde cada uma das subjetividades não passa de expressão individual do agenciamento coletivo da máquina de produção. Deste modo, quanto mais complexa uma estrutura social, mais complexa e hábil deve ser sua ação ideológica: no contexto da máquina de produção feudal, o processo de construção social das subjetividades dava-se de forma quase artesanal, e aos poucos a Igreja - principal veículo ideológico do período - ia construindo o arcabouço religioso de cada subjetividade feudal; no capitalismo, por outro lado, a produção de subjetividades é um processo de produção em série, industrial, de massa: despejam-se subjetividades na sociedade na mesma velocidade com que se despejam produtos no mercado.

A ideologia não domina pela idéia; domina pelo desejo, pela prática, pela própria constituição do ser. Ninguém se

¹¹⁵ Uma vez mais a ciência do homem imita a lógica da máquina social, que a ela antecipa-se há milênios: a engenharia genética, ao introduzir nas células determinados genes faz com que essas células passem a reproduzi-los, assim como a ideologia introjetada pela subjetividade de cada indivíduo faz com que ele reproduza aquela ideologia.

¹¹⁶ A expressão aparece em GUATTARI, 1988: 316.

submete a uma idéia; na verdade, é uma prática viciada, produzida pelos agenciamentos de produção material que levam à produção de idéias viciadas que reproduzem essas práticas e o próprio agenciamento de produção. Como Marx já afirmava, não são as idéias que produzem a prática social, pois na verdade elas nada mais são de que uma expressão desta prática. No entanto, Marx acreditava serem as idéias assim produzidas que tinham a função de garantir a prática e mascarar a realidade de exploração do sistema. Partindo de um referencial diverso, afirmamos que o sistema não precisa de idéias falsas que o mascararem; a realidade, o território que ele cria para possibilitar seu agenciamento de produção é absolutamente verdadeiro, expressão plena da realidade. O capitalismo, por exemplo, não mascara a sua realidade para que os indivíduos o assumam, mas insere essa realidade na estrutura mesma desses indivíduos, não permitindo assim o vislumbre do outro, do diferente. É isso que garante a sua reprodução, não o "falseamento da realidade", dado que ele próprio é criador da "realidade". Em outras palavras, a ideologia funciona muito mais através do bloqueio da percepção de outras possibilidades, de outras realidades, do que através do subterfúgio de falsear uma realidade material que seria a única possível. Ou, ainda, a ideologia é um agenciamento que transforma o "ser dos possíveis" - a consciência, a subjetividade - em um "ser da possibilidade única", incapaz de lançar-se à autonomia

117.

Tomando esse panorama conceitual da ideologia, podemos afirmar com certeza que qualquer mudança da estrutura social não poderá ocorrer apenas ao nível da máquina de produção e de seus agenciamentos, mas terá que operar em cada uma das "múltiplas cabeças" da subjetividade, na estrutura psíquica, no agenciamento básico de cada um dos indivíduos. Esse é o grande problema de qualquer revolução social que se proponha a transformar radicalmente o território social. Ao analisar o desenvolvimento

117 Paul Ricoeur trabalha uma idéia semelhante, ao dizer que uma das funções da ideologia é a de DISSIMULAR a realidade. O "novo" só pode ser percebido através do típico, do tradicional, sendo então uma interpretação "viciada". Segundo ele, a ideologia é, ao mesmo tempo, "interpretação do real" e "obturação do possível".

da Revolução Russa, ainda no início dos anos trinta, Reich apontou agudamente para esse fato:

"A economia soviética teve que lutar não só contra as dificuldades econômicas, mas também contra a estrutura de caráter que o camponês russo havia adquirido com os czares e a imprensa privada (...) As velhas estruturas não se conformam em serem ultrapassadas; lutam contra as novas por todos os meios ao seu alcance. Se a antiga ideologia, ou a orientação que corresponda a uma situação sociológica anterior não estivesse fixada na estrutura dos próprios instintos, ou, falando mais propriamente, não estivesse consolidada como um modo de reação automático e crônico que conta, além disso, com o auxílio da energia da libido, seria capaz de se adaptar às revoluções econômicas mais fácil e mais rapidamente." ¹¹⁸

Hoje, mais do que nunca, vivemos a sociedade de massificação, onde - cada vez com maior intensidade - as subjetividades singulares dissolvem-se, integram-se na ideologia massificada da máquina de produção. Nesse contexto, a escola torna-se, junto com os meios de comunicação de massa ¹¹⁹, um dos veículos que promovem a diluição das subjetividades na "geléia geral" da ideologia. É fácil compreender como a escola pode ser o veículo dessa dissolução ideológica; mas, ao contrário, será ela capaz de desenvolver uma ação "contra-ideológica"? Trataremos dessa questão em nosso próximo capítulo.

¹¹⁸ REICH, s/d, b: 19.

¹¹⁹ Mendel e Vogt (*in* 1978: 30) afirmam que a função ideológica que Reich atribuía à família autoritária na década de 30 deve hoje ser parcialmente remetida à escola autoritária; paralelamente, podemos afirmar que essa função está cada vez com maior intensidade sendo transferida para os meios de comunicação de massa.

3. Escola, ideologia e a construção do "sujeito"

A infância é a idade por excelência em que se desenvolvem as estruturas básicas da subjetividade, entendidas a partir das bases fenomenológicas que estudamos no capítulo anterior. Como a quase totalidade dos indivíduos passa considerável parte de sua infância na escola, podemos inferir que essa instituição social desempenha papel de fundamental importância na construção e consolidação destas estruturas básicas de todo indivíduo.

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

Mas o que acontece quando a ideologia não se entranha no indivíduo? Nesse raríssimo caso, temos o desenvolvimento autônomo da subjetividade que, sem um molde fixo que ela precise reproduzir, pode assumir qualquer característica ¹²⁰. Nesta perspectiva, caracterizamos anteriormente a ideologia - fenômeno social - em posição antagônica à subjetividade - fenômeno individual.

O processo da construção do "sujeito" em cada indivíduo, isto é, as experiências que levam a seu descobrimento como ele mesmo - o "eu sou!" - pode, assim, constituir-se numa apreensão do "si mesmo" mediatizada pelo fenômeno ideológico, possibilitada pelo fato de a consciência agir de má-fé, como o definia Sartre, buscando sua identidade em algo que ela sabe não o ser, ou então constituir-se num processo autônomo de encarar o "vazio de ser"

¹²⁰ Devemos lembrar, aqui, que a consciência e a subjetividade foram definidas como "o ser das possibilidades".

que é a subjetividade, processo este que, em princípio, tem duas possibilidades básicas: a desestruturação psicológica frente à "descompressão de ser" da subjetividade, isto é, o que chamamos "loucura" ¹²¹, ou a superação da náusea frente ao vazio abissal do ser e a constituição de uma subjetividade singular, verdadeiramente autônoma que não sucumbe e não compactua com a ideologia da máquina de produção.

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

"Todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico, chocam-se contra o muro da sociedade capitalística. Ora os devires são absorvidos por esse muro, ora sofrem verdadeiros fenômenos de implosão. É preciso construir uma outra lógica - diferente da lógica habitual - para poder fazer coexistir esse muro com a imagem de um alvo que uma força seria capaz de perfurar. Isso, sabendo o quanto esse muro pode ser terrível, e como sua demolição implica encontrar meios difíceis e organizados (sem por isso cair no fascismo total) e, ao mesmo tempo, continuar a desenvolver agenciamentos e territórios onde as pessoas se sintam bem. A meu ver, se não conseguirmos preservar essas duas dimensões, estaremos sempre correndo o risco de cair num desses inconvenientes: deixar o poder a essas imensas máquinas estatais que controlam tudo, ou retomar em nossa própria ação cotidiana todos esses esquemas de poder, todos estes sistemas de liderança, tal como são manipulados pela mídia. Nesses dois casos, somos igualmente levados à impotência." ¹²²

Nesta perspectiva, tanto a escola pode desempenhar o papel de "aparelho ideológico", agindo sobre as crianças de forma articulada com outras instituições sociais - embora nem sempre isso apareça claramente - no sentido de formar-lhe as estruturas

121 Deleuze e Guattari (*op. cit.*) analisam a esquizofrenia como uma modalidade revolucionária de subjetividade que não é territorializada pela máquina capitalística, podendo romper todos os fluxos desejantes.

"O esquizo não é revolucionário, mas o processo esquizofrênico (de que o esquizo é apenas a interrupção, ou a continuação no vazio) é o potencial da revolução. Aos que dizem que escapar não é corajoso, respondemos: o que não é escapamento e investimento social ao mesmo tempo? A escolha é apenas entre dois polos; o contra-escapamento paranóico que anima todos os investimentos conformistas, reacionários e fascistizantes, o escapamento esquizofrênico conversível em investimento revolucionário." (DELEUZE/GUATTARI, 1976: 244).

Para maiores informações, vide os dois volumes de "Capitalisme et Schizophrénie".

122 GUATTARI/ROLNIK, 1986: 50.

da subjetividade através da reprodução das estruturas sociais da máquina de produção, quanto pode desenvolver uma ação "contra-ideológica", agindo sobre as crianças de forma a possibilitar-lhes um desenvolvimento autônomo das estruturas da subjetividade, criando indivíduos singulares, estruturalmente preparados para enfrentar as duras barreiras sociais a que serão submetidos - o "muro capitalístico" de que falava Guattari - na tentativa de anular-lhes a temida singularidade.

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

A concepção de certo modo já "clássica" da ideologia, elaborada e disseminada pelo marxismo, que a identifica com um "falseamento da realidade" de modo a mascarar a dominação e a exploração leva a uma concepção da escola na qual sua função ideológica seria a de mascarar e mesmo justificar a realidade social da dominação. Para Bernard Charlot, essa função de camuflagem e justificação das desigualdades sociais é cumprida através de um processo de abstração das significações sociais da educação, levando-as para o âmbito da cultura e da filosofia, retirando-a da materialidade social:

"A pedagogia não leva em conta diretamente a significação social da educação. Ela mascara os objetivos sociais reais da educação, e notadamente sua importância na divisão do trabalho, por trás de argumentos culturais. Ela dissimula, antes de tudo, as desigualdades sociais e as lutas que estas engendram. Para fazer isso, alega, seja a idéia de complementaridade dos indivíduos no seio do organismo social (em Platão, por exemplo), idéia que dá um valor positivo às desigualdades, seja a idéia de igualdade dos indivíduos (em Rousseau, por exemplo). Onde ela afirma a igualdade de todos, trata-se de uma igualdade de direitos sociais e políticos e não de uma igualdade econômica; por conseguinte, a noção de complementaridade encontra-se ao nível econômico, e a afirmação da igualdade social e política é apenas um argumento suplementar para fazer aceitar as desigualdades econômicas. Concebendo a educação como cultura do indivíduo e não levando em conta as desigualdades e lutas sociais para definir essa cultura, a pedagogia expulsa essas desigualdades e essas lutas de sua problemática. Colocando a cultura individual como finalidade essencial da educação, a pedagogia considera, de uma só vez, que as

estruturas e as lutas sociais são não-essenciais. É levada, portanto, a negligenciar a importância dessas estruturas e a condenar essas lutas como perversões das relações normais entre indivíduos cultivados. Isolando, assim, a educação das realidades econômicas, sociais e políticas que a condicionam, a pedagogia camufla o papel da educação no jogo das desigualdades sociais." 123

Essa camuflagem das desigualdades que leva a cabo a educação é, porém, complementada por uma justificação das desigualdades; Charlot prossegue:

"Mas não basta camuflar. O funcionamento ideológico da pedagogia exige que, além disso, ela justifique as desigualdades sociais, isto é, as desigualdades econômicas, e, eventualmente, as desigualdades sociais e políticas. Ela não quer admitir que as desigualdades resultam das estruturas sociais; nem mesmo encara a possibilidade de que possam ser provocadas pela própria cultura: por conseguinte, só pode considerar essas desigualdades como naturais. Para ela, a cultura de início, a sociedade em seguida, não fazem senão ratificar as desigualdades naturais." 124

Analisando o sistema de ensino e sua função de transmissão ideológica que eles caracterizam como "violência simbólica", os sociólogos Pierre Boudieu e Jean-Claude Passeron falam de sua autonomia relativa das demais instituições sociais como o ponto-chave para a dissimulação de sua verdadeira função, a transmissão da ideologia, legitimando a ordem social estabelecida; embora trabalhando uma perspectiva um pouco diferente, não estão teoricamente afastados de Charlot:

"Assim, a definição completa da autonomia relativa do sistema de ensino em relação aos interesses das classes dominantes deve sempre levar em conta os serviços específicos que essa autonomia relativa presta à perpetuação das relações de classe: é com efeito à sua aptidão particular para autonomizar seu funcionamento e obter o reconhecimento de sua legitimidade garantindo a representação de sua neutralidade que o sistema escolar deve sua aptidão particular para dissimular a contribuição que ele traz à reprodução da distribuição do capital cultural entre as classes, a dissimulação desse serviço não sendo o menor dos serviços que sua autonomia relativa lhe permite prestar à conservação da ordem estabelecida." 125

123 CHARLOT, 1986: 75-76.

124 *Idem*, *ibidem*: 76.

125 BOURDIEU/PASSERON, 1975: 208.

Tendo a ilusão de que o sistema de ensino "paira sobre" as questões econômicas e políticas da sociedade, a população não consegue captar seu vínculo com elas, percebendo-o como legitimador da divisão de classes:

"O sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe características dessa sociedade. É assim por exemplo que, mais perfeitamente ainda que o corpo dos agentes do Estado, 'essa casta que, parecendo manter-se de fora e por assim dizer por cima da sociedade, confere ao Estado, como o observa Engels, uma aparência de independência em relação à sociedade', o corpo dos docentes põe a autoridade moral de seu ministério pedagógico (autoridade tanto maior quanto parece não dever nada à sua instituição escolar que parece ela própria não dever nada ao Estado ou à sociedade) a serviço da ideologia das isenções universitárias e da equidade escolar." ¹²⁶

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

Assim, a ideologia, através da escola - e de outros espaços sociais também -, vai apresentar a cada indivíduo a realidade da máquina de produção como a realidade, panorama no qual ele deve desenvolver-se, de forma perfeitamente articulada. Mais do que dissimular ou justificar uma realidade, trata-se de processar a sua totalização, fagocitando cada indivíduo para dentro dela, de modo que não haja oposição possível.

O mais importante é ressaltar, entretanto, que esse processo é material, isto é, desenvolve-se não ao nível

126 Idem, ibidem: 208-209.

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

A escola é produtora de células sociais, transformando cada indivíduo, cada possibilidade de uma subjetividade singular numa célula reprodutora da ideologia da máquina de produção. Podemos afirmar, assim, que mais fundamental e mais importante que as funções de camuflagem ou justificação/legitimação que a ideologia escolar sem dúvida tem, é a sua função material, produtora de indivíduos corretamente programados para o perfeito funcionamento social. Nesta perspectiva, as "belas mentiras" ¹²⁷, se têm a sua importância, não são, é certo, o fundamental da ação ideológica da escola.

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

A educação dita "tradicional", com todo o seu relacionamento autoritário entre professor e alunos, introjetava nas estruturas subjetivas o respeito à autoridade e ao poder superiores, assim como o medo da repressão; independentemente de mascarar ou não as injustiças sociais, de justificá-las ou não através de designios naturais e/ou divinos, ensinava pré-

¹²⁷ Refiro-me à pesquisa de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, publicada com o título "As Belas Mentiras", que analisa o conteúdo ideológico dos livros didáticos.

conscientemente a cada indivíduo a necessidade da obediência e do respeito à ordem social. E o mais importante é que, dando-se ao nível pré-consciente, esse aprendizado seria determinante para a consciência mesma do indivíduo, passando a fazer parte de sua estrutura subjetiva, isto é, de sua forma de perceber o mundo e de relacionar-se com ele.

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

"Essa tendência aceita como natural ou normal o caráter assimétrico da relação pedagógica de base. Os ensinantes localizam-se numa posição hegemônica, enquanto que os ensinados se situam como grupo subordinado que deve acatar ordens e consumir determinados conhecimentos, tanto quanto os valores implícitos que aqueles veiculam. Essa assimetria explica-se pelo fato de que os ensinantes são os que possuem os conhecimentos e a experiência. O ensinante é o 'adulto' ou o 'ser amadurecido', isto é, o ser que completou a sua formação, que concluiu o seu crescimento, que alcançou seu maior desenvolvimento. A ele se opõem, numa posição subordinada, os ensinados ou a criança, o jovem, o adolescente, o imaturo, ou seja, aqueles que estão em vias de crescimento, de desenvolvimento." 128

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

os papéis. A correta representação destes papéis traz consigo o reconhecimento da comunidade escolar, da família, dos amigos etc., ganhando a criança a identidade que procurava, mesmo sabendo, em seu íntimo, que essa identidade não passa de uma capa de exterioridade.

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

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

Falando em termos da construção das estruturas subjetivas pré-conscientes do indivíduo, como age tal tendência educacional? Poderíamos pensar que, por não passar pela experiência autoritária na relação professor/aluno como é o caso na educação tradicional, essa proposta pedagógica possibilitasse que cada indivíduo constituísse autonomamente sua estrutura subjetiva, como deixa entrever seu discurso, com a defesa da "liberdade" do educando e o questionamento da autoridade do professor. A questão não é bem essa, porém. A ideologia também fornecera, a cada

indivíduo, um panorama referencial no qual ele deve se pautar para constituir sua subjetividade através da exterioridade, alcançando o reconhecimento, em si mesmo e dos outros.

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

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

A função ideológica da escola não é, porém, necessariamente inerente a ela; percebemos que na história social da dominação do homem sobre o homem, a escola tem servido de suporte, como um dos aparelhos ideológicos - nesta nossa época ainda o mais importante, dada a sua abrangência - a serviço do Estado em sua contínua ação no sentido de manter sua posição hegemônica e coordenadora do processo de exploração do trabalho. É uma função externa à escola, entretanto, essa de distribuir "papéis sociais" através do processo de subjetivação, promovendo o desenvolvimento de subjetividades reprodutoras da ideologia da máquina de produção e impedindo o desenvolvimento de subjetividades singulares, que poderiam questionar a hegemonia totalizante desta máquina, inaugurando novas alternativas de produção social - atitude essencialmente "subversiva". Essa função é indexada à educação - escolar ou não - primeiro, através dos indivíduos que compõem a "geração adulta", que tendo desenvolvido suas estruturas subjetivas no contexto da ideologia da máquina de produção, já não conseguem sequer imaginar a possibilidade de outro panorama, de uma outra realidade social, "impondo" com a melhor das intenções - é bom que fique claro que essa imposição de uma subjetivação ligada à ideologia não se dá,

para esses indivíduos, de forma consciente ¹²⁹ - a mesma estrutura de realidade que vivem e sempre viveram; em segundo lugar, a indexação é realizada pela própria máquina de produção social, através do Estado, que passa a ser o grande gerenciador da educação - nem sempre financiador, mas sem abrir mão do controle operacional - percebendo que a escola, com maior intensidade do que outras instituições, poderia ser o veículo do processo de subjetivação e disseminação de sua ideologia.

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

Quando é utilizada como veículo para a constituição externa das subjetividades a ela confiadas, a escola está desempenhando uma função ideológica; o desempenho dessa função não significa, porém, que a escola esteja necessariamente a serviço da máquina de produção: da mesma maneira que pode estar sendo um instrumento dessa máquina para o processo de subjetivação por ela desejado, a escola pode estar desenvolvendo uma atividade ideológica que seja contrária àquela da máquina de produção. A experiência de Ferrer com a Escuela Moderna, por exemplo, pode ser até mesmo tomado como o paradigma de uma escola fundada na ideologia libertária. Não é o fato de ser libertária, porém, que retira dela a sua característica ideológica; assim como a escola "capitalística" utiliza-se da ideologia e da estruturação da subjetividade individual para produzir os indivíduos que deseja e dos quais necessita para o seu funcionamento, a Escuela Moderna utilizava-se da ideologia para agir sobre o processo de subjetivação para produzir indivíduos com características especiais. Em ambos os casos, embora tratando-se de ideologias contrárias, a escola é essencialmente

129 Por ser parte da própria estrutura subjetiva, essa ação só pode dar-se ao nível pré-consciente, pois a consciência já é resultado e função dessa estrutura.

um aparelho ideológico, utilizado com o objetivo, a longo prazo, de manter - caso da escola "capitalística" - ou transformar - caso da Escuela Moderna - a estrutura social vigente.

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

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

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

Esse processo implica no assumir da liberdade de que fala o mesmo Sartre em "O Ser e o Nada", a liberdade que fundamenta todo e qualquer ato, pois "a condição indispensável e fundamental

de toda ação é a liberdade do ser atuante" ¹³⁰. Se o processo de subjetivação é autônomo, não sucumbindo à tentação de superar e compensar a angústia através da má-fé, rendendo-se aos encantos da identidade via ideologia, o resultado é necessariamente a liberdade em seu sentido mais agudo, mais pleno, a liberdade como fundamento do ser, da qual fala-nos o filósofo francês. Enquanto que no processo de subjetivação via ideologia o panorama externo e interno é todo dado, anteriormente determinado pela ideologia da máquina social, o que resulta numa "liberdade" - quando há - bastante relativa, pois as decisões já foram, na verdade, tomadas de antemão, no processo de subjetivação autônoma que consegue superar o "vazio de ser" da subjetividade a liberdade é o único horizonte possível.

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

Uma educação contra-ideológica, autônoma e libertária, precisaria começar por destruir o panorama enquanto referencial balizador de subjetivação; por aí já vemos que a noção de escola libertária como a de uma escola na qual as crianças são deixadas à mercê de sua auto-organização, sem a interferência autoritária de professores e da comunidade em geral, não passaria, realmente, de um tacanho liberalismo, pois na ausência de referenciais impostos diretamente através da relação professor X aluno o grande referencial, em última instância, seria o da própria máquina social de produção, permanecendo como o horizonte

130 SARTRE, 1981: 541.

referencial para o desenvolvimento das subjetividades. Uma escola que se pretende libertária, mas que não age concretamente sobre seus alunos ¹³¹ faz, pois, o jogo da reação, deixando os alunos nas mãos da mesma máquina social que ele critica. Por outro lado, uma escola libertária que aja direta e concretamente sobre seus alunos, referenciando o processo de construção de sua subjetividade não na ideologia capitalística, mas numa ideologia socialista libertária já construída, estará, independentemente dos resultados obtidos, praticando uma educação ideológica que, em última análise, em nada difere da educação capitalística que combate.

Disso concluímos que, se por um lado a escola libertária contra-ideológica precisa agir ativamente sobre os alunos, essa ação não pode dar-se mediada pela disseminação de uma ideologia libertária, que serviria de referencial para um processo de subjetivação que não seria, assim, autônomo. Esse é o grande dilema da educação anarquista, onde reside toda sua dificuldade, mas também a fonte de seu possível sucesso.

No próximo capítulo examinaremos como a educação libertária pode construir-se partindo da autoridade e, através de um processo de des-construção das relações de poder na comunidade escolar, constituir-se num processo de conquista da liberdade, tanto no seu aspecto individual quanto no social.

131 Em vários escritos, Régis de Moraes defende que o ensino deve ser uma necessária intervenção, sem a qual não há educação possível. Na mesma linha, Carlos Díaz escreve:

"Pelo contrário, educar é manipular, dirigir, conformar, modelar. Educare, educere: esta dupla raiz da etimologia fala claramente que educação sem manipulação é impossível." (1978: 14).

III DA AUTORIDADE À LIBERDADE: ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO ANARQUISTA

As concepções de Hannah Arendt - que reproduzimos em capítulos anteriores - acerca da autoridade na política e na educação e desta última como reino pré-político constituem-se no ponto de partida fundamental para que compreendamos uma proposta de educação libertária que, coerentemente buscando uma ação contra-ideológica na escola, parte necessariamente da autoridade para fundar a liberdade, tanto a nível individual quanto a nível coletivo.

Através de sua brilhante análise da crise política moderna como a crise da ausência de autoridade, Hannah Arendt afirma a legitimidade da autoridade na educação; o pai tem autoridade para educar o filho, assim como o professor tem autoridade para educar o aluno, dado que eles sabem mais e possuem uma cosmovisão mais elaborada e mais abrangente do que a da criança ou do jovem. É nesse sentido que possuem autoridade: eles podem aumentar a cosmovisão da criança, fazê-la crescer, apoiados justamente na tradição que trazem consigo. É emblemático de nosso tempo, que enfrenta a perda da autoridade na política, a crítica da autoridade na educação, portanto. ¹³²

Assim, embora na esfera da política tenhamos perdido a legitimidade ancorada na tradição que sustentava a autoridade dos políticos romanos, na esfera pré-política da educação - nível em que os indivíduos são preparados para sua futura ação política - a autoridade segue sendo legítima, apoiada na tradição das gerações mais velhas que têm a responsabilidade pelo mundo que apresentam às novas gerações.

É com um raciocínio similar ao de H. Arendt que o filósofo e militante anarquista Mikhail Bakunin vai defender, ainda no século passado, a necessidade do princípio de autoridade numa educação que se pretenda libertária. Sua análise busca a

132 ARENDT, 1979: 240 e ss.

coerência de uma escola que não é ideal; não se trata de discutir a constituição de uma escola libertária numa sociedade socialista, anarquista, mas sim de uma escola concreta, que pretenda desenvolver a liberdade dos indivíduos em meio à sociedade capitalista exploradora, uma escola que estará, portanto, em constante luta com essa sociedade na qual ela está inserida.

No contexto da sociedade capitalista, Bakunin considera que é lógica a figura de um professor dominador, explorador; a figura, porém, de "um professor que se sacrifica por aqueles que estão a ele subordinados por seu privilégio divino e humano, é um ser contraditório e absolutamente impossível" (1979a: 74). Mais que isso, tal figura é a expressão mesmo da hipocrisia, posto que se um professor explorador e autoritário nada mais está fazendo do que exprimir a verdadeira face da sociedade e do Estado a que serve, o outro está hipocritamente dissimulando essa feição dominadora da sociedade e, mais, secretamente ensinando às crianças como servir docilmente à exploração.

Buscando uma concepção dialética do movimento, o anarquista russo considera que o desenvolvimento de uma coisa qualquer é a progressiva negação de seu ponto de partida; uma educação libertária, pensada nessa perspectiva, jamais poderia começar pela liberdade, pois implicaria na sua negação. Se, por outro lado, a educação começa pela autoridade, a sua progressiva negação levará ao desenvolvimento da liberdade. Em outras palavras, uma educação que se pretenda libertária não pode tomar a liberdade como ponto de partida, mas de chegada; a liberdade é o FIM e não o MEIO da educação anarquista.

Acompanhemos o raciocínio de Bakunin, que envolve ainda outros argumentos:

"O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário, quando aplicado às crianças de idade baixa, quando sua inteligência não está ainda de modo algum desenvolvida; mas como o desenvolvimento de tudo e da educação também, portanto, implica na negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve ser gradualmente

diminuído, à medida em que a educação e a instrução das crianças avança, para dar lugar à sua liberdade ascendente. Toda educação racional não é, no fundo, mais do que essa progressiva imolação da autoridade em benefício da liberdade, e o objeto final da educação não deveria ser outro que não o de formar homens livres e cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola recebe as crianças em sua tenra idade, quando começam apenas a balbuciar algumas palavras, deve ser o de maior autoridade e de uma ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior liberdade e o da abolição absoluta de todo vestígio animal ou divino da autoridade." 133

A concepção de Bakunin baseia-se em uma questão que, em sua época, começava a ser considerada: a de que a criança não é, em última análise, um "adulto em miniatura", como se acreditava, mas um ser com características próprias e com um desenvolvimento físico e psicológico que deve ser respeitado para que ele se torne um adulto equilibrado. Tais considerações seriam mais desenvolvidas nesse século, inclusive através dos trabalhos de Jean Piaget com sua epistemologia genética. Assim, a aplicação do princípio de autoridade nas crianças, mais do que justo, é absolutamente necessário e legítimo. Deixar as crianças à mercê de uma suposta liberdade natural é a mais pura irresponsabilidade pedagógica; longe de constituir-se numa educação libertária, seria essa uma educação libertina.

Essa mesma concepção de Bakunin é defendida, contemporaneamente, por Carlos Díaz quando fala dos princípios pedagógicos de uma educação anarquista:

" Com efeito, nas primeiras etapas da vida infantil, é preciso que a manipulação seja muito forte, e essa manipulação deverá ir progressiva e paulatinamente diminuindo.

"O diziam Ferrer Guardia, Ferriere, os escolanovistas, o próprio Bakunin, e em geral hoje isto é fundamentado numa perspectiva mais técnica pela epistemologia genética de Piaget. E, desde já, o senso comum. Como deixar uma criança de um ano diante um precipício para que seja livre dando um passo à frente? Seria uma imprudência temerária agir assim, e um grave atentado contra a liberdade mesma do ser humano. Sabemos através da antropologia que a criança nasce absolutamente

desajustada, desencaixada, e que somente o tempo pode fazer dela um ser adulto e livre." ¹³⁴

Se num momento precisa da autoridade, essa situação não é, porém, definitiva para a educação; o desenvolvimento lógico, psicológico e sensório-motor da criança vai, aos poucos, permitindo um desenvolvimento cada vez mais autônomo. Díaz prossegue:

"Isto não significa que desejemos eterna tutela para o discente. Como a escola interdisciplinar de Genebra manifestou, a partir dos doze anos a criança está capacitada para raciocinar abstrata e formalmente, para ter um comportamento cooperativo, para liberar-se e desenvolver a liberdade. Não é possível, pois, tratar do mesmo modo uma criança de dois e uma de doze anos: nem no terreno teórico, nem no axiológico, nem no sociológico, nem no psicológico, nem em terreno algum." ¹³⁵

Esta questão pode ser equacionada, também, em seu aspecto político. A autoridade é legítima na educação das crianças devido ao fato de estas precisarem ser preparadas estruturalmente mesmo para a vivência da liberdade, isto é, para uma relação de autonomia na igualdade em que a autoridade não esteja presente. No adulto, por outro lado, que tem as suas estruturas já plenamente desenvolvidas, já não faz mais sentido o uso da autoridade; lembremos que H. Arendt dizia mesmo ser a educação impossível no caso do adulto, podendo-se falar apenas estritamente numa instrução em algum nível específico, mas nunca educação em seu sentido amplo e geral ¹³⁶. O uso da autoridade na instrução do adulto abandona o nível da pré-política e invade o nível político por excelência, perdendo por isso mesmo a

¹³⁴ DÍAZ, 1978: 15.

¹³⁵ *Idem*, *ibidem*: 15.

¹³⁶ "A educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados. Quem quer que queira educar adultos na realidade pretende agir como guardião e impedi-los de atividade política. Como não se pode educar adultos, a palavra 'educação' soa mal em política; o que há é um simulacro de educação, enquanto o objetivo real é a coerção sem o uso da força. Quem desejar seriamente criar uma nova ordem política mediante a educação, isto é, nem através da força e coação, nem através da persuasão, se verá obrigado à pavorosa conclusão platônica: o banimento de todas as pessoas mais velhas do Estado a ser fundado. Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade frente ao novo." ARENDT, 1979: 225-226.

legitimidade; na instrução do adulto já não existe mais autoridade, mas coerção, imposição, expressões materiais do poder político. O próprio Bakunin, ao defender a necessidade do princípio de autoridade na educação das crianças, alertava para o perigo de sua extensão à instrução dos adultos:

"O princípio de autoridade, aplicado aos homens que tenham passado ou chegado à maioridade, transforma-se em uma monstruosidade, em uma negação flagrante da humanidade, em uma fonte de escravidão e de depravação intelectual e moral. Desgraçadamente, os governos paternalistas mantiveram as massas populares numa ignorância tão profunda, que será necessário fundar escolas não apenas para as crianças do povo, senão para o povo mesmo. Mas dessas escolas deverão ser absolutamente eliminadas mesmo as menores aplicações ou manifestações do princípio de autoridade. Já não serão escolas, mas academias populares, nas quais já não se poderá falar de alunos e mestres, onde o povo irá livremente para receber, se o considerar necessário, um ensino livre; nas quais, enriquecido por sua experiência, poderá por sua vez ensinar muitas coisas aos professores que lhe proporcionarão os conhecimentos que ele não tem. Será, pois, um ensino mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo." ¹³⁷

Podemos sintetizar afirmando que, para Bakunin, a autoridade é legítima na educação quando age sobre indivíduos ainda não preparados para ação política e esta ação dá-se justamente com o objetivo de preparar-lhes para uma ação política autônoma e livre. Quando, porém, a autoridade é levada para a esfera da política mesma, ela perde a sua legitimidade e passa a ser instrumento de poder, de coerção, de exploração. Assim, uma educação libertária voltada para as crianças pode e deve fazer uso do princípio da autoridade, para prepará-las no aprendizado e na conquista da liberdade individual e coletiva; uma instrução para o povo adulto - já que, aqui, já não podemos falar em educação em seu sentido geral - porém, deve constituir-se sobre a igualdade e o respeito mútuo entre "professores" e "alunos", pois de outra maneira ela nada mais seria do que uma expressão da tirania do sistema social de exploração.

137 BAKUNIN, 1979 a: 75-76.

O que diferencia a educação libertária tanto da educação tradicional quanto da escola nova é essa visão muito particular da utilização do princípio de autoridade; enquanto a escola tradicional busca na autoridade pedagógica a fundamentação para a autoridade sócio-política, fazendo da escola o local do aprendizado da submissão, a escola nova critica o uso da autoridade, argumentando que o indivíduo deve desenvolver-se de forma "livre e natural" mas, ao procurar retirar da escola a sua função pré-política - ou seja, a de formadora da ação política do indivíduo - deixa para as demais instituições sociais, hoje, notadamente, a mídia, a função de levar tais indivíduos, "politicamente virgens", a uma ação conservadora e reprodutora da sociedade. A educação libertária, por sua vez, não foge ao uso da autoridade nem muito menos nega o caráter pré-formador da educação para a futura ação política do indivíduo; age, entretanto, num contexto absolutamente diferenciado das duas perspectivas anteriores, fazendo da autoridade a ponte para o aprendizado da ação autônoma e a conseqüente negação da autoridade de que partiu, trabalhando as bases de uma ação política pautada pela construção da liberdade coletiva.

Veremos agora como essa ação particular da educação libertária pode acontecer no contexto de uma atividade pedagógica contra-ideológica, no sentido em que vínhamos afirmando no capítulo anterior.

Se a atividade contra-ideológica pode acontecer, como vimos, através de um desenvolvimento autônomo do processo de subjetivação, em oposição à função ideológica da pedagogia, que seria justamente introjetar a ideologia da máquina social em cada indivíduo através do processo de subjetivação, pode parecer uma contradição afirmar a necessidade da autoridade para a construção da liberdade. Essa contradição é, porém, apenas aparente.

Concluíamos o capítulo anterior afirmando que uma educação ideológica pode levar a uma liberdade bastante relativa, ilusória, a um livre-arbítrio restrito em um contexto bem definido, enquanto que uma educação contra-ideológica, em sua

subjetivação autônoma, possibilita a vivência da liberdade como fundamento mesmo do ser. Vejamos como Jean-Paul Sartre define esta liberdade:

"O homem é livre porque não é si-mesmo, mas sim presença a si. O ser que é o que é não pode ser livre. A liberdade é precisamente o nada que faz-se no miolo do homem e que obriga a realidade humana a fazer-se em lugar de ser. Como vimos, para a realidade humana ser é eleger-se; nada lhe vem de fora, nem tampouco de dentro, que ela possa receber ou aceitar. Está inteiramente abandonada, sem ajuda nenhuma de nenhuma espécie, à insustentável necessidade de fazer-se até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é um ser: é o ser do homem, quer dizer, seu nada de ser. Se se comesçasse por conceber ao homem como algo pleno, seria absurdo buscar depois nele momentos ou regiões psíquicas em que fosse livre: daria no mesmo que buscar espaços vazios em um recipiente previamente cheio. O homem não pode ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é." ¹³⁸

Assim, como a subjetivação ideológica oferece, através da má-fé, uma identidade ao sujeito, essa identidade - embora falsa - impede que ele seja livre, pois se é idêntico a si mesmo, já não pode escolher ser de outra maneira. Por outro lado, a subjetivação autônoma - contra-ideológica - ao desenvolver a consciência da não-identidade tanto interna quanto externa, abre ao indivíduo o reino das possibilidades e da liberdade: se não é nada, ele pode escolher ser qualquer coisa.

A liberdade, embora seja o fundamento da realidade humana - o próprio ser do homem, nas palavras de Sartre - é uma característica que precisa, primeiro, ser assumida e, depois, ser aprendida. Assumida, porque a angústia e a náusea frente ao vazio de ser da liberdade freqüentemente leva a uma fuga, através da má-fé, para o reino das identidades abstratas; aprendida, porque mesmo após o ato primeiro de assumir a liberdade e as possibilidades que ela abre, o indivíduo precisa aprender a fazer suas escolhas.

A autoridade desempenhará seu papel exatamente nesse processo pelo qual passará o indivíduo para assumir aprender a liberdade. Ficam desde já descartadas, é óbvio, as ações

138 SARTRE, 1981: 546.

autoritárias, isto é, que abusem da autoridade e deixem, portanto, de serem legítimas, pois aí já estaríamos no reino de uma subjetivação ideológica, sendo que estamos buscando o oposto. A autoridade dos professores estará claramente presente quando estes se mostrarem para as crianças como plenamente responsáveis pelo panorama exterior, pelo mundo que apresentam a elas; deverão, paulatinamente, prepará-las para o momento em que se depararão com seu próprio vazio de ser, com sua falta de identidade, mostrando-lhes a inutilidade da representação de papéis a que poderiam entregar-se através da má-fé.

A autoridade no processo pedagógico de subjetivação autônoma não será exercida no sentido de impor à criança uma determinada realidade, um determinado comportamento, uma determinada atividade, mas sim no sentido de mostrar que cada educador, embora não seja idêntico a si mesmo, é absolutamente autêntico, e não sucumbe ao prazer fácil e enganoso da falsa identidade. A autoridade constitui-se no fato de os educadores apresentarem-se como "autores de si mesmos", mostrando às crianças que cada uma delas pode também construir-se autonomamente, sendo igualmente a autora de si própria - não de uma identidade forjada na falsidade para fugir à angústia, mas como coordenadora da multiplicidade de possibilidades que se abrem para ela em sua existência no mundo.

Assim referenciada na atitude do educador como "autor de si mesmo", a criança pode encontrar o caminho para a constituição de sua subjetividade, assumindo a liberdade advinda deste processo autônomo. Fazer escolhas, porém, não é um ato simples. Não que outras pessoas possam mostrar ao indivíduo quais as escolhas que ele deve fazer, pois isso seria a negação da própria escolha, além de colocar a priori uma intencionalidade que, como mostra Sartre, só pode ser definida posteriormente à própria escolha ¹³⁹; a criança deve, entretanto, aprender que é plenamente

¹³⁹ Na conferência publicada sob o título "O Existencialismo é um Humanismo", Sartre desenvolve bastante a noção de que a intenção de um ato só pode ser determinada após o ato mesmo.

responsável pelas escolhas que faz e pelas suas conseqüências também.

Essa é a principal característica da liberdade, na perspectiva sartreana: se somos livres para escolher, somos responsáveis tanto pelo que escolhemos quanto pelas conseqüências desta escolha. Isso faz com que cada indivíduo seja responsável não apenas por si mesmo, mas também por toda a humanidade - visto que seus atos refletem-se através de todos os homens, em maior ou menor grau - e pelo mundo - já que sua ação, além de dar-se em meio a outros homens, dá-se também, necessariamente, no mundo. Se o mundo é assim, isso deve-se a escolhas que todos nós fazemos, a determinados atos que escolhemos ou deixamos de escolher. Se vivemos numa determinada sociedade, concordemos ou não com ela, somos plenamente responsáveis por ela, pois ela é sustentada - ou não - unicamente por nossas próprias ações.

Sartre esclarece:

"A conseqüência essencial de nossas observações anteriores é que o homem, ao estar condenado a ser livre, leva sobre seus ombros o peso íntegro do mundo; é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto modo de ser. Tomamos a palavra 'responsabilidade' em seu sentido trivial de 'consciência de ser o autor incontestável de um acontecimento ou de um objeto'. Em tal sentido, a responsabilidade do para-si é angustiante¹⁴⁰, pois ele é aquele pelo qual se faz com que haja um mundo; e, posto que é também aquele que se faz ser, o para-si, qualquer que seja a situação em que se encontre deve, pois, assumi-la inteiramente com seu coeficiente de adversidade próprio, sendo assim insustentável; deve assumi-la com a orgulhosa consciência de ser o autor dela, pois os maiores inconvenientes ou as piores ameaças que podem atingir a minha pessoa apenas têm sentido em virtude de meu projeto e aparecem sobre o fundo do comprometimento que sou. É, pois, insensato pensar em queixar-se, pois nada alheio ou estranho decidiu o que sentimos, vivemos ou somos. Essa responsabilidade não é, além do mais, aceitação; é simples reivindicação lógica das conseqüências de nossa liberdade. O que me ocorre, me ocorre por mim, e eu não poderia nem deixar-me afetar por isso, nem rebelar-me, nem resignar-me. Por outro lado, tudo o que me ocorre é meu; com isso deve-se entender, em primeiro lugar, que estou sempre à altura do que me ocorre, enquanto homem, pois o que ocorre a um homem por

.140 A responsabilidade é angustiante no sentido que lança sobre o indivíduo um fardo que ele não pode suportar.

outros homens ou por ele mesmo não pode ser senão humano.¹⁴¹

Assim, não existem atos que não sejam humanos, que sejam exteriores a nós, porque todos os atos nada mais são do que resultados de nossas próprias escolhas, o que faz com que sejamos sempre plenamente responsáveis por eles. Sartre exemplifica com uma guerra: se sou convocado e vou, ela passa a ser a minha guerra, pois a ida foi uma escolha minha; eu poderia ter desertado ou até mesmo buscado no suicídio uma outra escolha, mas, a partir do momento em que escolho a guerra ela torna-se a minha guerra, pela qual sou plenamente responsável. Buscando um outro exemplo, concordemos ou não com a sociedade capitalista, somos plenamente responsáveis por ela, pois ela nada mais é do que o resultado de nossas próprias ações.

Sendo fundamentalmente o ato de escolher, a liberdade humana, se tem um componente eminentemente individual - a escolha é sempre escolha de um indivíduo, mesmo quando é coletiva, pois nesse caso só tem sentido se cada um dos indivíduos da coletividade tiver escolhido - acaba sendo um fator fundamentalmente social, pois toda e qualquer escolha transcende o indivíduo que é sujeito desta escolha, estendendo suas conseqüências por todos aqueles que o rodeiam. É nesse contexto que podemos retomar Bakunin, para quem a liberdade só tem sentido se for social, coletiva.

Assim pronuncia-se o anarquista russo:

"Não é certo que a liberdade de um homem esteja limitada pela dos demais homens. O homem é realmente livre quando sua liberdade, completamente reconhecida pelos demais e refletida neles, encontra sua confirmação e sua expansão na liberdade dos demais. O homem não é realmente livre senão entre homens igualmente livres; a escravidão de um único homem ofende à humanidade e nega a liberdade de todos.

"A liberdade de cada um, em conseqüência, só é possível mediante a igualdade de todos. A realização da liberdade por meio da igualdade, em princípio e de fato, é justiça.¹⁴²

141 Idem, ibidem: 675-676.

142 BAKUNIN, 1980: 100.

Contrariamente aos filósofos liberais, Bakunin defende a idéia de que a liberdade, em lugar de ser uma característica natural de cada indivíduo, é uma característica socialmente construída e que deve ser conquistada ¹⁴³. Deste modo, a escola pode ser um local privilegiado para que as crianças aprendam, coletivamente, a serem livres, construindo todas juntas a liberdade do grupo.

Partindo do processo autônomo de subjetivação, nas condições já observadas, com o conseqüente assumir da liberdade como possibilidade de escolha, as crianças passam paulatinamente ao exercício destas escolhas procurando referenciar-se sempre no contexto do grupo, tomando consciência dos atos praticados e assumindo a responsabilidade por eles e pelas conseqüências deles advindas. Deste modo, a liberdade assumida, conquistada e construída por cada criança é referendada pela liberdade de todas as outras crianças. Essa liberdade não é uma característica natural e egoística de cada uma, mas a simples possibilidade de fazer escolhas responsáveis em meio a um grupo de indivíduos.

Nesta perspectiva, não seria nem um pouco coerente pensar-se uma escola libertária na qual as crianças estivessem desde o início no gozo pleno de uma suposta "liberdade" que lhes fosse conferida pela natureza e devesse ser respeitada em sua integridade individual tanto por professores quanto pela estrutura burocrática escolar. Mesmo porque, se seguirmos o raciocínio de Bakunin, ao tomarmos a liberdade como ponto de partida da educação já não poderíamos encontrá-la no ponto de chegada; deixariamos de ter nela nosso objetivo para assumi-la como metodologia.

Buscando a coerência do processo, a autoridade - e não o autoritarismo - deve ser o ponto de partida do processo de educação das crianças para que, à medida em que descobrem e conquistam a sua liberdade como parte do processo autônomo de subjetivação e à medida em que constroem a liberdade como

¹⁴³ O assunto foi desenvolvido em minha dissertação de mestrado, "Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco" (1990), no capítulo 2, "A Liberdade na perspectiva anarquista".

patrimônio coletivo do grupo, aprendendo a vivê-la sempre em comunidade, o que significa o assumir das responsabilidades plenas e o respeito pela liberdade do outro como expressão da minha própria liberdade, essa autoridade seja progressivamente diminuída até desaparecer por completo, no momento em que as crianças já forem plenamente capazes de gerir, junto aos professores, a sua própria educação.

O aprendizado coletivo da liberdade é demonstrado com leveza e humor num monólogo subversivo do teatrólogo italiano Dario Fo, "História da tigresa" ¹⁴⁴. É a história de um soldado chinês que, ferido na luta contra os contra-revolucionários, esconde-se numa caverna onde encontra uma tigresa com seu filhote; o animal lambe-lhe as feridas, e ele em troca mama nas tetas dela todo o leite que o filhote deixava. Tal situação leva a uma inusitada relação de amor entre o homem e os animais, e quando ele, já curado, resolve voltar para sua aldeia, é seguido pela tigresa e pelo tigrinho. Na aldeia, o povo pouco a pouco aprende a conviver com as "feras"; quando bandidos tentam roubar a aldeia, o povo os repele, com o auxílio dos tigres. Um funcionário do Partido vem até a aldeia, elogia a ação do povo, mas manda que os tigres sejam levados embora. O povo os esconde no galinheiro. Quando a aldeia é invadida pelos japoneses, novamente o povo, amparado nos tigres, os expulsa. Nova visita do Partido, novo elogio e nova ordem de mandar os tigres embora; novamente eles vão para o galinheiro. As situações se repetem, e são sempre os tigres, esses "seres anárquicos e sem dialética" que servem de apoio ao povo para repelir os invasores. Quando, uma última vez, o dirigente do Partido exige a partida dos perigosos tigres, são eles, dirigentes do Partido, os expulsos da vila.

Esse monólogo de Fo mostra como a liberdade é aprendida; assim como viver com os tigres, mamar nas tetas da tigresa, a liberdade pode ser muito perigosa, exige muita responsabilidade.

¹⁴⁴ Publicada no Brasil pela Ed. Brasiliense no volume "A morte Acidental de um Anarquista e outras peças subversivas", S.P., 1986.

Mas, se aprendemos a vivê-la, conquistando-a, é ela que será o fundamento de nossas vidas, algo que é a expressão da comunidade mesma, e não algo que é imposto de fora, como a proteção do Partido ou do Exército, por exemplo. E mais: a vivência da liberdade implica na negação mesma dessas instâncias exteriores, na revolta contra elas; chega um momento no processo de construção dessa liberdade coletiva em que o povo deve soltar os tigres sobre os dirigentes do Partido, para afirmar a sua autonomia...

Se a liberdade é sempre esse aprendizado e essa construção coletiva - com a efectiva contribuição e comprometimento de cada indivíduo - não podemos negar que a escola, ao juntar crianças ainda não bombardeadas pelo processo de subjetivação ideológica, é um espaço social mais do que privilegiado para constituir-se no lugar do aprendizado e da construção da liberdade.

Assim compreendida, a proposta de uma educação libertária procura partir do princípio da autoridade para, através da sua progressiva diminuição e sucessiva negação, fundamentar a liberdade social, instituindo, após a superação do nível da pré-política, o reino da política sem a autoridade enquanto poder. O longo processo da educação libertária é o da concomitante desconstrução dos aparatos de poder e da dissolução da autoridade através do progressivo aprendizado individual e coletivo da liberdade.

Claro que uma coisa, como já afirmamos, é pensar a escola anarquista numa sociedade socialista libertária, onde as crianças estariam sendo preparadas - ao nível pré-político - para uma futura ação política no contexto de uma sociedade igualitária; outra coisa, extremamente mais complicada, é pensar a escola anarquista no contexto da sociedade e do Estado capitalistas, com o qual entra, inevitavelmente, em rota de colisão. Uma questão fundamental se levanta: seria justo contribuir para formar crianças "desajustadas", já que elas jamais poderiam encontrar um lugar de conforto nessa sociedade capitalista, quando vemos a

educação trabalhando, quase sempre, com o ajustamento das crianças ao mundo em que viverão? Ao longo deste trabalho estaremos tecendo considerações em busca dessa resposta, concluindo, ao final, com uma análise das relações da educação anarquista com o Estado Capitalista.

MACROPOLÍTICA

EDUCAÇÃO/ESTADO/SOCIEDADE: UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA?

I. SOCIEDADE E ESTADO: INTRODUÇÃO CONCEITUAL

1. O Estado Moderno
2. O Estado Capitalista

II OS ANARQUISTAS E O ESTADO MODERNO

1. O conceito de Estado
2. A organização social como autogestão

III. A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO FUNÇÃO DO ESTADO

1. Instrução pública: origens históricas
2. Estado e educação no Brasil: brevíssimas considerações
3. As críticas dos anarquistas à instrução pública

IV. UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA?

I. SOCIEDADE E ESTADO: INTRODUÇÃO CONCEITUAL

1. O Estado Moderno

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

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

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

poder atraia para ele mais adesão do que nunca. Mas, em qualquer caso, o povo reage ao Estado e ao seu destino, e não apenas à mera perda de população, território ou riqueza." ¹

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

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

Entretanto, mesmo o Estado moderno apresenta variações, e o que conhecemos hoje é resultado de um processo de desenvolvimento ao longo dos séculos. O historiador alemão Werner Naef identifica três grandes tipologias no processo de desenvolvimento do Estado moderno: a primeira delas seria o Estado estamental, predominante durante os séculos XV e XVI, responsável pela concentração dos poderes políticos; a segunda seria caracterizada pelo Estado monárquico absoluto, que

¹ KRADER, 1972:23

² O fato de a sociedade humana pré-existir ao Estado é o que pretende demonstrar Lawrence Krader na obra aqui citada, tese também sustentada por outros antropólogos dos quais o mais famoso é o francês Pierre Clastres, autor, entre outros, de "A Sociedade Contra o Estado".

predomina nos séculos XVII e XVIII e representa uma segunda onda de centralização do poder, agora unicamente nas mãos do monarca; a terceira grande tipologia do Estado moderno é representada pelo Estado democrático, que começa a surgir com a Revolução Francesa e consolida-se com a fixação dos direitos do homem e do cidadão³.

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

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

O que caracteriza o modelo jusnaturalista é, antes de tudo, o seu objetivo de desenvolver uma teoria racional do Estado; se o modelo tradicional de concepção política que remonta a Aristóteles explicava o Estado como uma reconstrução histórica, partindo de círculos menores (família, aldeia) para círculos cada vez mais abrangentes (a pólis) que culminam no Estado, que é a forma mais perfeita de organização⁴, os jusnaturalistas vão se dedicar a uma reconstrução racional, buscando hipóteses de trabalho que permitam a percepção do sentido do Estado. Assim, ele aparece como a reunião de muitos indivíduos que formam um indivíduo único, com uma única vontade, expressão da vontade geral:

"O Estado não é como uma família ampliada, mas como um grande indivíduo, do qual são partes indissociáveis os pequenos indivíduos que lhe dão vida: basta pensar na figura posta no frontispício do Leviatã, na qual se vê um homem gigantesco (com a coroa na cabeça e, nas duas mãos, a espada e o báculo, símbolo dos dois poderes), cujo corpo é composto de vários homens pequenos. Rousseau

³ NAEF, 1973:15 a 26

⁴ BOBBIO/BOVERO, 1987:40 e seg.

expressa o mesmo conceito ao definir o Estado como o 'eu comum', imagem muito diversa da de 'pai comum'. Na base desse modelo, portanto, está uma concepção individualista do Estado, por um lado, e, por outro, uma concepção estatista (que significa racionalizada) da sociedade. Ou os indivíduos sem Estado, ou o Estado composto apenas de indivíduos. Entre os indivíduos e o Estado, não há lugar para intermediários. E também essa é uma extrema simplificação dos termos do problema, à qual conduz inevitavelmente uma constituição que quer ser racional e, enquanto tal, sacrifica em nome da unidade as várias e diferentes instituições produzidas pela irracionalidade da história; mas é também, ao mesmo tempo, o reflexo do processo de concentração do poder que marca o desenvolvimento do Estado moderno. Uma vez constituído o Estado, toda outra forma de associação, incluída a Igreja, para não falar das corporações ou dos partidos ou da própria família, das sociedades parciais, deixa de ter qualquer valor de ordenamento jurídico autônomo." ⁵

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

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

A hipótese racional encontrada pelos filósofos deste modelo está na noção de pacto ou contrato social ⁷. A idéia do

⁵ BOBBIO/BOVERO, 1987:94-95

⁷ Colocando a noção do pacto fora da história, os jusnaturalistas a assumem como hipótese claramente racional que não precisa, necessariamente, ter tido uma corporificação concreta em algum momento; também a noção de "estado de natureza" que se contrapõe ao "estado político", ou sociedade, é uma hipótese racional, se bem que Norberto Bobbio aponta para o fato de que Rousseau a tomava como tendo tido uma existência concreta:

pacto entre os indivíduos para constituir o Estado, cada um deles delegando e abdicando de sua própria autoridade em nome da autoridade única do soberano que é, ele próprio, um indivíduo é o centro das teorias contratualistas do jusnaturalismo. O contrato social marca, fora do tempo e do espaço, a transição do estado de natureza para o estado civil; o contrato social é o pacto civilizador que faz a ponte conceitual entre a barbárie e a civilização.

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

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

"Hobbes tampouco crê, como ao contrário crerá Rousseau, que o estado de natureza universal tenha existido pelo menos uma vez no tempo, no início da história da humanidade, ou seja, não considera ser possível identificar o estado de natureza com o estado originário." (1987:50)

⁸ Lembremos, novamente, como já exposto na nota 2, que as pesquisas antropológicas com tribos primitivas contrariam essa tese.

interessados em sair do estado de natureza, ou seja, em viverem conforme a razão." ⁹

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

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

Hobbes: O Estado como segurança

Para o inglês Thomas Hobbes, o primeiro grande filósofo contratualista, essa questão não se coloca: o indivíduo assume uma renúncia quase total ¹¹, prestando obediência ao soberano instituído pelo pacto em nome de sua segurança. Tal abdicação da liberdade deve-se à concepção de Hobbes do estado de natureza: a guerra total, a luta generalizada ("bellum omnium contra omnes"), que dá-se por ser o homem, naturalmente, o lobo do homem ("homo homini lupus").

A reflexão do filósofo é bastante curiosa: por natureza, todos os homens são absolutamente iguais, nada há que os diferencie e, portanto, um jamais poderá ter poderes sobre os outros ¹²; dessa igualdade total advém a desconfiança e, dela, a guerra. A guerra decorre do fato de que um indivíduo precisa atacar o outro, seja para vencê-lo seja para evitar, de antemão, que seja por ele atacado. Numa tal situação, a guerra que, em princípio é racional torna-se absurda, pois não há vencedor(es)

⁹ BOBBIO/BOVERO, 1987:38-39

¹⁰ BOBBIO, op. cit.: 83

¹¹ Segundo Norberto Bobbio, a renúncia do indivíduo para Hobbes só não é total porque, apesar de renunciar à igualdade, ao direito à liberdade natural, ao uso da força individual, ao direito de posse de todas as coisas, ele não renuncia à vida; aliás, este é o sentido mesmo de renunciar a todos aqueles bens: deixa-os de lado sob a condição de proteger e assegurar a própria vida (Cf. BOBBIO, op. cit.: 72).

¹² De acordo com Renato Janine Ribeiro, a afirmação dessa igualdade absoluta e incontestada de todos os indivíduos foi o que trouxe maior irritação contra Hobbes em sua época. Ver o ensaio "Hobbes: o medo e a esperança" in WEFFORT (org.), 1991: 51-77.

possível(eis). Numa tal guerra não existe também injustiças, posto que onde não impera a lei não é possível a definição do que é justo; ainda por outro lado, neste estado de natureza a propriedade tampouco é possível, pois não há como conseguir e defender coisas em meio a uma guerra de todos contra todos. Assim, determinadas paixões humanas fazem com que a razão institua o Estado; vamos ao texto do filósofo:

"Desta guerra de todos os homens contra todos os homens também isto é consequência: que nada pode ser injusto. As noções de bem e de mal, de justiça e injustiça, não podem aí ter lugar. Onde não há poder comum não há lei, e onde não há lei não há injustiça. Na guerra, a força e a fraude são as duas virtudes cardeais. A justiça e a injustiça não fazem parte das faculdades do corpo ou do espírito. Se assim fosse, poderiam existir num homem que estivesse sozinho no mundo, do mesmo modo que seus sentidos e paixões. São qualidades que pertencem ao homem em sociedade, não na solidão. Outra consequência da mesma condição é que não há propriedade, nem domínio, nem distinção entre o meu e o teu; só pertence a cada homem o que ele é capaz de conseguir, e apenas enquanto for capaz de conservá-lo. É pois esta a miserável condição em que o homem realmente se encontra, por obra simples da natureza. Embora com uma possibilidade de escapar a ela, que em parte reside nas paixões, em parte em sua razão.

"As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordo." ¹³

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

13 HOBBS, 1983:77

que a multidão se una num único indivíduo, que garantirá a segurança de todos, Hobbes chama Estado.

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

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

Locke: o Estado como garantia da propriedade

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

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

"O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos, pode dizer-se, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o

¹⁴ Id., ibid.: 105

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

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

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

Assim, os homens reúnem-se em comunidade com o objetivo de facilitar a fruição do direito de propriedade que, mesmo possível em estado natural é incerta e insegura. Afirma o filósofo que "o objetivo grande e principal, portanto, da união dos homens em comunidade, colocando-se eles sob governo, é a preservação da propriedade." ¹⁶

O que institui a sociedade civil e o Estado para realizar a função do arbítrio e da defesa do direito à propriedade para todos é, como em Hobbes, um pacto entre os homens, entre os indivíduos que comporão a assim criada comunidade. O consentimento dos homens na instituição da comunidade, porém, difere entre os dois filósofos ingleses: para Hobbes, o contrato é um "pacto de submissão" que visa a instaurar uma situação contrária àquela que vigorava no estado de natureza, preservando a segurança de suas vidas; para Locke, ao contrário, o contrato apresenta-se como um "pacto de consentimento" em que os indivíduos, longe de submeterem-se todos a um poder comum,

16 LOCKE, 1983: 82

concordam em instituir leis que preservem e garantam tudo aquilo que eles já desfrutavam no estado de natureza. O contrato social é para Locke, a garantia dos direitos naturais, e não a criação de outros direitos ¹⁷.

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

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

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

17 Cf. Leonel Itaussu Almeida Mello, "John Locke e o individualismo liberal", in WEFFORT, op. cit.: 79-89, pág. 86 e também BOBBIO, op. cit. pág. 74.

18 LOCKE, 1983: 64-70.

19 LOCKE, 1983: 71

Rousseau: o Estado como promotor da "vontade geral"

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

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

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

"(...) o rico, forçado pela necessidade, acabou concebendo o projeto que foi o mais excogitado que até então passou pelo espírito humano. Tal projeto consistiu

²⁰ ROUSSEAU, 1983: 259

²¹ Em uma nota ao "Discurso sobre a desigualdade...", Paul Arbousse-Bastide comenta, referendado no "Contrato Social":

"Na verdade, o contrato social é mais vantajoso para os ricos, cujos bens garante, do que para os pobres, aos quais nada mais oferece do que a segurança da pessoa.", in ROUSSEAU, 1983: 269.

em empregar em seu favor as próprias forças daqueles que o atacavam, fazer de seus adversários seus defensores, inspirar-lhe outras máximas e dar-lhes outras instituições que lhe fossem tão favoráveis quanto lhe era contrário o direito natural." ²²

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

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

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

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

²² Idem, ibidem: 268-269

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

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

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

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

O modelo hegel-marxiano

Sim, o modelo jusnaturalista tinha em sua essência a oposição estado natural X estado civil, este novo modelo, embora

²³ ROUSSEAU, 1983: 33

²⁴ Idem, ibidem: 33

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

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

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

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

²⁵ Cf. Michelangelo BOVERO, "Dois modelos dicotômicos", in BOBBIO/BOVERO, 1987: 103.

²⁶ BOBBIO/BOVERO, 1987: 97.

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

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

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

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

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

"A sociedade civil (Bürgerliche Gesellschaft) é definida como um sistema de carecimentos, estrutura de dependências recíprocas onde os indivíduos satisfazem as suas necessidades através do trabalho, da divisão do trabalho e da troca; e asseguram a defesa de suas

²⁷ Apud WEFFORT (org.), 1989: 108.

²⁸ Idem, ibidem: 122-123.

²⁹ Idem, ibidem: 122.

liberdades, propriedades e interesses através da administração da justiça e das corporações. Trata-se da esfera dos interesses privados, econômico-corporativos e antagonísticos entre si.

"A ela se contrapõe o Estado político, isto é, a esfera dos interesses públicos e universais, na qual aquelas contradições estão mediatizadas e superadas. O Estado não é, assim, expressão ou reflexo do antagonismo social, a própria demonstração prática de que a contradição é irreconciliável, como dirá mais tarde Engels, mas é esta divisão superada, a unidade recomposta e reconciliada consigo mesma. A marca distintiva do Estado é esta unidade, que não é uma unidade qualquer, mas a unidade substancial que traz o indivíduo à sua realidade efetiva e corporifica a mais alta expressão da liberdade." ³⁰

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

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

Assim, a sociedade civil é anterior e determinante da estrutura do Estado: a política depende da economia de uma sociedade, na clássica formulação de Marx. Invertendo a concepção de Hegel, de que o Estado é determinante da história, Marx afirma que é a história da produção social dos homens, ao contrário, que determina a estrutura do Estado. Buscando na história da humanidade, Marx perceberá que em momento algum o Estado foi o

³⁰ In WEFFORT (org.), op. cit.: 105-106.

³¹ MARX, 1985: 129-130.

representante dos interesses coletivos, nem tampouco o promotor de uma "vontade geral"; ao contrário, o Estado foi sempre aquilo que já havia denunciado Rousseau, um instrumento nas mãos de um determinado grupo social, usado para conquistar e manter determinados privilégios.

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

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

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

"Compreendido nestes termos, o Estado é, assim, um sistema de poder organizado que se relaciona dialeticamente com outro sistema de poder difuso mas efetivo - a sociedade civil. A sociedade civil é, em

última análise, a forma pela qual a classe dominante (ou as classes dominantes) se organiza(am) fora do Estado para controlá-lo e pô-lo a seu serviço. A sociedade civil não se confunde portanto com a população ou com o povo. O Estado exerce seu poder sobre a sociedade civil e sobre o povo. Por outro lado, a sociedade civil é fonte de poder do Estado e ao mesmo tempo estabelece limites e condicionamentos para o exercício desse poder." ³²

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

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

A essas relações Estado X sociedade civil voltaremos brevemente.

2. O Estado Capitalista

O Estado moderno, cuja conceituação vimos explanando, cristaliza-se historicamente no Estado capitalista; não seria exagero afirmar que a busca iniciada por Maquiavel de descrever a política como ela realmente é, em oposição às utopias normativas clássicas que remontam à Aristóteles e a Platão, são esforços no sentido de conceituar esse estado nascente que se desenvolve paulatinamente. Boa parte desta busca seria sistematizada por Marx no século dezenove com suas análises econômicas e políticas do capitalismo. Como as conceituações filosófico-políticas não

³² PEREIRA, 1981: 38.

³³ Idem, ibidem: 41.

são construídas no vazio das abstrações puras, mas em relação direta com as condições materiais experimentadas, traçaremos agora algumas das características que o Estado capitalista assume ao longo da história.

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

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

Embora seja um aristocrata que argumenta no sentido de resgatar determinados privilégios abolidos durante a Revolução em França, a argúcia de Tocqueville identifica que as mudanças ainda que profundas, rompem com uma certa estrutura, mas não com a

34 TOCQUEVILLE, 1985: 332-333

estrutura mesma; isto é, o Estado muda de mãos e de feições, mas continua Estado e, portanto, atrelado a uma certa estrutura política que deve privilegiar a dominação, seja ela qual for. Essa mudança no tipo de dominação - absolutista ou democrática, mas ainda dominação - é melhor tratada ao longo de uma outra obra do filósofo francês, "A Democracia na América". A citação é um pouco longa, para que seja possível acompanhar a estrutura de sua argumentação:

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

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

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

35

Tocqueville demonstra, assim, que mesmo o Estado que se coloca como democrático e igualitário é ainda uma forma de dominação; quiçá uma dominação ainda mais terrível, por ser mais velada e estar apoiada em características bastante profundas do

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

É importante salientar, voltando à nossa linha de raciocínio, que mesmo no Estado Absolutista que, a rigor, é ainda uma formação pré-capitalista, já estão presentes características que culminariam nessa forma mais desenvolvida do Estado moderno. Para tocar em dois pontos apenas, mas que são fundamentais, devemos lembrar que Hobbes, um dos principais teóricos do Absolutismo advogava que a constituição do Estado devia-se a uma busca de segurança vital e segurança do direito de propriedade, o que é já um prenúncio dos interesses capitalistas que tomavam forma aos poucos e ganhavam cada vez mais importância social. Um segundo ponto, ainda mais fundamental, é que o processo analisado por Marx no livro primeiro d' "O Capital" no capítulo denominado "A Chamada Acumulação Primitiva", que seria a base sobre a qual se ergueria o sistema capitalista de produção, acontece principalmente durante a existência do Estado Absolutista, principalmente durante o Mercantilismo e a Revolução Comercial.

A instituição do Estado capitalista traz uma inovação no campo econômico em relação aos sistemas anteriores: a apropriação

do excedente econômico pela classe dominante não se dá mais através da utilização direta da força do Estado, através de tributos ou da escravização, mas sim através dos mecanismos do mercado, via aquela sutil violência expropriadora que Marx descobriu e a qual chamou mais-valia. É novamente Bresser Pereira quem vem em nosso auxílio:

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

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

O novo Estado que surge é o Liberal, aquele que, em oposição aos anteriores, não precisaria exercer um forte controle sobre a economia, posto que o controle era anterior à ação mesma do Estado. Assumindo o poder através deste Estado Liberal e controlando-o por mais de um século, a burguesia tem condições de disseminar a ideologia do não-intervencionismo, da queda das

36 PEREIRA, 1981: 48.

barreiras econômicas e da des-regulamentação, como forma de abrir caminho para suas atividades crescentes e seu voraz apetite.

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

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

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

³⁷ Op. cit.: 51 e seg.

por ampla parcela da acumulação de capital, na medida em que implanta um poderoso setor produtivo estatal." ³⁸

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

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

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

Para concluir, quero remeter-nos a uma última citação de Bresser Pereira que será fundamental para o esclarecimento de nosso próximo assunto, a concepção anarquista do Estado Moderno.

"O Estado é assim uma estrutura de dominação, é um poder estruturado e organizado, que permite à classe economicamente dominante tornar-se também politicamente dominante e assim garantir para si a apropriação do excedente. São seus elementos constitutivos: a) uma elite

³⁸ PEREIRA, 1981: 54.

³⁹ Vem em auxílio e de certo modo comprovação desta tipologia levantada por Bresser Pereira ainda no início da década de setenta a recente derrocada dos países do leste europeu e ligados à extinta União Soviética, com a fuga destes Estados rumo à economia de mercado e ao liberalismo clássico, demonstrando que a experiência socialista estava há muito frustrada nestes países, com a constituição de um Estado Tecnoburocrático, ou, nas palavras de Félix Guattari, de um "Capitalismo de Estado" (Cf., por exemplo, "A Revolução Molecular").

política, que geralmente se confunde com a própria classe dominante e nela se recruta; b) uma burocracia ou tecnoburocracia, ou seja, um corpo de funcionários hierarquicamente organizados, que se ocupa da administração; c) uma força pública, que se destina não apenas a defender o país contra o inimigo externo, mas principalmente a manter a ordem interna. Por outro lado, essa estrutura de poder assim estruturada dispõe ainda do monopólio da violência institucionalizada, que se traduz em dois direitos ou poderes básicos: a) o poder de estabelecer leis, de montar um ordenamento jurídico impositivo que obrigue coercitivamente os cidadãos; e b) o poder de tributar. Finalmente, o Estado exerce seu poder ou soberania sobre um ambiente que o circunda e do qual faz parte, constituído por (a) um território e (b) uma população. Território e população não são elementos constitutivos do Estado, mas objetos sobre os quais se exerce a soberania estatal." 40

40 PEREIRA, 1981: 36

II. OS ANARQUISTAS E O ESTADO MODERNO

1. O Conceito de Estado

A filosofia anarquista, expressão conceitual e base teórica do movimento político-social que desenvolve-se principalmente a partir da segunda metade do século dezanove ⁴¹ inscreve-se, no tocante à conceituação do Estado, na corrente hegel-marxiana, em oposição ao jusnaturalismo. A influência de Hegel sobre os filósofos europeus neste momento é enorme e, assim como faz-se sentir sobre Marx, também impõe-se sobre os principais teóricos do anarquismo, como Pierre-Joseph Proudhon ou Mikhail Bakunin, por exemplo, contemporâneos e interlocutores do socialista alemão.

Para exemplificar a oposição da concepção anarquista de Estado às teorias contratualistas, podemos citar um texto de Piotr Kropotkin, onde, contrariando a Hobbes, ele identifica o Estado com a guerra:

"Dizer 'Estado' é o mesmo que dizer 'guerra'. O Estado procura ser forte, mais forte que seus vizinhos, para que não se converta num brinquete deles. Procura, além disso, debilitar e empobrecer os outros Estados, para impor-lhes sua lei e sua política, e para enriquecer-se em detrimento deles. A luta pela preponderância, que é a base da organização econômica burguesa, é também a base da organização política. Por isso a guerra é hoje condição normal na Europa. Guerras prussio-dinamarquesa, prussio-austriaca, franco-prussiana; guerra do Oriente, guerra contínua do Afeganistão. Novas guerras se preparam: Rússia, Inglaterra, Alemanha, França, etc., estão próximas a lançar seus exércitos. Atualmente há motivos de guerra para trinta anos." ⁴²

⁴¹ Para a caracterização e conceituação geral do anarquismo, ver minha dissertação de mestrado, "Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco", UNICAMP, 1990.

⁴² KROPOTKIN, 1977a: 14-15.

Assim em lugar da "guerra de todos os homens" que existiria no estado de natureza hobbesiano, existiria uma "guerra de todos os Estados": a natureza da belicosidade não está no homem como indivíduo, mas em sua estruturação social de dominação que se cristaliza no Estado. Em vez de questão natural, a guerra é uma questão social. No mesmo texto, porém, Kropotkin lança por terra o principal argumento de Hobbes: o Estado não é o promotor da segurança de todos, mas apenas da segurança dos proprietários que se defendem da expropriação pelos despossuídos. Longe de por fim à guerra, o Estado é o gestor da guerra interna, em nome daqueles que dominam e não querem deixar de dominar:

"Ao lado da guerra exterior está a interior.

"O Estado, aceito pelos povos com a condição de ser o defensor dos débeis contra os fortes, converteu-se hoje em fortaleza dos ricos contra os explorados, do proprietário contra os não proprietários.

"Para que serve esta imensa máquina a que chamamos Estado? Será para impedir a exploração do operário pelo capitalista, do camponês pelo arrendatário? Será para facilitar e assegurar o trabalho, para nos defender contra o usurário, para administrar-nos alimento quando a esposa amada nada mais tem do que água para acalmar a fome da criança que chora agarrada a seu exausto seio? Não, mil vezes não. O Estado protege a especulação e a propriedade privada, produto do roubo. O proletário que não tem outra fortuna que seus braços, nada pode esperar do Estado, a não ser uma organização fundada para impedir a sua emancipação." ⁴³

Fica claro no texto de Kropotkin, o tom panfletário que é assumido pela maioria dos textos anarquistas; escritos quase sempre para propaganda política, para despertar a consciência dos trabalhadores da necessidade de sua organização para a transformação social, raramente apresentam o tom científico dos principais estudos de Marx, por exemplo, salvo em algumas exceções. Seu conteúdo político-filosófico, porém, é muito próximo, salvo as considerações sobre as táticas de luta para a derrubada do Estado ⁴⁴.

Para contextualizar as impressões de Kropotkin, vale ressaltar que essas palavras foram escritas num momento imediatamente anterior à Primeira Grande Guerra, consolidando a belicosidade entre os Estados europeus que ele denuncia.

⁴³ *Idem*, *ibidem*: 15.

⁴⁴ Para a análise das relações e oposições entre o anarquismo e o marxismo, novamente remeto o leitor à minha dissertação de mestrado, *op. cit.*.

A filosofia política anarquista moderna consolida-se como uma crítica ao Estado, mas a ele historicamente situado, o Estado burguês - ou Estado Capitalista, como nos referimos no capítulo anterior - que, fruto do processo histórico de formação dos Estados-nação europeus encontra amparo teórico nas considerações de Maquiavel e de Hobbes, passando pelos teóricos das revoluções burguesas e pela filosofia iluminista.

A análise anarquista do Estado burguês aborda, dentre outros, dois aspectos fundamentais aos quais nos ateremos: primeiro, a crítica radical desta instituição política como violência social que perpetua a dominação e a exploração, isto é, a crítica do Estado como instrumento de classe; segundo, seu caráter de abstração, que visa a protegê-lo da ira das massas subjugadas, se conseguirem perceber sua condição de dominação (como revoltar-se contra aquilo que não se pode ver? Como e por que revoltar-se contra algo que, teoricamente, é fruto de sua própria vontade?).

Dentre os principais filósofos e propagandistas militantes do anarquismo, dois deles constroem suas teorias e direcionam suas práticas através de um debate explícito com o principal teórico da democracia moderna e um dos apóstolos do jusnaturalismo, o pensador genebrino Jean-Jacques Rousseau. São eles os já citados em nossas linhas iniciais Proudhon e Bakunin.

Proudhon, escrevendo em meados do século dezenove, critica a Revolução Francesa, que não havia logrado alcançar seus pretensos objetivos de "liberdade, igualdade e fraternidade", desmascarando o falso princípio da igualdade concorrencial capitalista. Critica diretamente a Rousseau, procurando mostrar que a democracia não pode jamais ser instituída pelo poder absoluto do Estado, que a "vontade geral" é uma abstração irreal, que o "Contrato Social", longe de instituir o reino do direito e da liberdade institui na verdade a exploração e a submissão. A crítica prudhoniana à sociedade constituída com base no ideário político rousseauniano é praticamente a mesma crítica que Rousseau fazia à sociedade em que vivia: a falta de liberdade, a

não-igualdade, a exploração da propriedade como fonte de dominação. O francês, porém, recusa seguir o caminho seguido pelo pensador de Genebra, procurando identificar seus erros: em lugar de pensar num estado de natureza onde, com a ausência do Estado, os homens vivem liberdade e igualdade, sendo que essa situação deve ser garantida e institucionalizada pelo "Contrato" - isto é, através do Estado - para que seja garantida sua perpetuação, Proudhon considera que a liberdade e a igualdade só são possíveis na própria sociedade, pois não teriam sentido fora dela. O Estado, por outro lado, jamais poderia ser seu promotor, justamente por não respeitar o sutil equilíbrio de forças que a sociedade organiza em sua pluralidade. Em outras palavras, Proudhon confia mais que tudo na capacidade de auto-organização e regulamentação da sociedade, sem recorrer à figura necessariamente superior e afastada dela que é o Estado. Tal concepção pode ser resumida em sua célebre formulação: "como o homem procura a justiça na igualdade, a sociedade procura a ordem na anarquia." ⁴⁵

Fato que impressiona diretamente a Proudhon é o terror jacobino durante a Revolução, que demonstra muito claramente o tipo de "democracia" e de "liberdade" que o Estado é capaz de instituir. Para ele, o "Contrato Social" de Rousseau é o responsável direto pela tirania estatal da Revolução Francesa, ao propor o reconhecimento dos direitos políticos do cidadão sem pensá-los em uma estreita ligação com os direitos econômicos, entre outros.

A crítica de Proudhon a Rousseau dá-se em duplo aspecto: o antropológico e o econômico. No aspecto antropológico, o anarquista não concorda que o homem seja naturalmente bom e se corrompa em sociedade, mesmo que ela seja desvirtuada; a sociedade, para ele, nada mais é do que a ação dos homens e, portanto, são eles que a corrompem e não o contrário. Por outro lado, dizer que a sociedade é resultado de um "contrato" firmado por homens em princípio solitários também é absurdo, pois o homem

45 PROUDHON, 1975: 239.

tem, segundo ele, um caráter eminentemente social. A sociedade não é criada em oposição à natureza, mas é na verdade um aspecto dela. Essa concepção da natureza social do homem seria levada às últimas conseqüências pelo já citado aqui Kropotkin, através de sua teoria da "ajuda mútua", na qual defende uma tese naturalista oposta ao evolucionismo darwiniano: as espécies que mais evoluem por melhor adaptarem-se às necessidades do meio natural são justamente aquelas em que os indivíduos ajudam-se a vencer os desafios, e não aquelas em que a competição inter-individual é mais forte ⁴⁶.

No aspecto político-econômico, Proudhon denuncia uma dupla tirania imposta pelo "Contrato": primeiro, em nome de uma "vontade geral" que não tem nenhum fundamento real, dada a pluralidade de interesses que recheia a sociedade, irredutível a um interesse comum, impinge a vontade de uma minoria dirigente - a serviço das classes dominantes - às massas subjugadas. Em segundo lugar, ao abordar o problema político da democracia deixando de lado os aspectos econômicos e sociais, está amparando e dando cobertura a todo um sistema de exploração que se baseia no "direito de propriedade" que, ao ser tomado individualmente, é inconciliável com a noção de igualdade se tomada em sua completude e não apenas no aspecto jurídico.

Em suma, o Estado burguês ao consolidar os direitos do cidadão de forma jurídica - portanto abstrata - nada faz para consolidá-los na prática, referendando, no fundo, o mesmo sistema de dominação que ele diz abolir. O "cidadão" - essa invenção da modernidade -, mesmo o mais humilde, tem todos os seus direitos garantidos juridicamente; gozá-los, efetivamente, já é problema de uma outra alçada. Em uma de suas obras fundamentais, a "Idée générale de la Révolution au XIX^e siècle", de 1851, Proudhon aponta a falha específica de Rousseau que leva à abstração do

⁴⁶ Uma boa tradução espanhola do texto de Kropotkin foi publicada por Ediciones Madre Tierra, "El Apoyo Mutuo" (1989, 3ª ed.); outra fonte de consulta seria o texto "A Ajuda Mútua na Sociedade Moderna", que faz parte da seleção de textos que Maurício Tragtenberg organizou para a editora L&PM. Obviamente, a teoria de Kropotkin pretende ser uma "crítica naturalista" ao capitalismo e a seu individualismo exacerbado - a "lei do mais forte" proposta pelo darwinismo -; segundo o anarquista russo, sucumbiremos enquanto raça se permanecermos vivendo neste sistema "anti-natural".

Estado burguês e ao conseqüente mascaramento do sistema de dominação:

"Em uma palavra, com a ajuda de uma fraude ilustrada, se estabelece a legislação do caos social e a consagração da miséria, cuja base é a soberania do povo. Ademais, nenhuma palavra acerca do tema específico do 'Contrato Social', isto é, acerca da organização do trabalho, da propriedade e das forças industriais. Seu programa fala apenas dos direitos políticos, não reconhece os direitos econômicos." ⁴⁷

A concepção de Bakunin acerca do Estado acirra ainda mais a crítica aos jusnaturalistas em geral e a Rousseau em particular. Ao escrever "Deus e o Estado", redigiu uma extensa nota sobre o filósofo de Genebra - mais de três dezenas de páginas no manuscrito original - e que o historiador do anarquismo especialista na obra de Bakunin Max Nettlau fixou como apêndice a esse trabalho na publicação de suas "Obras Completas". Nesse texto, polemiza com a idéia rousseauniana de um homem naturalmente bom, construindo uma teoria social da liberdade que se opõe à teoria da liberdade como fato natural exposta por Rousseau, segundo a qual a sociedade limita a liberdade ⁴⁸.

Após desmascarar o discurso liberal do Estado como "mal necessário", demonstrando que, por sua própria concepção, eles devem necessariamente pactuar com o poder absoluto do Estado sobre a sociedade, ele discorre sobre a abstração desta concepção:

"A liberdade individual não é, segundo eles, uma criação, um produto histórico da sociedade. Pretendem que seja ela anterior a toda sociedade, e que todo homem a traga ao nascer, com sua alma imortal, como um dom divino. Daí resulta que o homem é algo, que não é sequer completamente ele mesmo, um ser inteiro e de certo modo absoluto, a não ser que fora da sociedade. Sendo livre anteriormente e fora da sociedade, forma necessariamente esta última por um ato voluntário e uma espécie de contrato, seja instintivo ou tácito, seja reflexivo ou formal. Em uma palavra, nessa teoria não são os

⁴⁷ Apud ARVON, 1979: 29; os grifos são nossos.

⁴⁸ Para uma comparação entre as concepções de liberdade na filosofia política liberal e na filosofia política libertária, ver o cap. 2, "A liberdade na perspectiva anarquista", de minha dissertação de mestrado já citada.

indivíduos os criados pela sociedade, são eles, ao contrário, os que a criam, impulsionados por alguma necessidade exterior, como o trabalho e a guerra." ⁴⁹

Decorre, pois, que na perspectiva do jusnaturalismo a sociedade não existe de fato, mas é apenas uma abstração instituída racionalmente via contrato. É o que aponta Bakunin na seqüência:

"Se vê que nesta teoria, a sociedade propriamente dita não existe; a sociedade humana natural, o ponto de partida de toda a civilização humana, o único ambiente no qual pode nascer realmente e desenvolver-se a personalidade e a liberdade dos homens, lhes é perfeitamente desconhecida. Não reconhece por um lado mais que aos indivíduos, seres existentes por si mesmos e livres de si mesmos, e por outro, a essa sociedade convencional, formada arbitrariamente por esses indivíduos e fundada em um contrato, formal ou tácito, isto é, no Estado. (Sabem muito bem que nenhum Estado histórico teve jamais um contrato por base e que todos foram fundados pela violência, pela conquista. Mas essa ficção do contrato livre lhes é necessária, e dela lançam mão sem maiores cerimônias.)" ⁵⁰

Na busca das raízes históricas dos Estados, Bakunin radicaliza ainda mais a idéia do Estado como abstração metafísica que se põe a favor do processo social de dominação e exploração, ou sejam como instrumento político das classes dominantes. Um dos focos de aprofundamento do caráter abstrato do Estado está justamente na estreita ligação que ele sempre manteve com a Igreja. Na base de todo Estado histórico estão sempre a abstração política, através do contrato, e a abstração teológica, através da aliança com a Igreja, como forma de justificar o poder através do divino.

"Não existe, não pode existir Estado sem religião. Tome os Estados mais livres do mundo, os Estados Unidos da América ou a Confederação Helvética, por exemplo, e verá que papel tão importante desempenha a providência divina, essa sanção suprema de todos os Estados, em todos os discursos oficiais.

49 BAKUNIN, 1979a: 139

50 Idem, ibidem: 139-140

"Mas sempre que um chefe de Estado fala em Deus, seja Guilherme I, imperador cnuto-germânico, ou Grant, presidente da grande república, esteja seguro de que se prepara novamente para tosquiar seu povo-rebanho." ⁵¹

Este ente abstrato, este Leviatã monstruoso do qual já falava Hobbes constitui-se num poder que alça-se acima da sociedade, subjugando-a. Bakunin assume assim a perspectiva do modelo hegelo-marxiano, que aponta para a oposição Estado X sociedade civil. Para ele, tanto quanto o Estado é uma artificialidade imposta aos homens, a sociedade faz parte de sua organização natural; na verdade, não são os indivíduos que criam a sociedade, mas eles mesmos só podem existir através dela:

"A sociedade não se impõe formalmente, oficialmente, autoritariamente; impõe-se naturalmente, e por causa disso mesmo sua ação sobre o indivíduo é incomparavelmente mais poderosa que a do Estado. Cria e forma a todos os indivíduos que nascem e que se desenvolvem em seu seio. Faz passar lentamente a eles, desde o dia de seu nascimento até o de sua morte, toda sua própria natureza material, intelectual e moral; se individualiza, por assim dizer, em cada um." ⁵²

Mas se vê na sociedade um fato natural na organização humana, recusando-se a conceber o Estado como um "mal necessário" e muito menos como uma característica positiva para essa organização dos indivíduos, como justifica Bakunin a gênese e o desenvolvimento histórico do Estado? A resposta está em sua concepção antropológica. Polemizando tanto com Hobbes quanto com Rousseau - e com todos os outros que professaram essas posições - o anarquista russo não crê que a natureza humana seja essencialmente egoísta e belicosa, nem tampouco essencialmente boa. Para ele, o homem é fonte de todas as paixões, das mais fraternas às mais perniciosas; socialmente ele pode, pois, construir desde uma comunidade libertária até o Estado mais despótico. Daí resulta que a opção humana - e é sempre uma opção, mesmo que se tente esconder este fato - pela liberdade, pela igualdade e pela justiça ou a opção humana pela opressão, pela violência e pela injustiça é uma escolha moral. Mesmo o poder é

51 Idem, ibidem: 132

52 Idem, ibidem: 158

parte inerente da natureza humana. Cabe aos homens, também dotados de razão, que determinem racionalmente as conseqüências de sua aplicação.

Abstraindo as raízes econômicas e sociais do poder, para compreendê-lo em seu aspecto psicológico, Bakunin conclui que ele é também resultado das pulsões e paixões humanas. É o poder a fonte no homem de toda a mesquinharia e de todo o medo, como é também a fonte de ganância que alimenta a propriedade privada e da violência que alimenta a desigualdade e a injustiça. O Estado, por sua vez, nada mais faz do que organizar e canalizar este poder que já está presente na própria natureza humana, amplificando tremendamente sua potência e seu raio de ação.

"Que é o Estado senão a organização do poder? Mas na natureza de todo poder está a impossibilidade de se suportar um superior ou um igual, pois o poder não tem outro objetivo que não seja a dominação, e a dominação não é real a não ser que a ela esteja submetido tudo que lhe possa ser obstáculo: nenhum poder tolera outro a não ser que esteja obrigado, quer dizer, quando se sente impotente para destruí-lo ou rebaixá-lo. O simples fato de haver um poder igual é a negação de um princípio e uma ameaça perpétua contra sua existência; porque é uma manifestação e uma prova de sua impotência. Por conseguinte, entre os Estados que coexistem uns junto aos outros, a guerra é permanente e sua paz nunca é mais do que uma trégua." ⁵³

Deste modo, qualquer Estado não pode ter outro objetivo, por mais que procure, em vão, mascará-lo:

"No fundo, a conquista não é só a origem, mas também o fim supremo de todos os Estados grandes ou pequenos, poderosos ou débeis, despóticos ou liberais, monárquicos ou aristocráticos, democráticos e socialistas também, supondo que o ideal dos socialistas alemães, o de um grande Estado comunista, realize-se um dia." ⁵⁴

O Estado é o poder organizado e ampliado, o que implica na ânsia por mais poder, em conquistas sucessivas e submissão: não se pode falar em Estado sem falarmos em súdito e soberano, em

⁵³ BAKUNIN, 1979a: 190

⁵⁴ Idem, ibidem: 189.

Como seria impossível abordar aqui a interessante polêmica que se trava entre Bakunin e Marx a respeito da questão do Estado na revolução - dá para ler como um "ensaio de futurologia", quando acompanhamos o desenvolvimento da experiência soviética -, remeto novamente o leitor à minha dissertação de mestrado, procurando agora o capítulo 4, "Marx X Bakunin, ou A revolução e o poder".

explorado e explorador, em dominado e dominador; no contexto de uma sociedade que é regulada por uma máquina estatal, é impossível que falemos em igualdade e justiça.

Mas, do mesmo modo que o poder é fruto de mesquinhas paixões humanas, o homem também possui outras pulsões e paixões mais positivas, como o amor e a fraternidade. Outra característica humana que é produzida socialmente é a liberdade. Deixando de lado a faceta positiva da liberdade na concepção bakuninista, já exposta em outro momento ⁵⁵, ele fala também em uma faceta negativa, que seria a rebelião do indivíduo contra toda a autoridade "divina e humana, coletiva e individual" ⁵⁶. Moralmente, os indivíduos podem revoltar-se contra a opressão, fruto da autoridade imposta: primeiro, diz ele, a revolta é contra a tirania metafísica que a teologia impinge aos homens na figura do "Deus Pai Todo Poderoso"; depois, a revolta estende-se aos tiranos terrenos, os grandes e os pequenos, que escondem-se sob a capa protetora da abstração que é o Estado. Como não pode revoltar-se contra a sociedade mesma, o indivíduo volta-se contra o Estado:

"(...) a rebelião do indivíduo contra a sociedade é uma coisa mais difícil que sua rebelião contra o Estado. O Estado é uma instituição histórica, transitória, uma forma passageira da sociedade, como a Igreja mesma da qual é o irmão menor, mas não tem o caráter fatal e imutável da sociedade, que é anterior a todos os desenvolvimentos da humanidade e que, participando plenamente da onipotência das leis, da ação e das manifestações naturais, constitui a base mesma de toda a existência humana. O homem, ao menos desde que deu seu primeiro passo em direção à humanidade, desde que começou a ser um ente humano, quer dizer, um ser que fala e que pensa nasce na sociedade como a formiga nasce no formigueiro e como a abelha nasce em sua colméia, não a elege, ao contrário, é um produto dela e está fatalmente submetido às leis naturais que presidem seus necessários desenvolvimentos, assim como que a todas as outras leis naturais. A sociedade é anterior e ainda mais sobrevive a cada indivíduo humano como a própria natureza; é eterna como a natureza, ou melhor, nascida sobre a terra, durará tanto quanto dure nossa terra. Uma rebelião radical contra a sociedade seria, pois, tão impossível para o

⁵⁵ Vide a nota 46 deste mesmo capítulo.

⁵⁶ op. cit.: 152

homem quanto uma rebelião contra a natureza, pois a sociedade humana nada mais é do que a última manifestação da criação da natureza sobre a terra, e um indivíduo humano que queira fazer da sociedade objeto de juízo, isto é, desvendar a natureza em geral e especialmente sua própria natureza, colocar-se-ia por isso mesmo fora de todas as condições de uma existência concreta e real, submergindo no nada, no vazio absoluto, na abstração morta, em Deus." 57

Já contra o Estado a revolta é fácil, pois ele representa o insulto moral à liberdade humana, à igualdade racional da justiça e à fraternidade. Sendo o aparelhamento e a ampliação da própria autoridade individual que nasce do poder, ao revoltar-se contra o Estado o indivíduo revolta-se contra o que há de pernicioso em si mesmo; antes de ser uma atitude política é, pois, uma atitude ética.

A história do desenvolvimento do Estado é paradoxal: quanto mais poderoso torna-se, mais abstrato fica; quanto mais abstrato, mais poderoso. Quanto mais metafísico é o Estado, mais encarnado nas próprias massas está o seu poder ou, para dizer de outro modo, quanto menos conseguimos vislumbrar a máquina estatal, mais ela está entranhada em cada indivíduo, que transforma-se em mais uma engrenagem deste engenho pós-moderno que mistura o novo e o arcaico, desmanchando os referenciais possíveis, tornando-se ainda mais eficaz, pois passa a funcionar pela auto-repressão, sem precisar acionar com frequência seu aparelho repressivo. De resto, isto já foi precoce e muito bem demonstrado por La Boétie em seu "Discurso da Servidão Voluntária", tema retomado com as mesmas bases mas sob outros referenciais por Michel Foucault em seus estudos sobre a genealogia e a microfísica do poder.

O principal mérito dos filósofos anarquistas, em que pese suas limitações, no contexto do modelo hegel-marxiano de conceituação do Estado moderno está na caracterização da sociedade - ou sociedade civil, para retomar a terminologia clássica - como voltada para a natureza, enquanto o Estado,

57 BAKUNIN, 1979a: 155-156

abstração política, volta-se para o âmbito cultural, já enunciada em outras bases por Marx como a inter-relação estrutura/superestrutura. Por outro lado, os anarquistas demonstram que o processo de abstração do Estado visa a dissolvê-lo na sociedade, confundindo-o com ela; deste modo, a ação política dos indivíduos que se opõem a essa forma de organização fica dificultada, resguardando-se o Estado de acionar a sua máquina de repressão, o que atrai para ele o ódio de um número crescente de indivíduos.

Dar a ilusão de democracia e da possibilidade de participação a todos indivíduos, cooptando-os: tal é a principal bandeira do Estado moderno que os anarquistas tentam lançar por terra. Mas se sociedade e Estado são duas realidades que, embora historicamente entrelaçadas, não são, essencialmente, ligadas, podendo mesmo o Estado colocar-se acima da sociedade, controlando-a, embora seja em última instância por ela determinado, como demonstrou Marx, nada impede que a organização social possa opor-se ao Estado e mesmo prescindir dele.

Para falar nos termos de Bakunin, se a sociedade humana é natural e o Estado nada mais é do que uma forma histórica deliberadamente instituída para regular, gerir e manter uma forma social de exploração e dominação, isso significa que os homens podem organizar-se socialmente à margem do Estado e mesmo destruí-lo, organizando a sociedade através da liberdade e da igualdade. Tais alternativas libertárias ao Estado Capitalista serão a matéria de nosso próximo capítulo.

2. A Organização Social como Autogestão

Partindo dessa concepção dicotomizada de Estado e sociedade na qual o primeiro alça-se sobre a segunda e domina-a, impedindo seu desenvolvimento natural, os anarquistas propõem a imediata e absoluta destruição do Estado, com a extinção de toda e qualquer ação política baseada nas relações de poder e conseqüente dominação. Mas, estando a sociedade liberta da perniciosa influência do Estado, como ficaria o problema de sua organização?

Antes de buscar a resposta a essa questão, é importante que situemos e discutamos uma certa crítica que se faz ao anarquismo, segundo a qual essa modalidade do socialismo, ao propor a destruição do Estado, a instituição política por excelência, estaria conseqüentemente advogando a destruição da política. Obviamente, se a proposta anarquista caminhasse nessa direção, deveria ser imediatamente abandonada, dada a sua ingenuidade ao defender tal absurdo. Acontece que não é esse o caso. O que defendem os anarquistas é uma negação de toda e qualquer forma de ação política clássica com a qual temos contato diuturnamente, isto é, a política baseada no poder e na dominação, base e permeio dessa sociedade de exploração e injustiças que vivemos. Isso não significa, de modo algum, a destruição da política, mas sim a busca de uma nova política, fundada em bases outras.

Por outro lado, se tomarmos, num sentido mais contemporâneo, a política como a construção da hegemonia, certamente são ingênuas as propostas libertárias; sendo a hegemonia construída justamente através das medidas de força e das relações de poder, ao negar-se a esse jogo os anarquistas estariam se condenando a jamais serem hegemônicos e, portanto, não terem condições de construir a sociedade libertária. Mas podemos, entretanto, assumir um conceito de política que é mais abrangente, mais geral e mesmo anterior a este: a política como o

relacionamento social entre os indivíduos no sentido da construção e da manutenção de uma comunidade solidária. Nesse caso, a política não só não se restringe às relações de força da hegemonia, como também acaba por colocar-se em oposição a ela.

Tomada em sua interioridade, a proposta anarquista é essencialmente política, pois discute a instituição de uma nova ação política baseada na igualdade e na solidariedade e não na injustiça e na exploração. Procurando a coerência com seus princípios filosóficos é que os anarquistas abdicam de qualquer forma de ação política liberal - ou burguesa, como eles afirmam -, pois seria impossível destruir uma estrutura de organização social com suas próprias armas, além de ser muito difícil construir uma nova estrutura social através dos mesmos mecanismos que regulavam a antiga ⁵⁸. Daí o repúdio aos partidos como forma de organização política e a negação a participar do jogo parlamentar e da democracia representativa, instrumentos da política sob a estrutura do capitalismo, e a opção pelos sindicatos, comissões de fábrica, de bairro, de escola etc. e por qualquer tipo legítimo de organização dos indivíduos em estruturas não autoritárias, mas livres e solidárias.

É nesta perspectiva que surge aquela que parece ser a principal proposta libertária ao nível da organização política da sociedade: a autogestão a nível microssocial que constitui-se, ao nível macrossocial, no princípio federativo. Tema das mais diversas discussões entre os anarquistas, este princípio vai constituir a base de qualquer proposta de estruturação social libertária, desde as mais diversas obras teóricas até as experiências catalãs de 1936 ⁵⁹.

A questão do federalismo é tratada, além de diluidamente por toda a literatura libertária, em duas obras fundamentais da

⁵⁸ Isso nos remete novamente para a discussão entre o marxismo e o anarquismo, analisada em minha dissertação de mestrado, *op. cit.*.

⁵⁹ A experiência da Catalunha durante a Guerra Civil Espanhola é o principal exemplo da autogestão anarquista. Dentre a vasta bibliografia, uma obra destaca-se, dada sua especificidade: "Los Anarquistas en el Gobierno", de José Gomez CASAS, que aborda e analisa o cotidiano político-social desta experiência. Aqui, neste mesmo trabalho, trataremos adiante do tema autogestão pedagógica, onde um capítulo específico, "Autogestão: elucidações conceituais", esclarecerá e aprofundará a questão.

filosofia política anarquista: "Do Princípio Federativo" de Proudhon e "Federalismo, Socialismo e Antiteologismo" de Bakunin.

Em uma de suas primeiras obras, "O Que é a Propriedade?", de 1840 - causou furor a resposta por ele dada a esta questão, que "a propriedade é um roubo" - Proudhon já procurava demonstrar que, ao contrário do que se acredita, a anarquia não é a expressão da desordem mas, ao contrário, da justa organização. Sua conclusão é radical:

"A propriedade e a realeza estão em decadência desde o princípio do mundo; como o homem procura a justiça na igualdade, a sociedade procura a ordem na anarquia." ⁶⁰

Segundo ele, a estrutura social ampara-se em dois pilares principais: a organização social e a organização política; a primeira, equivale a uma gestão natural dos recursos econômicos e a um equilíbrio na pluralidade de interesses. A segunda, por outro lado, baseia-se na instituição de uma autoridade que organiza, protege, arbitra e reprime, constituindo aquela instituição à qual chamamos Estado. Essas duas instâncias organizacionais são diferentes e até mesmo antagônicas e mutuamente excludentes. A crítica proudhoniana à Revolução Francesa e à instauração da república é que esta "tinha que construir a sociedade, mas só pensou no governo". Isto é, preocupou-se com a instância política, mas não com a social; por isso, assemelhou-se muito mais a uma imensa reforma do que a uma revolução propriamente dita. Em expressões mais próximas de nós, foi uma revolução política, mas não uma revolução social.

A autogestão e o federalismo propõem-se justamente a organizar socialmente uma comunidade, sendo a política uma decorrência da estruturação social e não o contrário: o processo acontece "de baixo para cima". No contexto da filosofia social de Proudhon, segundo a qual a sociedade é constituída por equilíbrio dinâmico de forças antagônicas, como a autoridade e a liberdade, isso só é possível através de um "contrato", como ele afirma em "Do Princípio Federativo":

60 PROUDHON, 1975a: 239.

" O problema político, reduzido à sua expressão mais simples, consiste em encontrar o equilíbrio entre dois elementos contrários: a autoridade e a liberdade. Equilibrar duas forças é submetê-las a uma lei que as conserve em respeito e as ponha de acordo uma com a outra.

"Quem nos fornecerá este novo elemento?... O contrato." ⁶¹

Lembramos que, no capítulo anterior, explicitamos as críticas de Proudhon a Rousseau, que estavam baseadas justamente no caráter de abstração do "contrato social" por ele proposta; como ele vem a propor, agora, que a federação social seja instaurada pelo contrato? Acontece que o princípio federativo só pode ser instaurado socialmente mediante um pacto entre as unidades que vão constituir a federação, como seu próprio nome expressa; entretanto, este contrato afasta-se radicalmente dos contratos liberais:

"No sistema federativo, o contrato é mais do que uma ficção: é um pacto positivo, efetivo, realmente proposto, discutido, votado, adotado, e que se modifica regularmente por vontade dos contratantes. Entre o contrato federativo e o de Rousseau e o de 93 há toda a distância que vai da realidade à hipótese." ⁶²

Além do mais, a noção de pacto está na própria etimologia da palavra:

"Federação, do latim foedus quer dizer pacto, contrato, tratado, convenção, aliança, etc., é uma convenção, pela qual um ou vários chefes de família, uma ou várias comunas, ou vários grupos de comunas ou Estados se obrigam, reciprocamente e igualmente, uns para com os outros, para um ou vários objetivos particulares, cuja responsabilidade pertence, neste caso especial, exclusivamente aos delegados da federação. Neste sistema, os contratantes, chefes de família, comunas, cantões, províncias ou Estados, não se obrigam só bilateralmente e comutativamente, uns para com os outros - eles garantem para si, formando o pacto, mais liberdades... que não abandonam." ⁶³

O pacto que instaura o federalismo proudhoniano é um pacto concreto, firmado no contexto de uma democracia direta, participativa, que se opõe à democracia eletiva burguesa para

61 PROUDHON, s/d: 130

62 Idem, ibidem: 130.

63 Id., ibid.: 130-131.

garantir e assegurar a ampla participação da pluralidade dos indivíduos e restituir a soberania particular de cada um, garantia primeira de sua liberdade. A democracia direta envolve, obviamente, a representatividade - mesmo que a níveis bem específicos. A soberania é garantida porque o mandato de representatividade presta-se a um fim único e temporário; por outro lado, o delegado-representante pode ser destituído a qualquer momento, caso a confiança nele depositada pela comunidade seja posta em dúvida.

De acordo com Proudhon, o princípio federativo deve ser aplicado a todas as instâncias sociais autogeridas, desde uma associação de bairro até associações de municípios e unidades maiores, abrangendo as diversas províncias. Temos, assim, constituída a estrutura de uma sociedade que, partindo do indivíduo que se associa a outros nas comunidades mais básicas, desde as econômicas (de produção) até as sociais (de educação, lazer etc.), comunidades estas organizadas através da autogestão e não de uma autoridade administrativa centralizada, vai se aglutinando em círculos concêntricos cada vez mais abrangentes, até abarcar toda uma nação. O poder político, deste modo, em lugar de estar centralizado no governo do país, encontra-se totalmente diluído entre os indivíduos que o constituem, e diminui de intensidade quanto mais se afasta dele, isto é, quanto mais abrangente uma federação de associações, mais diluído o poder político. É o que Proudhon denomina progressividade:

"A organização da sociedade é essencialmente progressiva, o que significa cada vez mais liberal: este fim só pode ser conseguido num sistema em que a hierarquia governamental, em vez de ser considerada no seu cume, seja estabelecida com firmeza na sua base." ⁶⁴

E mesmo a unidade nacional acaba sendo fundamentada pela liberdade de cada cidadão, que é de onde origina-se todo o sistema político autogerido e federado:

"Através da representação nacional, a nação marca a sua unidade; através das suas federações, pela

⁶⁴ Id., ibid.: 135.

independência municipal e provincial, ela atesta as suas liberdades locais, corolário e complemento da liberdade do cidadão." ⁶⁵

Confinar o princípio federativo, porém, a um único país, unidade político-econômica mais de acordo com a noção de Estado-nação liberal, seria contrariar seus próprios princípios. Aplicar o princípio federativo significa levá-lo até os limites da internacionalização do pacto, com a organização de confederações abarcando diversos dos nossos "países". Curiosamente, ainda em meados do século dezenove Proudhon já falava na idéia da criação de uma Comunidade Européia, na forma de uma confederação de repúblicas autônomas, elas próprias federalmente organizadas. Pensar nessa Confederação Européia como um grande e poderoso Estado seria, porém, um grave erro, dado que, como vimos anteriormente, quanto maior o raio de abrangência de uma federação menor é sua autoridade. Proudhon explica que:

"Uma Confederação não é precisamente um Estado: é um grupo de Estados soberanos e independentes, ligados por um pacto de mútua garantia. Uma constituição federal não é o que se entende em França por carta ou constituição... É o pacto que contém as condições da Liga, isto é, os direitos e obrigações recíprocas dos Estados. O que se chama autoridade federal, finalmente, não é um governo; é uma agência criada pelos Estados para a execução em comum de certos serviços a que cada Estado renuncia e que se torna assim atribuição federal." ⁶⁶

Se, ao contrário, falássemos numa Confederação que centralizasse poderes e atribuições, estaríamos subvertendo suas próprias bases políticas:

"Se fosse de outro modo, a autoridade federal, de simples mandatária e com a função subordinada que deve ter, seria considerada como preponderante; em vez de estar limitada a um serviço especial, pretenderia abarcar toda a atividade e toda a iniciativa; os Estados confederados seriam convertidos em prefeituras, intendências, sucursais ou administrações. O corpo político, assim transformado, poderia chamar-se república, democracia ou tudo o que lhes agradar: já não seria um Estado constituído na plenitude das suas autonomias, já não seria uma Confederação..." ⁶⁷

⁶⁵ Id., ibid.: 135.

⁶⁶ Id., ibid.: 154.

⁶⁷ Id., ibid.: 154-155.

Mas Proudhon não se deixa cair na ilusão dos republicanos franceses que fizeram a revolução; ele sabe que, aquém da organização política da sociedade e sem desprezar sua importância, está a estrutura econômica. Isto é, de nada adiantaria uma perfeita organização política federalista unindo os povos europeus com base na liberdade de cada cidadão se não fosse resolvido, de fato, o problema da exploração econômica. Por isso, aponta que o verdadeiro problema a ser resolvido por uma Confederação Européia seria "livrar os cidadãos dos Estados contratantes da exploração capitalista e bancocrática, tanto do interior quanto do exterior" ⁶⁸. Assim, o sistema econômico defendido por ele, o mutualismo, uma aplicação da autogestão administrativa para o âmbito da economia, seja no aspecto da produção e distribuição, através de cooperativas, seja no aspecto da gestão econômica, através da ampla participação comunitária, vem dar o sustentáculo econômico para o sistema político do princípio federativo. Tal união econômico-política extinguiria inclusive a belicosidade entre os Estados, instaurando a nível internacional um sistema de cooperação e solidariedade.

"Numa Confederação mutualista, o cidadão não abandona nada da sua liberdade... numa confederação baseada no direito econômico e na lei da mutualidade, a guerra civil só poderia ter um motivo: a religião... Quanto a uma agressão do estrangeiro, qual poderia ser a sua causa?... Um simples caso de guerra... isto seria no caso em que a existência duma Confederação mutualista fosse declarada pelos Estados ambientados a uma grande exploração e a uma grande centralização, incompatível com os seus próprios princípios... Colocar fora da alçada da lei uma Confederação baseada no direito econômico e na lei da mutualidade seria, justamente, o que poderia acontecer de mais feliz, tanto para exaltar o sentimento republicano federativo e mutualista, como para, com isso, acabar com o mundo do monopólio e determinar a vitória da democracia operária em toda a superfície do globo." ⁶⁹

As análises de Bakunin do federalismo continuam e ampliam as de Proudhon. Para melhor compreendê-las, é necessário que recordemos o capítulo anterior onde expúnhamos a concepção de Bakunin da oposição Estado/sociedade: aquele como formação

⁶⁸ Op. cit.: 159.

⁶⁹ Id., ibid.: 159.

histórica e contingente e esta como parte necessária da natureza humana mesma. Para se falar numa nova organização social é preciso, portanto, que seja destruída essa forma histórica e abstrata de organização política autoritária que é o Estado. Este é o ponto de partida de Bakunin:

"A abolição da Igreja e do Estado deve ser a condição primeira e indispensável da liberação real da sociedade; depois disso, ela pode e deve organizar-se de outro modo, mas não de cima para baixo e segundo um plano ideal, sonhado por alguns sábios, ou então à força de decretos lançados por uma autoridade ditatorial ou até por uma assembléia nacional, eleita pelo sufrágio universal. Tal sistema, como já o disse, levaria inevitavelmente à criação de um novo Estado, e por conseguinte à formação de uma aristocracia governamental, isto é, de uma classe inteira de pessoas que nada têm a ver com o povo, e, certamente, essa classe voltaria a explorar e a submeter sob o pretexto da felicidade comum, para salvar o Estado." ⁷⁰

Para evitar que as transformações sociais não passem da substituição de um Estado por outro, o que de modo algum põe fim às condições de exploração e injustiças, Bakunin vê apenas uma saída: a organização autônoma da sociedade, através da autogestão e do federalismo:

"A futura organização social deve ser feita somente de baixo para cima, pela livre associação e federação dos trabalhadores, nas associações primeiro, depois nas comunas, nas regiões, nas nações e finalmente numa grande federação internacional e universal. Será apenas então que se realizará a ordem verdadeira e vivificadora da liberdade e da felicidade geral, essa ordem que, longe de renegar, ao contrário afirma e põe de acordo os interesses dos indivíduos e os da sociedade." ⁷¹

O federalismo deve, segundo Bakunin, aplicar-se tanto à questão política quanto à organização social. Na questão política, ele funciona como reação e antídoto à história de centralização do poder que a humanidade vive até hoje e que culmina em nossos dias com o Estado Capitalista, chegando a ser mesmo um modelo para os socialistas seus contemporâneos que defendem a tomada do poder do Estado pelo proletariado e com os

⁷⁰ BAKUNIN, 1980: 30.

⁷¹ Idem, ibidem: 30.

quais ele polemiza violentamente. Com relação à organização social, a autogestão com os indivíduos tomando às próprias mãos a administração de seus negócios, seja a fábrica, seja a escola ou a associação de bairro, vem opor-se à ferrenha hierarquização da sociedade capitalista, que objetiva a submissão do indivíduo aos poderes centralizados no Estado. Mas como se daria, na ótica de Bakunin, o funcionamento destas federações? Quem responde é Henry Arvon:

"Praticamente, ajustando-se a uns contratos sinalagmáticos e comutativos que unem a todos os que a eles aderem, entendendo que cada membro, a todo momento, é livre para rescindi-los; a estabilidade relativa destes contratos fica assegurada porque obedecem a suas próprias leis, que se desprendem por si mesmas, graças a um movimento espontâneo, contínuo, progressivo. Graças a seu caráter aberto e maleável, as federações, que mantêm uma ordem pluralista através de mudanças infinitas, adaptam-se a todas as situações e, refletindo fielmente o movimento que leva aos homens da animalidade à humanidade, servem de veículo para a promessa de um futuro que estará cada vez mais de acordo com a verdadeira natureza humana." ⁷²

A obra de Bakunin que trata mais especificamente da questão federativa, "Federalismo, Socialismo e Antiteologismo", é a transcrição de um discurso dirigido aos participantes do primeiro Congresso da Paz (Genebra, 1867), tendo ele acabado eleito membro do Conselho Geral da Liga da Paz e da Liberdade, então criada. Nele, Bakunin defende novamente a idéia de que a sociedade deve organizar-se contra o Estado, desenvolvendo uma política federalista que fundamente a organização econômica socialista, e opondo-se ao teologismo que até então serviu de base para os Estados opressores ⁷³.

Ao expor no discurso o que ele acredita ser a estrutura da Liga da Paz e da Liberdade que estava em discussão, ele organiza suas idéias em treze tópicos que podem ser assim resumidos:

⁷² ARVON, 1979: 61-62

⁷³ A expressão "Estado opressor" acaba sendo uma redundância ao tratarmos de Bakunin, visto que, para ele, Estado é sinônimo de opressão.

1) necessidade da constituição dos "Estados Unidos da Europa";

2) que essa Confederação não pode ser constituída nas condições dos Estados atuais, dadas as disparidades entres eles;

3) não se pode constituir uma Confederação de Monarquias, pois a paz só é possível se baseada na liberdade das populações;

4) nenhum Estado centralizado e militarizado pode aderir à Confederação, por ferir obviamente seus princípios;

5) todos os aderentes devem esforçar-se no sentido de reconstituir as respectivas nações com base no princípio federativo;

6) deve-se abandonar todos os assim chamados "direitos históricos dos Estados", como as fronteiras;

7) deve-se reconhecer a total autonomia de cada um dos aderentes;

8) desvincular os países dos respectivos Estados: direito à secessão e/ou livre reunião.

Tomados estes pontos por princípio, decorrem os seguintes, como necessária atuação da Liga da Paz:

9) a Liga deve proscrever toda e qualquer aliança com Estados monárquicos;

10) a Liga deve ser simpática a toda e qualquer insurreição nacional que vise à liberdade e oponha-se à opressão;

11) a Liga deve fazer guerra total ao poderio dos Estados;

12) a Liga deve reconhecer a nacionalidade como fato natural, mas jamais como princípio universal;

13) a Liga deve reconhecer apenas a unidade constituída pela livre federação das unidades autônomas e não aquelas baseadas na opressão e submissão. ⁷⁴

Para referendar a afirmação de que política e economia se entrelaçam e o verdadeiro federalismo só é possível numa sociedade socialista libertária, Bakunin examina o caso específico dos Estados Unidos da América que, no século passado

⁷⁴ BAKUNIN, 1988: 10 a 14.

eram considerados, juntamente com a Confederação Helvética, os melhores exemplos do sistema federativo.

Analisando a situação político-social dos E.U.A. em fins da década de sessenta do século dezenove, ele vai abordar um aparente paradoxo ligado à Guerra de Secessão: os Estados do Sul, democratas e federalistas - reivindicavam inclusive a separação dos demais - declaram guerra aos Estados do Norte, republicanos, e atraem para si a reprovação mundial dos defensores da liberdade. De acordo com Bakunin, esse fato pode ser facilmente compreendido e o paradoxo é desfeito se deixamos de procurar suas causas políticas e nos detemos nas causas sociais: a quase perfeita organização política e a liberdade dos cidadãos do Sul estavam calcadas no sistema da escravidão. A suposta liberdade baseava-se na exploração mais cruel e degradante do ser humano. O sistema, claro, estava fadado ao fracasso, e o exemplo mais próximo do federalismo que já existiu historicamente foi enterrado pela guerra sangrenta ⁷⁵.

"Cidadãos e escravos, tal foi o antagonismo no mundo antigo, assim como nos Estados escravagistas do Novo Mundo. Cidadãos e escravos, isto é, trabalhadores forçados, escravos, não de direito mas de fato, tal é o antagonismo do mundo moderno. E como os Estados antigos pereceram pela escravidão, assim também os Estados modernos perecerão pelo proletariado. ⁷⁶

⁷⁵ É inegável que os Estados Unidos da América constituam, ainda hoje, um dos melhores exemplos de organização federativa, muito distante da brasileira, por exemplo, na questão da autonomia política dos Estados - parece, na verdade, que o nosso federalismo não vai muito além do título de "República Federativa do Brasil". Entretanto, a organização norte-americana está muito distante da proposta de um federalismo libertário defendido pelos anarquistas.

⁷⁶ Idem, ibidem: 15

III. A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO FUNÇÃO DO ESTADO

1. Instrução Pública: origens históricas

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

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

Enquanto a primeira, que vicejou entre os séculos dezesseis e dezessete tendo por base a Reforma Protestante, tinha como objetivo explícito a formação do bom cristão através da disseminação da alfabetização para a leitura da Bíblia na língua nativa - apresentando já, portanto, um caráter nacionalista -, a segunda, que floresceu durante o século dezoito baseada nos ideais do Iluminismo visava à formação do súdito, tanto o militar quanto o funcionário; marcada que era pelo despotismo

esclarecido, constituía-se numa educação autoritária, de caráter disciplinar, mas também intelectual.

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

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

"Sustento que a autoridade é responsável por obrigar os súditos a que mandem os filhos à escola. Pois está indubitavelmente obrigada a conservar os cargos e empregos antes mencionados, para que haja pregadores, jurisconsultos, párocos, escrivões, médicos e professores, pois não podemos prescindir deles. Se a autoridade pode obrigar os súditos que sejam capazes, em tempo de guerra, a manejar o mosquete e a lança, a assaltar muralhas e fazer coisas semelhantes, com muito mais razão pode e deve obrigar os súditos a mandar os filhos às escolas, porque nas escolas se sustenta mais dura guerra com o temível demônio..." ⁷⁷

Ainda que religiosa - a escola como lugar da "guerra contra o demônio" - a educação pública preconizada por Lutero já

⁷⁷ Apud LUZURIAGA, 1959: 7.

mostra preocupações sociais, como a necessidade de instrução para a provisão de determinados profissionais que não podem ser formados na mais completa ignorância. Obviamente, essa escola mantém fortes interesses classistas, pois não seriam os mais humildes homens do povo que tornar-se-iam jurisconsultos, médicos, professores, párocos... a eles bastaria os rudimentos da leitura para o contato purificador e pacificador com as escrituras.

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

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

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

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

"Fique, portanto, assente que a todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes. Daí se segue também que, quanto mais alguém é educado, mais se eleva acima dos outros." ⁷⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

"8º) Ao mesmo tempo, reconhecimento da natureza e da intuição na educação." ⁷⁹

A influência do Estado na educação cresce principalmente na Alemanha, de certo modo ainda sob influência de Lutero e de suas escolas dominicais, esse profundo esforço de alfabetização popular para acelerar sua conversão, ainda que distanciando-se sensivelmente do projeto pedagógico-religioso do monge protestante. Sob o reinado de dois Fredericos, os Kaisers Frederico Guilherme I e Frederico Guilherme II, implementa-se um sistema estatal de ensino, com vistas à formação de competentes soldados e bons súditos, que seriam os pilares de um Estado

⁷⁸ COMENIUS, 1985; 124-125.

⁷⁹ LUZURIAGA, 1979; 150-151.

prussiano forte e engrandecido. Esse sistema germânico já preconizava a laicização da escola, paralelamente a sua obrigatoriedade: "todo pai tem o dever de mandar seu filho à escola".

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

"As escolas e universidades são instituições do Estado, que têm por fim a instrução da juventude nos conhecimentos úteis e científicos. Todas as instituições escolares e de educação, públicas ou particulares, estão submetidas à inspeção do Estado e acham-se sujeitas, a qualquer tempo, a seus exames e visitas de inspeção... A ninguém pode ser negada admissão na escola pública pela diferença de confissão religiosa... As crianças que devem ser educadas, pelas leis do Estado, em outra religião que a ensinada na escola pública, não podem ser obrigadas a freqüentar o ensino religioso que este dá." ⁸⁰

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

Paralelamente à implementação de um sistema estatal de ensino que tornasse a educação parte da esfera pública e não apenas da privada, mas afastando-se dos interesses unicamente religiosos, desenvolvia-se a discussão em torno da necessidade de desenvolver-se um ensino nacional, que tivesse por finalidade gerar na população o sentimento do civismo e do patriotismo, possibilitando a consolidação do Estado-nação através de laços mais fortes que os estritamente políticos. Também essa discussão é fomentada e alimentada pelos filósofos iluministas; mas mesmo

⁸⁰ Apud LUZURIAGA, 1959: 30.

Rousseau, um "outsider" do Iluminismo, mostrando o caráter da época, anuncia, em suas "Considerações Sobre o Governo da Polônia" que só um povo livre pode ter uma educação nacional, ao mesmo tempo em que é ela própria quem garante a liberdade deste povo:

"A educação nacional não pertence senão aos povos livres... A educação é que deve dar às almas a forma racional e dirigir-lhes de tal modo opiniões e gostos, que sejam patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade." ⁸¹

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

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

⁸¹ Apud LUZURIAGA, 1959: 155.

necessária, para preencher e prover a todos as necessidades da sociedade..." 82

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

Na Assembléia Constituinte, Mirabeau e Talleyrand foram as figuras que mais se destacaram em matéria de educação; o segundo chegou a redigir um "Relatório e Projeto de Decreto", que apresentou à Assembléia em 1791 e onde sistematiza suas idéias sobre a educação e como a Revolução deve caminhar nesse aspecto específico. Segundo ele, a nova Constituição - que institui uma nova sociedade - exige um novo sistema de educação, uma educação que seja a garantia da liberdade, pois "os homens declaram-se livres; não se sabe, porém, que a instrução amplia sem cessar a esfera da liberdade civil, e só ela pode sustentar a liberdade política contra todas as espécies de despotismo?" 83 A educação é, ainda, a possibilitadora da igualdade de fato:

"Os homens são reconhecidos iguais; e no entanto como essa igualdade será pouco sentida, será pouco real, em meio a tantas desigualdades de fato, se a instrução não fizer, sem cessar, um esforço para restabelecer o nível ou para ao menos minorar as funestas disparidades que ela não pode destruir!" 84

82 "Da Revolução Francesa aos começos da terceira República" in DEBESSE, 1977: 338

83 Apud LUZURIAGA, 1959: 44.

84 Apud LOPES, 1981: 63.

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

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

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

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

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

"5º) 'Enfim ela deve existir para todas as idades'." 85

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

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

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

instrução nacional que, desse ponto de vista, constitui para o poder público um dever de justiça." ⁸⁶

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

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

"A ordem da natureza não estabeleceu na sociedade outra desigualdade, além da que é fundada na instrução e na riqueza e alargando a instrução atenuaremos ao mesmo tempo os efeitos destas duas causas da distinção." ⁸⁷

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

Recorramos uma vez mais à obra de Eliane Lopes, para uma visão sistematizada dos princípios pedagógicos estabelecidos pela

⁸⁶ Apud LUZURIAGA, 1959: 45-46.

⁸⁷ Apud LOPES, 1981: 73.

Revolução Francesa, baseados principalmente nos relatórios de Talleyrand e Condorcet:

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

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

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

"4 - a instrução é todo-poderosa; cabe a ela estabelecer a igualdade de fato (aquela que superará a desigualdade econômica) e tornar real a igualdade política, já estabelecida em lei." ⁸⁸

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

"O caso da publicização da instrução significa, ao mesmo tempo, a retirada do controle ideológico das mãos da Igreja, passando-o ao Estado burguês, o atendimento de reivindicações do Terceiro Estado e ainda a necessidade de recuperar o aparelho escolar, colocando-o em consonância com o processo de industrialização incipiente e com a nova concepção de mundo." ⁸⁹

O próprio Condorcet, ao mesmo tempo em que propunha a gratuidade em todos os níveis da instrução, estabelecia também seu estrito controle pelo Estado, em dois níveis: primeiro, fazendo a seleção, contratação e alocação dos professores e, segundo, indicando os livros e materiais pedagógicos a serem utilizados. Se isso visa a garantir a universalidade e

⁸⁸ LOPES, 1981: 70.

⁸⁹ LOPES, 1981: 114.

uniformidade do ensino em toda a nação, tem também o caráter implícito do controle ideológico: o Estado não abre mão de escolher e determinar quem vai trabalhar, onde vai trabalhar, com o que vai trabalhar e como vai realizar esse trabalho.

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

"É fundamental perceber, além disso, que suas obras pedagógicas expressam a visão de mundo própria de sua classe, e captar, a partir do trabalho particular de cada autor, de que forma essa visão de mundo se expressa pedagogicamente." ⁹⁰

2. Estado e Educação no Brasil: brevíssimas considerações

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

As contradições deste neo-liberalismo são apontadas e suas considerações desmontadas, tanto pelo aspecto teórico quanto pelo prático, na exposição que Demerval Saviani realizou durante a 6ª Conferência Brasileira de Educação, intitulada "Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina". Após demonstrar que, tanto histórica quanto conceitualmente, a educação pública é a regra geral do liberalismo, considerando-se que o Estado deve ser o seu organizador e o seu gestor, o educador conclui que, longe de ser neo-liberal e moderna, essas posições hoje apregoadas melhor se

⁹⁰ Id., ibid. Uma visão mais aprofundada sobre a concepção ideológica do sistema de instrução pública aparece na já clássica obra de Aníbal PONCE, "Educação e Luta de Classes".

caracterizariam pelos epítetos "pós-liberal" e "pós-moderna", com toda a carga de ambiguidades e dissolução conceitual que eles acarretam.

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

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

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

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

pardos", posto que esses se viram impedidos de estudar no Colégio da Bahia. Segundo Luiz Antônio Cunha, ela pode ser assim caracterizada:

"Iniciou-se uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus. O Estado dizia que os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Não podiam, portanto, impedir admissão de candidatos de qualquer categoria social. A Companhia, por seu lado, dizia que a subvenção do Estado era destinada à conversão dos indígenas, e seus colégios (principalmente os cursos de humanidades e os superiores) eram atividades adicionais, particulares. E sendo particulares, podiam escolher seus destinatários como lhes aprouvessem." ⁹¹

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

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

"Contudo, o quadro que Pombal enfrentava era tenso e complexo. Por um lado, precisava eliminar o poder rebelde dos Jesuítas e, por outro, precisava colocar um 'outro poder' nesse lugar. A opção natural - a expulsão da Ordem - resolveu um aspecto do problema; manteve-se o outro: obter uma alternativa a esse poder. O jesuíta conduzia o processo educacional na Colônia e, uma vez expulsa a ordem, outro processo educacional deveria ocupar o espaço." ⁹²

Este "outro poder" é oportunamente encarnado pelo Estado metropolitano que, aberto que estava para a modernidade européia, incorpora partes de discursos sobre a ação do Estado na educação

⁹¹ CUNHA, 1986: 33.

⁹² TREVISAN, 1987: 25.

e resolve ocupar o vácuo que seria deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar.

Tal ação do Estado dá-se, primordialmente, através do "Alvará Régio de 28 de junho de 1759, em que se extinguem todas as Escolas reguladas pelo método dos jesuítas e se estabelece um novo regime. Diretor dos Estudos, Professores de Gramática Latina, de Grego e Retórica" ⁹³. Esse documento oficial, ao decretar fechadas todas as escolas jesuíticas no território colonial, faz uma dura crítica ao método da "Ratio Studiorum":

"... Tenho consideração outrossim a que, sendo o estudo das Letras Humanas a base de todas as Ciências, se vê nestes Reinos extraordinariamente decaídos daquele auge, em que se achavam quando as aulas se confiarão aos Religiosos Jesuítas; em razão de que estes com o escuro, e fastidioso Método, que introduzirão nas Escolas destes Reinos, e seus Domínios, e muito mais com a inflexível tenacidade com que sempre procurarão sustentá-lo contra a evidência das sólidas verdades, que lhe descobrirão os defeitos e os prejuízos do uso de um Método." ⁹⁴

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

"... Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das Classes, e no estudo das Letras Humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o Método antigo, reduzido aos termos simples, e de maior facilidade, que se pratica actualmente pelas nações polidas da Europa; conformando-me, para assim determinar, com o parecer dos Homens que doutos e instruídos neste gênero de erudições..." ⁹⁵

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

⁹³ Id.: 27.

⁹⁴ Apud TREVISAN, 1987: 27.

⁹⁵ Apud TREVISAN, 1987: 28

choque de interesses - isto é, que não houvesse nenhum outro poder, como era o dos jesuítas, a afrontar as determinações da Coroa.

Foi de quase trinta anos o tempo de que o Estado português necessitou para assumir o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras; da completa expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, até a nomeação de um Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação ⁹⁶, a educação no Brasil passa a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais.

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

"Em caráter de absoluta urgência, o Estado recém-independente desenvolveu um processo educacional cujo primeiro objetivo foi a formação de quadros dirigentes em substituição àqueles que voltaram para a Metrópole. Com os recursos possíveis, porém com a urgência pedida, os Cursos Jurídicos formaram o juiz e o burocrata da administração, escolhido, selecionado da classe dirigente local, da elite existente. A Escola os disciplinou para o exercício do poder, atenta a todas as necessidades do Estado, formando os seus agentes." ⁹⁷

Tal preocupação do agora estado imperial brasileiro acabaria por consolidar como sua principal realização a Academia de Direito do Largo de São Francisco, após intensos debates

⁹⁶ Sobre a atuação do Diretor Geral dos Estudos criado pelo Alvará Régio, ver TREVISAN, 1987: 30 e seg.

⁹⁷ TREVISAN, 1987: 51.

parlamentares que delinearam os contornos do projeto. O Estado, obviamente, tomou as devidas precauções para o controle do ensino oferecido pela Academia:

"A vigilância estendia-se à escolha dos 'lentes' que deveriam estar absolutamente concordes com os objetivos para a criação dos Cursos Jurídicos. Como se observa, os cuidados eram grandes, visando que a Escola de Direito cumprisse, rigorosamente, os designios do Estado de formar uma camada dirigente, um exército de fiéis funcionários que administrassem o País, que distribuíssem justiça em um espaço geográfico de tamanhas proporções." ⁹⁸

Luís Antônio Cunha aponta que nesse período, em que pese o processo largamente difundido a nível mundial de publicização e secularização do ensino, no Brasil a educação prosseguia sob influência da religião, dada a aliança constitucional da Igreja Católica com o Estado ⁹⁹. A linha geral era a da regulamentação do ensino estatal, deixando o aparelho particular - que com a saída dos jesuitas perdeu quase a totalidade de sua importância - funcionando por sua própria conta e ordem. O ensino estatal, por sua vez, estava dividido em duas esferas:

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

"A esfera nacional tinha grande importância, pois possuía o poder de conferir títulos acadêmicos dotados de validade jurídica em todo o país. O diploma de ensino secundário da esfera nacional, o do Colégio Pedro II, dava direito ao ingresso em qualquer escola de grau superior, enquanto os egressos das escolas secundárias da esfera provincial eram obrigados à prestação de exames de habilitação junto àquelas escolas." ¹⁰⁰

Vemos, assim, que o ensino estatal brasileiro ficava circunscrito quase que apenas ao ensino superior, embora sua

⁹⁸ *Id.*, *idb.*: 58.

⁹⁹ CUNHA, 1986: 86.

¹⁰⁰ CUNHA, 1986: 87.

influência se estendesse aos demais níveis dada a necessidade de seleção para o ingresso em suas escolas. Tal fato gerou diversos manifestos e movimentos em nome da liberdade de ensino, no qual os representantes das escolas particulares reivindicavam a não regulamentação pelo Estado, discussão que arrastou-se sem maiores consequências práticas por longo tempo. Deste modo, a educação estatal continuava atendendo a uma minoria, ainda bastante longe dos ideais de publicização, gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico que já grassavam pela Europa.

A preocupação com a publicização do ensino básico vai disseminar-se em um terceiro momento, o do advento da república. Embalado que foi pelos ventos de "modernidade" europeus, de cunho eminentemente positivista, o ideário republicano incorporou a defesa do ensino básico como responsabilidade do Estado. Certamente mais por ver no Estado o promotor necessário da ordem social que seria o único caminho para o progresso do que por julgar que fosse esse um direito básico do cidadão; republicanos liberais e esclarecidos, entretanto, como foi o caso de Caetano de Campos que exerceu importante ação na educação pública em São Paulo ¹⁰¹, defendia o caráter humanitário e cívico da educação pública, afilado com os debates que já um século antes animaram as Assembléias durante a Revolução Francesa. Sobre os vínculos entre educação e Estado, ele escreveu:

"A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer (...) A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de fornecer escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade." ¹⁰²

¹⁰¹ Sobre a atuação de Caetano de Campos na educação paulista republicana, ver "A ação educativa de Caetano de Campos", p. 101 a 109 de TREVISAN, *op. cit.*.

¹⁰² *Apud* TREVISAN, 1987: 107. Através deste texto, podemos perceber a estreita ligação do ideário de Caetano de Campos - e dos republicanos brasileiros - com as idéias de, por exemplo, Condorcet - e daqueles que trataram da instrução pública durante a Revolução Francesa - já analisadas no capítulo anterior.

Fica claro, pois, que a aplicação do ideário liberal-positivista dos republicanos brasileiros passava por uma sólida ação do Estado no campo educacional; entretanto, seria um contrassenso inibir ou proibir a ação de particulares na educação. A ação do Estado justificava-se, porém, dada a insuficiência dos esforços privados para suprir toda a demanda por escolas da população ¹⁰³. O Estado deveria reservar-se, por outro lado, o direito de fiscalização sobre as escolas, para garantir uma ação didático-pedagógica eficaz, tanto nas escolas sob a tutela quanto nas escolas mantidas pela iniciativa privada. Uma boa idéia dessa ação é dada por Bernardino de Campos, presidente do Estado de São Paulo durante a reforma do ensino de 1895:

"O Governo tem prestado a devida atenção aos livros adotados e a adotar para o ensino e se esforça por desenvolver entre nós este utilíssimo gênero de literatura, que muito convém aclimar no ponto de vista educativo e cívico." ¹⁰⁴

E, mais adiante:

"Produziu os melhores resultados a exposição escolar, organizada no edifício da Praça da República, demonstrada a bem orientada direção dos mestres e o aproveitado esforço dos alunos. Chamo a vossa atenção para a necessidade de proporcionar aos inspetores de distrito os recursos para que possam exercer a fiscalização indispensável à manutenção do regime estabelecido." ¹⁰⁵

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

¹⁰³ Cf. TREVISAN, *op. cit.*, p. 105.

¹⁰⁴ Apud TREVISAN, 1987: 114.

¹⁰⁵ *Idem*, *ibidem*: 114-115.

operário brasileiro, fruto dos primeiros esforços de industrialização do país.

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

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

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

"Ora, os governos republicanos que em seus manifestos tanto blasonam de defensores da instrução, pouco ou nada melhoram a instrução e o povo continua pagando, como se realmente estivesse bem servido, quando apenas tem uma péssima instrução primária para as crianças e nenhuma escola para os adultos. Aqui no Rio Grande, se bem que temos professores muito dedicados ao magistério e muito ilustrados, são, entre tanto, insuficientes para atenderem ao número de alunos, razão pela qual existem muitos colégios particulares que levam a melhor parte dos ganhos exíguos e as vezes miseráveis dos operários amigos de se instruírem." 106

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

"Uma das questões que maior cuidado e estudo deve merecer ao partido socialista é sem dúvida alguma a da instrução do povo, pois só pela instrução é possível emancipá-lo da ignorância que o faz escravo, e o mantém agrilhado, pela miséria e errôneas concepções de justiça, à tutela do predomínio burguês (...) O que sucedeu com a insurreição comunal de Paris em 1871? O povo parisiense bateu-se heroicamente, mas foi vencido; cometeram-se grandes erros, leviandades de toda espécie: o povo queria, é verdade, mas não sabia; e a Comuna caiu, banhada no sangue de seus próprios filhos (...) Instruindo o povo, como deve sê-lo, por iniciativa própria ele livremente norteará pelo caminho do bem e da verdade (...)" 107

A hegemonia anarquista no movimento operário brasileiro durante as duas primeiras décadas deste século, se significou um importante avanço para a instrução da classe trabalhadora, significou também, por razões que ficam óbvias no desenrolar deste trabalho, um retrocesso nas reivindicações operárias e

106 Apud GHIRALDELLI JR., 1987: 88.

107 Idem, *Ibidem*: 90.

populares por um ensino público a cargo do Estado. Tais reivindicações voltariam a ganhar força no cenário político na década de vinte, após a fundação do PCB em 1922; partindo da divulgação dos avanços da educação na União Soviética e de seus novos métodos de ensino popular, os comunistas chegaram à formulação de uma política nacional de educação. Segundo Paulo Ghiraldelli Jr., a ação dos comunistas trouxe uma significativa evolução na qualidade dos discursos reivindicatórios de uma educação pública no Brasil:

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

"O PCB passou a discernir, no Movimento Operário, o que era do âmbito da política educacional e o que era do âmbito do pedagógico-didático. Os planos de política educacional eram apresentados nas ruas, nas campanhas eleitorais do Partido. As idéias e concepções referentes ao pedagógico-didático diziam respeito ao modelo de escola desenvolvido na Rússia pela Revolução, e eram apresentados nas publicações teóricas do Partido." 108

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

"Ensino e Educação - Nas questões referentes ao ensino público os candidatos do Bloco Operário bater-se-ão não só pela extensão e obrigatoriedade do ensino primário, como ainda, complementarmente: a) pela ajuda econômica às crianças pobres em idade escolar, fornecendo-lhes, além de material escolar, roupa, comida e meios de transporte; b) pela multiplicação das escolas profissionais de ambos os sexos como uma continuação necessária e natural das escolas primárias de letras; c) pela melhoria nas condições de vida do professorado primário, cuja dedicação à causa do ensino público deve ser melhor compreendida e compensada; d) pela subvenção às bibliotecas populares e operárias." 109

O processo de implantação sistemática da escola pública no Brasil aparece então como resultado de reivindicações oposicionistas e ações situacionistas que, partindo de

108 GUIRALDELLI JR., 1987: 148-149.

109 Apud GUIRALDELLI JR., 1987: 150.

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

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

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

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

"Articulando-se os artigos 205, 209 e 213 entre si, entendo que a nova Constituição estabelece dois gêneros

de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Finalmente as escolas privadas não lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais." 110

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

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

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

"O que se destaca aqui é a solidariedade entre a 'qualidade' e 'vínculo direto com as opções de mercado. O que pode ser lido pelo contrário: o que é inteiramente gratuito não será jamais tão bom quanto aquilo que contém a 'exigência' da moeda." 111

110 CURY, 1992: 75.

111 CURY, 1992: 84.

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

"O argumento é cristalino: se a competição é saudável quem pode dizer qual dos competidores é o melhor? O autor é claro: só pode dizer o melhor aquele competidor que, por oferecer o melhor padrão de qualidade pode 'por a descoberto as mazelas do ensino público'. Logo, é da escola privada, qualificada pelo seu padrão de qualidade, que se faz a leitura crítica da escola pública." ¹¹²

Não podemos pensar, entretanto, que esse processo acontece à revelia do Estado. Nas últimas décadas, temos assistido a uma ação do Estado na área da educação que, veladamente e sem grandes alardes, tem pactuado com o sucateamento do sistema público de ensino e aberto espaços para a atuação da iniciativa privada. Com esse processo o Estado exime-se cada vez mais de suas responsabilidades com a educação, embora ela seja uma figura constitucional. A reflexão parece ser a seguinte: se temos um ensino privado de uma qualidade tal que a iniciativa pública - burocratizada e ineficiente - não tem mesmo como acompanhar, por que não oficializar a educação como esfera primordialmente privada? O pacto velado do Estado com essa ação privatizante é denunciado por Luiz Antônio Cunha:

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

"O segundo golpe sofrido pela escola pública foi dado pela lei 5.692/71, o principal instrumento de política dos governos militares no tocante ao ensino de 1º e 2º graus. A diretiva da profissionalização universal e

112 Idem, ibidem: 85.

Cury refere-se aqui ao artigo do jornal "Parecer", do conselheiro de educação mineiro Layrton Borges Vieira, publicado em "O Minas Gerais", Belo Horizonte, 06.10.89.

compulsória no 2º grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em qualificar sua 'clientela' para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho federal de educação e os interesses imediatos da educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo 'profissionalizante'." 113

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

"Entretanto, essas políticas não tiveram continuidade. Como aconteceu em vários estados e municípios, políticas educacionais bem elaboradas e competentemente conduzidas foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito. Tudo isso leva a uma grande dificuldade de avaliação da eficácia dessas políticas no próprio processo de mudança política. Sugere ser a educação mais vítima do que motora desse processo, ao contrário do que se imaginava nos anos 70 e começo dos 80, no movimento de organização dos educadores." 114

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

113 CUNHA, 1991: 474

114 Idem: 477.

melhoria da qualidade do ensino, é muito mais visível para os eleitores e portanto fonte mais segura de votos ¹¹⁵.

A questão das relações do Estado com a educação no Brasil está, pois, muito longe de encontrar uma - ou mais de uma - solução. Na obra acima citada, Luiz Antônio Cunha conclui que a efetiva construção de um sistema público de ensino comprometido com a democracia e com as necessidades de uma sociedade verdadeiramente democrática só pode acontecer com uma ação eminentemente estatal, mas que só poderia ter êxito se amparada solidamente numa "ampla e profunda adesão popular" (p. 483-484). O que tentaremos desenvolver a seguir é um questionamento do sentido mesmo desta adesão popular, partindo dos conceitos libertários de educação. Não teria o povo - a sociedade - as condições e a capacidade de organizar e gerir seu próprio sistema de ensino, sem a tutela do Estado?

115 CUNHA, 1991: 482-483.

3. As Críticas Anarquistas à Instrução Pública

Como vimos em capítulos anteriores, os anarquistas caracterizam-se por uma crítica ferrenha aos aspectos autoritários do Estado em geral e do Estado moderno em particular; coerentes com essa sua crítica, sempre olharam com desconfiança a implantação de sistemas públicos - leia-se estatais - de ensino. A sua discordância para com o ensino público foi, a propósito, um dos pontos centrais da divergência dos anarquistas com as demais correntes do socialismo que, de modo geral, consideravam como progressista a reivindicação da educação como um direito básico do cidadão e um dever do Estado, engajando-se em frequentes lutas pela implantação de escolas públicas, pela sua ampliação e pela melhoria da qualidade do ensino nelas oferecido ¹¹⁶.

As críticas anarquistas ao sistema burguês - capitalista - de educação podem ser consideradas nos mais diversos aspectos, dos ideológicos aos metodológicos ¹¹⁷; nos limitaremos aqui apenas aos aspectos que estejam diretamente ligados à publicização do ensino.

Já desde muito cedo, durante a Revolução Francesa e ainda antes, portanto, da própria consolidação dos sistemas públicos de ensino, um ex-pastor protestante inglês considerado como o principal precursor do anarquismo moderno, Willian Godwin apresentava, em "Investigação Sobre a Justiça Política" (1793), sua crítica à escola pública, tema cada vez mais frequente e que começava a ser experimentado com maior intensidade:

"Mas o ensino público sempre gastou todas as suas energias na defesa dos preconceitos; ele ensina aos seus alunos não a coragem de examinar cada proposição com o

¹¹⁶ As reivindicações de socialistas e comunistas podem ser encontradas, por exemplo, na obra de GHIRALDELLI JR., "Educação e Movimento Operário", já citada no capítulo anterior.

¹¹⁷ Uma vez mais tomo a liberdade de indicar ao leitor minha dissertação de mestrado como fonte de consulta, agora para as críticas libertárias ao sistema de ensino burguês que aparecem principalmente no capítulo 5, "Pedagogia libertária: educação e revolução" e na Conclusão final, mas também, nos capítulos destinados ao estudo de autores.

objetivo de testar sua validade, mas a arte de justificar qualquer doutrina que venha a ser criada. Estudamos Aristóteles, Tomás de Aquino, Bellarmine ou o Chefe de Justiça Cocke, não para que possamos detectar os erros de suas afirmações, mas para que nossas mentes sejam totalmente impregnadas pelos absurdos que contêm. Esta é uma das características comuns a todos os estabelecimentos de ensino público e, até mesmo nas escolas dominicais, as mais importantes lições nos falam numa veneração silenciosa à Igreja da Inglaterra e em como é preciso inclinar-se frente a qualquer homem que ostente um belo casaco." 118

Dado este forte caráter ideológico da escola pública, colocada a serviço da submissão das massas e de sua conseqüente exploração, Godwin repudia qualquer educação que seja fornecida e/ou gerida pelo Estado:

"(...) todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância, pelas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar sua própria imagem e suas instituições. Mesmo que pudéssemos supor que os agentes do governo não fariam isto que, a seus olhos, deve parecer não apenas inocente mas até louvável, ainda assim o mal não deixaria de ser feito. Sua visão como criadores de um sistema de educação não poderá deixar de ser semelhante àquela que adotam como políticos, e os mesmos dados que utilizam para levar avante a sua atuação de homens de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles." 119.

Quase século e meio depois, um outro texto libertário, desta feita publicado no Brasil, explora a questão da educação pública em bases muito próximas das de Godwin. Trata-se de um opúsculo de José de Oiticica, publicado pela primeira vez em 1925, com o objetivo de difundir a propaganda anarquista entre os trabalhadores, já bombardeados com a propaganda do recém-fundado Partido Comunista.

Após a proclamação da república no Brasil, aumentam e intensificam-se as preocupações com a educação pública, e mesmo entre nós os setores mais organizados da sociedade pautaram suas ações na reivindicação do ensino público e gratuito para todos,

118 Apud WOODCOCK, 1981: 247.

119 Idem, *ibidem*: 248-249.

como dever do Estado ¹²⁰. Os anarquistas reagiram a tais campanhas, e parte do texto de Oiticica é dedicada a denunciar os interesses contrários aos trabalhadores e os males de uma educação estatal:

"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. Por isso, o Estado assume as funções de pedagogo, sobretudo das classes primárias, do povo.

"Outro motivo dessa função é a necessidade de formar, para a complicada indústria moderna, operários suficientemente instruídos." ¹²¹

Por outro lado, Oiticica percebe também que a educação do povo é uma faca de dois gumes; ao mesmo tempo em que transmite a ideologia capitalista e tenta inserir os indivíduos no sistema, fornece condições, como a alfabetização, de que esses indivíduos do povo tomem contato com outras ideologias:

"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, livros e jornais anarquistas, compreender os fatos reais da vida e a escravidão do salariado." ¹²²

Mas se a educação fornecida pelo Estado é tendenciosa e tem por objetivo moldar os indivíduos, quais as armas por ela utilizadas? Oiticica as desvenda:

"A chave dessa educação burguesa é o preconceito. O Estado, exatamente pelo mesmo processo usado com os soldados, vai gravando, a força de repetições, sem demonstrações ou com argumentos falsos, certas idéias capitais, favoráveis ao regime burguês, no cérebro das crianças, dos adolescentes, dos adultos. Essas idéias, preconceitos, vão se tornando, pouco a pouco, verdadeiros dogmas indiscutíveis, perfeitos ídolos subjetivos. A idolatria política, na verdade, é um processo tradicional de deformação da 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,

120 Uma visão bem específica do período, com ênfase nas reivindicações sobre o período é trabalhada na obra de GHIRALDELLI JR, citada na nota 116 deste capítulo.

121 OITICICA, 1983: 30.

122 Idem, ibidem: 30.

intangibilidade dos direitos adquiridos, amor da pátria até o sacrifício da vida, culto à bandeira, exercício do voto, necessidade dos parlamentos, tribunais, força armada, etc., etc." ¹²³

Um outro aspecto da educação que é trabalhado com muita intensidade pelos anarquistas é a relação saber/poder. Eles percebem com muita clareza que aquele que sabe mais tem todas as armas para dominar e explorar aquele que sabe menos. Por outro lado, percebem também que a ciência não é fruto da ação específica de uma única classe social, mas da sociedade como um todo, embora ela permaneça, devido ao acesso ao ensino, como propriedade da classe que domina socialmente ¹²⁴. Bakunin chega mesmo a relacionar diretamente a questão da ignorância com a miséria, nos seguintes termos:

"Na organização atual da sociedade, os progressos da ciência foram a causa da ignorância relativa do proletariado, assim como os progressos na indústria e no comércio foram a causa de sua miséria relativa. Tanto os progressos intelectuais como materiais contribuíram, pois, para aumentar a sua escravidão. O que é que daqui resulta? Que devemos rejeitar e combater esta ciência burguesa, do mesmo modo que devemos rejeitar e combater a riqueza da burguesia. Combatê-las e rejeitá-las no sentido de, ao destruir a ordem social que delas faz patrimônio de uma ou de várias classes, as reivindicar como bem comum de todo o mundo." ¹²⁵

Desse modo, uma sociedade justa deve ter uma educação igual para todos os indivíduos; de acordo com a relação saber/poder, sistemas de ensino diferentes correspondem a diferentes classes sociais e a conseqüente exploração das menos sábias pelas mais privilegiadas que, claro, tudo fazem para manter esta condição. Bakunin continua:

¹²³ Id., ibid.: 30.

¹²⁴ Sobre a relação entre ciência, conhecimento e poder em Bakunin, ver o capítulo 7, "Bakunin: educação, ciência e consciência", de minha dissertação de mestrado já citada.

¹²⁵ BAKUNIN, 1979b: 37.

Embora a socialização do conhecimento científico seja importante, adiante Bakunin ressalta, porém, que a emancipação econômica deve ser colocada em primeiro lugar:

"Os operários farão sem dúvida todos os esforços possíveis para terem acesso à instrução, nas condições materiais em que se encontram presentemente. Mas, sem se deixarem levar pelos cantos de sereia dos burgueses e dos socialistas burgueses, concentrarão antes de mais nada todos os esforços sobre a grande questão da sua emancipação econômica, que deverá ser a origem de todas as outras emancipações." (Bakunin, 1979b: 52, grifos do original).

"Demonstramos que, enquanto houver dois ou mais graus de instrução para os diferentes extratos da sociedade, haverá necessariamente classes, isto é, privilégios econômicos e políticos para um pequeno número de eleitos, e escravidão e miséria para a maioria." ¹²⁶

Esse processo do qual o capitalismo soube tão bem fazer uso, de através da resposta a uma reivindicação popular - a instrução pública - conseguir manter as massas na miséria e ignorância relativas enquanto uma pequena parcela da população detém o saber e o poder político-econômico passa então a ser desmontado, ao menos teoricamente, pelos anarquistas ¹²⁷.

Para Proudhon, trata-se de manter as massas numa situação de "sub-humanidade", para que não consigam tomar consciência de sua condição:

"No estágio atual de nossa sociedade, a instrução da juventude, com exceção de uma seleção de privilegiados, é um sonho de filantropia, do mesmo modo que o pauperismo, a ignorância é inerente à condição do trabalhador; essa inferioridade intelectual das classes trabalhadoras é invencível; mais ainda, em um regime político e hierarquizado, com um feudalismo capitalista e industrial e um mercantilismo anárquico, esta instrução, desejável em si mesma, seria inútil, até perigosa. E não sem razão, os homens de Estado, quando ocupam-se da instrução do povo, em todas as épocas a reduziram aos simples rudimentos." ¹²⁸

Identificado o engodo liberal da educação capitalista, desmascarada sua afeição de suporte e apêndice do sistema social de exploração, não há outra saída do que exigir para o povo uma educação de qualidade, que distribua entre todos os conhecimentos científico-tecnológicos que são, a rigor, fruto da atuação de toda uma sociedade, e para ela devem ser revertidos. Os anarquistas identificam uma única solução possível:

"O que pedimos... é uma educação seriamente liberal, à altura do sufrágio universal, e que concorra, com as

¹²⁶ Idem, *ibidem*: 37-38.

¹²⁷ Impossível não ver nos textos anarquistas as colocações que seriam recebidas como "novidades" logo no início da década de setenta (um século depois) feitas pelas teorias francesas que ficariam depois conhecidas como "crítico-reprodutivistas". Entretanto o discurso anarquista já era, um século antes, mais avançado, pois não se deixava cair no impasse de não ver saída para a escola como aparelho ideológico do Estado: propondo a desestruturação desta instância de dominação político-social, pretendiam eles fazer da escola, assim como de outras associações da coletividade humana, células de construção de uma sociedade baseada na liberdade e na solidariedade.

¹²⁸ Apud DOMMANGET, 1972: 267.

instituições de mutualidade e de garantias, com a associação operária e a federação das comunas e das províncias, para manter um certo nível entre as corporações, as condições e as fortunas. Queremos trabalhadores civilizados e livres." 129

Ou, nas palavras de Bakunin:

"(...) e nós, democratas socialistas, exigimos para o povo a instrução integral, toda a instrução, tão complexa quanto o permita a capacidade intelectual do século, a fim de que acima das massas, não possa existir nenhuma classe que saiba mais do que eles, e que os possa dominar e explorar." 130

Essa "educação integral" de que fala Bakunin é o grande mote dos anarquistas no âmbito da educação, e vai permear toda a sua literatura. é a defesa de uma educação que trabalhe todas as características humanas, desenvolvendo o indivíduo em seus aspectos intelectual, físico e moral (isto é, social e político) 131. Tal educação, a única que poderia livrar o proletariado da sua condição de submissão é, do ponto de vista do capitalista, essencialmente subversiva; seria, portanto, uma ingenuidade esperar que o Estado financiasse, via educação pública, uma educação deste tipo. É o que denunciava, já no início deste século, o educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia:

"Não tememos dizer: queremos homens capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que jamais sujeitem-se a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, desejosos do triunfo das idéias novas e que aspirem a viver múltiplas vidas em uma única. A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, esperar que queira jamais uma educação capaz de produzi-los." 132

Mas, por outro lado, além do fato do que a educação que o Estado se dispõe a gerenciar e oferecer à comunidade dos desfavorecidos não é exatamente aquela da qual eles necessitam, dados os interesses antagônicos entre essa classe e o próprio Estado, instrumento de exploração de outra classe, há um outro

129 PROUDHON, s/d: 306.

130 BAKUNIN, 1979b: 32.

131 Sobre a educação integral na perspectiva libertária, ver minha dissertação de mestrado, op. cit., principalmente nos capítulos dedicados ao estudo das experiências de Paul Robin e Sébastien Faure.

132 FERRER i GUÀRDIA, 1912: 60-61.

aspecto da instrução pública que deve ser levado em consideração. Nas reivindicações históricas por um sistema público de ensino, como vimos nos capítulos anteriores, não bastava que este sistema fosse universalmente abrangente, pelos motivos já comentados (tanto os manifestos quanto os velados), mas ele precisava ser também gratuito, para possibilitar o real acesso de todos a ele. Mas será que uma escola oferecida pelo Estado é realmente gratuita? Proudhon já denunciava que o dinheiro para sua manutenção vem dos impostos e estes saem dos bolsos do próprio povo:

"Gratuita! Queres dizer paga pelo Estado. Mas quem pagará ao Estado? O povo. Já vês por aí que a educação não é gratuita. Mas isso não é tudo. Quem se aproveitará mais da educação gratuita, o rico ou o pobre? Evidentemente será o rico: o pobre está condenado ao trabalho desde o berço." ¹³³

Postas todas estas críticas e feitas as devidas considerações, deixando já de lado, portanto, qualquer ilusão com respeito aos sistemas públicos de ensino geridos pelo Estado e por ele supostamente financiados, qual o caminho vislumbrado pelos anarquistas? Por mais que pudesse parecer lógico e até tenha certo fundamento, não se trata, de fato, de propor uma desescolarização da sociedade ¹³⁴, pois a educação continua tendo para eles uma importância capital no processo de transformação da sociedade e a escola, embora não seja o único espaço possível para sua realização, é o seu espaço natural e privilegiado. Numa nota de pé de página da obra "Deus e o Estado", já bastante citada aqui, Bakunin esclarece a questão:

"Será preciso, pois, eliminar da sociedade toda a educação e abolir todas as escolas? Não, de modo algum; é preciso dispensar a mãos cheias a educação nas massas, e transformar todas as igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à submissão dos homens, em outras tantas escolas de emancipação humana. Mas, antes

¹³³ Apud DOMMANGET, 1972: 266.

¹³⁴ A proposta de Ivan ILLICH aproxima-se bastante dos anarquistas ao propor uma des-formalização da escola; nos textos libertários encontramos as duas perspectivas, desde utilizar os aparelhos escolares até a sua completa dissolução. Em todo caso, a educação é sempre vista como um todo complexo, que pode ter o seu principal espaço de atuação na escola formal, mas que não se resume a ela, espalhando-se por todo o tecido social.

de tudo, entendâmo-nos: as escolas propriamente ditas, em uma sociedade normal, fundada sobre a igualdade e o respeito à liberdade humana, deverão existir apenas para as crianças, não para os adultos; e para que se convertam em escolas de emancipação e não de submissão, terão que eliminar toda essa ficção de Deus, o eterno e absoluto escravizador, e deverão fundamentar toda a educação das crianças e a instrução no desenvolvimento científico da razão, não sobre a fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, e não da piedade e da obediência; sobre o culto à verdade e à justiça, e antes de tudo sobre o respeito humano, que deve substituir em tudo o culto o divino." ¹³⁵

Para finalizar, podemos resumir: afastar a iniciativa da educação do Estado, dadas as implicações desta relação, mas torná-la cada vez mais próxima da sociedade: eis a proposta libertária.

135 BAKUNIN, 1979a: 74-75.

IV UMA MEDIAÇÃO NECESSÁRIA?

Fizemos, até aqui, um longo trajeto. Das concepções do Estado moderno à historização de sua atuação na educação, através da instalação dos sistemas nacionais de educação pública, passando pela crítica dos anarquistas, tanto ao próprio Estado moderno quanto às "aventuras" suas no campo educacional. Todo esse aparato teórico nos servirá, agora, para uma reflexão sobre a educação e sobre suas "perigosas relações" com o Estado nos dias de hoje, numa tentativa de melhor compreender nossa realidade e, quiçá, vislumbrar caminhos de ação transformadora.

Começemos pela questão que permeia toda essa parte do trabalho e que, além de básica, é prioritária, embora pareça não aparecer o quanto seria necessário nas discussões e simpósios sobre a educação contemporânea. Quando falamos em educação pública, pensamos, de forma quase que imediata, em educação fornecida pelo Estado, como se entre as duas expressões houvesse um laço, invisível e indissolúvel; mas será que conceitualmente podemos reduzir a educação pública apenas àquela fornecida pelo Estado?

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

meros interesses financeiros e empresariais, como as escolas privadas propriamente ditas.

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

Na 6ª Conferência Brasileira de Educação, já citada aqui, Carlos Roberto Jamil Cury fez a crítica dos interesses destas escolas "públicas não-estatais":

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

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

"Por vezes, diria eu, há uma espécie de discurso quase-que-anarquista, pelo qual o Estado banca recursos, a comunidade gerencia a escola e, porque esta é comunitária, a gestão da mesma implicaria a prestação aberta de contas. E neste sentido que ela se autodenomina 'pública não-estatal': pela abstenção do lucro e pela transparência nas contas e participação dos interessados." 136

Para a questão que é de nosso interesse e deixando de lado o juízo ético-político sobre essas escolas comunitárias,

essa sua ação (ou seu discurso, pelo menos) é importante e profícua, pois coloca em xeque a exclusividade do Estado em oferecer uma educação que seja pública, isto é, voltada para todos e para os interesses comuns. Se outros grupos sociais e/ou instituições também podem desenvolver um processo educacional público, será mesmo necessária essa onipresente e onipotente mediação do Estado?

Hoje vemos a educação, antes de tudo, como uma função do Estado, assim como a saúde; a iniciativa particular, no caso da educação, deve funcionar apenas a nível complementar ou de escolha ideológica dos pais. Esta escolha é, porém, bastante limitada, pois os currículos, atividades são todos definidos, regulamentados e fiscalizados pelo Estado ¹³⁷. Mas por que é precisamente esta a visão socialmente dominante entre nós?

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

Uma das funções determinantes na gênese histórica da instrução pública, talvez mesmo a mais importante, foi a da promoção da nacionalidade. Em um contexto bem específico da Europa da época, tratava-se de incutir na população um sentimento cívico de nacionalidade que fortalecesse os laços eminentemente políticos que possibilitavam a constituição dos Estados nacionais. Uma população largamente ignorante que pouco ou nada conseguia enxergar além de sua estreitíssima esfera social

¹³⁷ A situação ideal, apresentada no texto, tem sido cada vez mais desestruturada no Brasil dos últimos anos; como o Estado tem sido incapaz de oferecer educação na quantidade - para nem tocar no aspecto da qualidade - de que a sociedade necessita, abre cada vez mais espaço para a iniciativa privada, como forma de reparar essa defasagem. Entretanto, pratica uma fiscalização mais intensa sobre as escolas particulares - justificável, em alguns casos - do que sobre as suas próprias, imiscuindo-se inclusive nas questões de fixação das mensalidades e reajustes salarial dos professores, como pudemos acompanhar cotidianamente pela grande imprensa.

precisava ver crescer em si mesma um senso de abrangência quase que impensável: camponeses que nada conheciam além das terras em que trabalhavam e as poucas pessoas com quem tinham contato, aldeões que muito raramente conseguiam ultrapassar os limites da vila precisavam, de repente, conseguir intuir limites geográfico-territoriais e populacionais muito além de suas capacidades, para poder abarcar em si o conceito de nação e o de nacionalidade. A conceituação, porém, não era o bastante: era preciso criar laços afetivos; o indivíduo precisaria sentir-se parte integrante da nação para defendê-la, se preciso até com a própria vida. Sem dúvida alguma, a criação de laços sociais, profundamente entranhados nos indivíduos, criaria uma "amarração" muito mais forte. Podemos uma vez mais aqui traçar um paralelo analógico com a teoria do poder de La Boétie: quanto mais disseminado entre os indivíduos o sentido da nacionalidade, mais forte torna-se a Nação mesma.

Neste contexto, urgia que aqueles indivíduos, em sua maioria iletrados e ignorantes desenvolvessem uma maior capacidade de abstração e conceituação, o que só seria possível através da instrução, à qual eles só poderiam ter acesso caso as condições fossem enormemente facilitadas. A educação pública tinha, pois, no momento de sua origem, uma função política específica e importante a cumprir - significava a manutenção e o crescimento do próprio Estado - além de, é claro, acalmar os ânimos das massas que reivindicavam melhores condições sociais de vida.

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

instrução pública, muito embora os interesses do Estado sejam outros.

Voltando ao momento presente, não são poucos os que afirmam que o país vive hoje uma crise de nacionalidade, e que urge que despertemos o sentimento cívico na população. A campanha ganha a mídia de forma nada subliminar, mas intensamente: a grande imprensa, o rádio e a televisão pululam de discursos cívicos e nacionalistas; não bastando isso, novelas começam a tratar o tema e até mesmo o marketing assume uma feição cívica, com o nacionalismo sendo usado para vender de sabonetes a serviços bancários. Numa outra face da moeda, empresários abandonam seus interesses privados para assumir, na feição pública, uma imagem de "defensores da pátria", de preocupados e comprometidos com a situação político-social do país ¹³⁸.

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

Para assegurar a pretendida profundidade da resposta, faz-se imprescindível que busquemos o apoio da filosofia da cultura numa obra fundamental de Gilberto de Mello Kujawski, "A Crise do Século XX", na qual ele analisa a crise contemporânea como, antes de tudo, a crise da modernidade, apoiado um pouco mais em Ortega y Gasset e um pouco menos em Julian Mariás. Nessa análise, ele nos mostra que um dos conceitos cânones da modernidade é exatamente o conceito de NAÇÃO, a orteguianamente demonstrando que as nações não nascem nem da unidade lingüística nem das fronteiras territoriais comuns mas, ao contrário, que essas

¹³⁸ Seria curioso, não fosse trágico, percebermos o outro lado do nacionalismo: a xenofobia e o racismo que alimentam as diversas formas de fascismo, agora reeditadas pelos grupelhos fascistóides que infestam as periferias das grandes cidades, tanto na Europa como no Brasil; no fundo, o nacionalismo que alimenta sua covarde violência nada mais é do que resultado de um processo de criação de um sentimento abstrato de "nacionalidade", criado e desenvolvido séculos atrás, com o objetivo de unir os povos de determinadas regiões!

duas características são decorrentes do próprio ato originário de uma nação: o pacto político. Esse pacto é um ato cotidiano, refeito e recriado a cada instante, lançando-se, como utopia ao futuro. Após demonstrar que a idéia de nação representa um avanço astronômico em abstração, se comparada com a pólis grega ou a urbs romana, nas quais, dada a limitação no tamanho populacional havia um relacionamento face-a-face entre os indivíduos e, portanto, uma instituição política mais direta, ele afirma que a nação, ao contrário, é a constituidora dos indivíduos.

"O nome 'nação', assinala Ortega, é sobremaneira feliz por insinuar desde logo que ela é algo prévio a toda vontade constituinte dos seus membros. Está aí antes e independente de nós, seus indivíduos. É algo em que nascemos, não algo que fundamos. A história de toda polis começa por uma real ou legendária fundação (ktisis). Mas a nação nós a temos às costas, é uma vis a tergo, e não só uma figura à vista, diante de nós, como era a pólis para o cidadão. Nós não fazemos a nação, ela é que nos faz, nos constitui, nos dá substância." ¹³⁹

Para manter essa abstração constituinte dos indivíduos é preciso, porém, que eles a recriem permanentemente através do pacto; a estabilidade temporal de uma nação reside na re-criação contínua, ad infinitum, de sua instabilidade. Daí o fato de a educação ser de suma importância na construção e manutenção de um projeto nacional. Não se constrói uma nação, assim como ela não pode viver, sem o concurso direto de toda a população, e a educação vai justamente criar e animar os laços de civismo que constituirão o orgulho da nacionalidade - algo puramente artificial e abstrato, portanto.

Assim, se realmente pretendemos fazer deste país uma nação ¹⁴⁰, a educação e a mídia terão importância capital. Mas é aqui que a filosofia da cultura de Kujawski vem em nosso apoio: faz sentido a defesa da construção de um projeto nacional para o Brasil hoje?

¹³⁹ KUJAWSKI, 1988: 116.

¹⁴⁰ Podemos lembrar aqui de uma canção de Caetano Veloso, gravada em seu disco de 1987, que equaciona muito bem o impasse político brasileiro, dentre outros, em versos como esses: "E quem vai equacionar as pressões/ do PT e da UDR/ e fazer dessa vergonha uma nação?" ("Vamos Comer").

O que o filósofo orteguiano vai demonstrar é que a América Latina em geral e o Brasil em particular "perderam o bonde da modernidade"; essencialmente, nós nunca fomos modernos, pois as condições histórico-culturais de nossa região estiveram sempre muito distantes das condições européias, o palco por excelência da modernidade. Deixando de lado a pluralidade de conceitos que sustentam a modernidade e atendo-nos apenas a um deles, o de nação, podemos afirmar, com toda certeza, que os países latino-americanos jamais constituíram-se em nações como as européias, assim como os Estados Unidos da América nada mais são do que uma federação de cinquenta Estados ¹⁴¹. Mas, hoje, com a crise da contemporaneidade, a própria nação está em crise:

"O que está superado não é propriamente a nação, como realidade social e histórica, mas sua personificação política, o Estado-nação, com seu ideal renitente de autarquia. As nações, enquanto formas históricas de convivência, como estilos diferenciados e originais de vida, devem subsistir integradas em tipos mais amplos de organização política, sem que para tanto devam perder suas características. As regiões se conservam intactas no seio de nações unificadas há séculos." ¹⁴²

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

"Tudo inclina as nações contemporâneas à convergência num novo tipo de poder, o poder supranacional, baseado na soberania compartilhada. Enquanto a soberania permanecer ciumentamente monopolizada pelas nações, individualmente, o mundo não terá paz e a ONU será uma figura decorativa. O que falta à Organização das Nações Unidas é um direito internacional que seja uma realidade, e não piedosa ficção. Todo o direito sem poder de sanção severa e efetiva não passa de ficção. A ONU não tem meios de aplicar sanções eficazes aos Estados infratores devido à falta de um verdadeiro direito internacional. E este só se poderá constituir quando a carapaça da 'soberania nacional' for rompida, para possibilitar convivência mais estreita, mais produtiva e dinâmica entre as nações. Ademais, a soberania compartilhada não é novidade. Mariás lembra que a Espanha se formou quando os reinos de Castela e Aragão passaram a 'mandar juntos'." ¹⁴³

141 KUJAWSKI, 1988: 114.

142 Idem, ibidem: 177.

143 Id., ibid.: 177-178.

Deste modo, a crise da modernidade não é a nossa crise, assim como a busca de uma nova alternativa política, mais abrangente, para os Estado-nação não é, necessariamente a nossa busca. É neste contexto que levamos uma certa vantagem sobre a Europa: por não sermos modernos, é muito mais simples para nós superarmos a crise da modernidade, achar nosso caminho próprio e particular, como também afirma, partindo de um outro referencial, o francês Félix Guattari, ao explicar que a criatividade europeia está morta, e que a esperança da humanidade hoje reside na inventividade do assim chamado Terceiro Mundo ¹⁴⁴.

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

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

Fechada esta contextualização histórico-conceitual, podemos retomar, agora melhor amparados, o problema da educação pública como função exclusiva do Estado e perguntar: se não

144 Cf., por exemplo, os ensaios de "Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo", SP, Brasiliense, 1985, 2ª ed. ou os de "Micropolítica: cartografia do desejo", com Suely Rolnik, RJ, Vozes, 1986. Numa palestra na FAU-PUCCAMP nos idos de 1985, Guattari afirmava, entusiasmado, que a criatividade e inventividade já morta na arquitetura europeia, estava mais que presente nas favelas brasileiras, onde do quase-nada arrancava-se um teto, uma habitação...

existem já as bases históricas que dariam sentido para um amplo sistema de educação pública estatal, o que leva parcelas tão significativamente esclarecidas e engajadas da população a reivindicá-la tão intensamente?

Em meio à multiplicidade de sentidos que permeia toda situação concreta, duas circunstâncias aparecem como as principais e determinantes a suscitar tal reivindicação. De um lado, é significativo o fato de a sociedade estar imersa na ideologia liberal, tão competentemente trabalhada e distribuída pela burguesia nos últimos séculos. Essa ideologia liberal está de tal modo entranhada no imaginário social e na consciência individual do homem contemporâneo que mesmo os críticos do liberalismo acabam por desenvolver, em última análise, um esquema de pensamento que é análogo ao do liberalismo; isto é, não existe um novo paradigma de pensamento, mas variações positivas e negativas de um mesmo paradigma. Sartre argutamente afirmou a mesma coisa em seu "Questão de Método", ao definir o marxismo como a filosofia insuperável de nosso tempo; dizer que enquanto não forem superadas as condições histórico-sociais que deram origem ao marxismo não surgirá uma nova filosofia, é afirmar que o marxismo, apesar de expor e desmontar a lógica do capital, continua, em última instância, a desenvolver a mesma lógica ¹⁴⁵

A lógica implacável do liberalismo instalou em cada um de nós, como corpo social, a idéia de que o Estado é o provedor da sociedade; sem Ele nada somos, sem Ele, o grande Senhor Civilizador, somos feito bárbaros em luta pelo fogo. Assim, acostumamo-nos à cômoda situação de termos um "indivíduo coletivo", superior a nós mas que, no final das contas, é constituído por nós mesmos, que amavelmente assume por nós as nossas responsabilidades, como a de educar às nossas crianças.

145 A própria concepção da tática política de Marx corrobora essa tese: embora considere que seja necessário destruir o Estado para construir a nova sociedade (comunismo), ele afirma a necessidade de assumir o controle político do Estado para, depois, destruí-lo. Deste modo, a tática a ser usada contra o capitalismo é a mesma tática dele e a lógica desta tática, quer intitule-se dialética ou formal é, no fundo, a mesma; de certo modo isso explicita o receio de assumir a esquizofrenia de uma outra lógica, completamente diferente para o opor à lógica liberal/capitalista. É nesse sentido que Deleuze e Guattari abordam a esquizofrenia como essencialmente revolucionária, por desterritorializar completamente os sentidos do capital, em "Capitalisme et Schizophrénie"

Não nos debruçaremos aqui sobre os traços psicanalíticos do ser humano que o levam a fugir de suas responsabilidades, de resto já bem explorados por investigadores da psique humana como Erich Frömm ou Wilhelm Reich, por exemplo, ou mesmo por filósofos como o próprio Sartre anteriormente citado ¹⁴⁶; basta-nos assinalar que, inconscientemente, preferimos deixar por conta do Estado a tarefa de educar do que tomá-la para nós, com todas as responsabilidades que isso significaria.

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

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

O fato é que o fenômeno ideológico é muito mais amplo e, portanto, tem uma importância maior do que aquela que deixa antever certo reducionismo marxista. Para além da falsificação do real e da "câmara escura" que inverte a realidade, a ideologia pode e deve ser compreendida, em horizontes menos estreitos, como fenômeno encarnado no cotidiano da existência concreta. Não estamos negando a importância da "Ideologia Alemã", que é magistral na análise do fato estrito que ela própria se coloca

¹⁴⁶ Ver Erich FRÖMM, "O Medo à Liberdade", Wilhelm REICH, "Psicologia de Massas do Fascismo", dentre outros, e em SARTRE, as relações entre liberdade, responsabilidade e angústia, em "O Ser e o Nada".

como objetivo, mas apenas afirmando que outras análises, como as de Max Weber ou as de Wilhelm Reich na "Psicologia de Massas do Fascismo", por exemplo, podem nos trazer uma visão muito mais abrangente do fenômeno. Se escaparmos de nossa cegueira habitual, conseguindo ao menos vislumbrar a multiplicidade do real, poderemos entender a importância que a educação assume para o Estado, como os anarquistas, dentro de sua relativa ingenuidade, perceberam e denunciaram já há tanto tempo.

Se tomamos a ideologia como parte do aparelho reprodutor do Estado e da estrutura social que ele gerencia ¹⁴⁷, percebemos que a escola é, ainda hoje, um poderoso veículo ideológico nas mãos do Estado, embora esteja cada vez mais perdendo terreno para os meios de comunicação de massa ¹⁴⁸. Como a educação não acontece apenas no contexto da instituição escolar, não é nenhum absurdo prever que o Estado cada vez mais utiliza-se da mídia, não só como veículo de informação ideológica, mas também como veículo de educação ideológica, o que já está implícito em alguns projetos de ensino à distância desenvolvidos pelo tecnicismo da década de setenta ¹⁴⁹, cujo exemplo mais próximo hoje provavelmente esteja representado nos "Telecursos" veiculados pela televisão a nível nacional. Deixando de lado os futurismos, hoje a escola ainda é um veículo importante para levar a amplas camadas da população, em idades em que são mais facilmente influenciáveis, a ideologia que o Estado quer ver disseminada entre a população.

Alguém poderia objetar que, no caso brasileiro, o descaso que o Estado vem, há décadas, apresentando com relação à educação, refutaria essa tese. Entretanto, esse suposto descaso do Estado é também uma ação política e ideológica muito clara: oferecer uma educação de baixa qualidade ou mesmo não oferecer vagas em quantidade suficiente para atender às necessidades da

¹⁴⁷ Esta idéia será melhor trabalhada no próximo capítulo, "Auto-gestão: elucidações conceituais".

¹⁴⁸ Na década de trinta, Reich afirmava na "Psicologia de Massas do Fascismo" que a escola tomava cada vez mais da família e da Igreja a função de transmissão ideológica e formação das novas gerações, fato que consolidou-se nas últimas décadas, como podemos constatar. Hoje, a mídia eletrônica e a informática tomam cada vez mais o espaço da escola, e seu progressivo fortalecimento deve levar rapidamente a uma nova hegemonia na transmissão ideológica para as novas gerações.

¹⁴⁹ Ver, por exemplo, Laymert Garcia dos SANTOS, "Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social", onde é analisado o Projeto SACI/EXERN.

população mais carente é deixá-las, cada vez mais, à mercê de um veículo mais dinâmico na difusão ideológica e menos crítico, por ser apenas receptivo que, a cada dia, chega a um maior número de lares, a televisão. Não caímos aqui, porém, no discurso demodé de ver na televisão a "monstra condenada, a fenestra sinistra"¹⁵⁰, pois é óbvio também seu conteúdo positivamente educativo, desde que bem utilizado. O fato é que o aparente descaso do Estado com a educação pública pode mascarar um interesse muito grande em dar ao povo uma ilusão de educação; lembremos que no capítulo em que tratamos das críticas libertárias à instrução pública, comentamos a afirmação de Proudhon, de que a educação das massas não passava de rudimentos, o que poderia ser referendado por esse outro trecho do anarquista francês:

"O que querem para o povo não é a instrução; é simplesmente uma primeira iniciação aos rudimentos dos conhecimentos humanos, a inteligência dos signos, uma espécie de sacramento de batismo intelectual, consistente na comunicação da palavra, da escrita, dos números e das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral. O que lhes importa é que, ao ver estes seres que o trabalho e a mediocridade do salário mantêm em uma barbárie forçada, desfigurados pela fadiga cotidiana, curvados sobre a terra, as naturezas delicadas que constituem a honra e a glória da civilização possam constatar, ao menos, nestes trabalhadores condenados ao penar, o reflexo da alma, a dignidade da consciência e que, por respeito a eles mesmos, não precisem envergonhar-se demais pela humanidade." ¹⁵¹

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

"Desde a elaboração do currículo até o conteúdo ministrado pelo professor, detectamos, na função da Escola, vínculos precisos com o Estado. É através da dominação racional que o currículo exerce suas funções,

¹⁵⁰ Caetano Veloso num verso de "Santa Clara, padroeira da televisão" (1992)

¹⁵¹ Apud DOMMANGET, 1972: 268.

demonstrando a 'legalidade das ordenações instituídas'. É através da dominação tradicional que a 'filosofia do saber escolar eterno' exerce suas funções, demonstrando a 'legitimidade da tradição para exercer a autoridade'. É através da dominação carismática que a 'figura santa do professor' exerce as suas funções, demonstrando 'santidade, heroísmo ou exemplaridade de uma pessoa', e as ordenações por ela criadas ou reveladas, exercendo autoridade.

"Uma instituição que permita justapor os três tipos puros de dominação não é desprezada pelo Aparelho de Estado. A Escola é objeto de amplas atenções, exatamente pela sua eficiência em legitimar a dominação." ¹⁵²

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

A questão da educação como promotora da cidadania está, também, intimamente ligada à gênese histórica dos sistemas de instrução pública. Durante a Revolução Francesa, tratava-se de transformar o súdito, que apenas obedecia, em cidadão, que teria participação efetiva nos destinos da nação; para nós, após décadas vivendo sob regimes políticos que pouco ou nada respeitavam os direitos individuais e sociais, trata-se, argumentam seus defensores, de resgatar na população a consciência de seus direitos e deveres políticos-sociais. Mas, como belos discursos podem perfeitamente mascarar práticas sociais inócuas ou até mesmo impossíveis, cabe-nos perguntar: a cidadania, essa "noção ligada aos tempos heróicos" ¹⁵³, pode, realmente, ser construída ou mesmo resgatada através da educação?

Primeiramente, precisamos colocar com muita clareza o caráter de historicidade do próprio conceito de cidadania; uma

¹⁵² TREVISAN, 1987: 17.

coisa era ser cidadão numa pólis grega, outra muito diferente era o ser no calor revolucionário da França de fins do século dezoito, assim como outra coisa ainda é ser cidadão na sociedade contemporânea que pretendemos democrática. Procurando na filosofia política contemporânea o sentido da sociedade democrática, Patrice Canivez conclui que ser cidadão nessa sociedade é ser um "governante em potencial" ¹⁵⁴.

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

"Com apoio nesse texto ¹⁵⁵, podemos concluir a rápida análise da instituição escolar e de seu lugar no Estado. É claro que essa instituição não é o lugar onde as crianças se iniciam na política, nos conflitos de interesses e nas relações de poder que ela implica. Mas é, afastada da política, o lugar da cultura, o lugar onde são feitas as perguntas sobre os princípios: O que é uma Constituição? O que é o direito? O que é o Estado? O que é a informação, a comunicação? O que é a justiça? Por isso, é um lugar eminentemente político. Tem o papel de formar a opinião pública, para permitir que ela imponha, no centro das querelas e das rivalidades de pessoas, a consideração dos princípios. Ao reformular incansavelmente a questão da existência humana e da comunidade, e graças ao próprio peso como instituição, ela procura assim garantir que sempre seja levada em conta, no seio da inevitável luta pelo poder que caracteriza a vida política, a maneira de conceber a

154 CANIVEZ, 1991: 31.

155 Canivez refere-se ao texto de Eric Weil, "Virtude do Diálogo", publicado em "Philosophie et réalité", Beauchesne, p. 297 e ss..

liberdade. Em termos weilianos, é ela o lugar, não da discussão mas do diálogo, desse diálogo sem o qual a política é apenas a continuação, por outros meios, da guerra." 156

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

"A educação dos cidadãos ativos deve, pois, oferecer os meios - a informação e o método -, o gosto e o hábito da participação na discussão. Deve sem descanso reformular a questão dos princípios (dos valores) que comprometem o futuro da comunidade e sem os quais a política não passa de um jogo estéril de rivalidades. Nesse sentido, ela implica uma prática da dialética no sentido socrático do termo, ou, se preferirem, do diálogo. Isso confere sentido moral e político à ação dos educadores: com a condição, porém, de estes terem sido formados para essa prática e considerarem a si próprios como homens cultos." 157

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

Passemos à discussão do primeiro aspecto dos três que havíamos levantado anteriormente, o que diz respeito à reivindicação da melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema estatal de educação. Já ficou mais do que claro que o Estado percebe a necessidade de oferecer às massas uma certa educação; sem dúvida, não a escola que queremos, mas a escola que

156 *Idem, ibidem*: 159.

157 *Id., ibid.*: 164.

Ele quer - embora na maioria das vezes os mecanismos de convencimento ideológico dos quais falamos funcionem perfeitamente, e sejam mais do que suficientes para garantir que aquilo que nós queremos - ou pensamos querer - seja exatamente aquilo que Ele quer.

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

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

sociedade e não apenas uma elite de privilegiados, preparada para assumir os cargos da tecnocracia.

Alguns eminentes educadores e filósofos brasileiros da educação, trabalhando na produção de análises e concepções dialéticas da educação, têm colocado a questão da qualidade do ensino; um bom exemplo estaria no da "Pedagogia Histórico-Crítica", que vem sendo desenvolvida já há duas décadas por Dermeval Saviani, acompanhado depois por um grupo de conceituados teóricos da educação ¹⁵⁸, que defende que a escola pública deve dar instrumentos às classes desprivilegiadas para que possam enfrentar a burguesia em pé de igualdade no processo da luta de classes. E este instrumental de luta estaria representado justamente no acesso a um ensino de qualidade, como o que vimos discutindo. Como concepção pedagógica que se propõe pensar dialeticamente a educação e a ação transformadora em seu contexto, a "Pedagogia Histórico-Crítica" é bastante coerente com seus princípios; mas tentando enxergar através dos monstruosos e abstratos olhos do "Leviatã" - um imenso olho formado por milhões de olhos, provavelmente diria Hobbes -, teria praticidade tal concepção pedagógica?, isto é, permitiria - e ainda mais, financiaria - o Estado tal educação?

Não, não estamos propondo a volta às teorias crítico-reprodutivistas da década de setenta, que cairiam no impasse da impossibilidade da ação educacional transformadora, mesmo porque tais teorias já foram desmanteladas por autores do calibre de Georges Snyders ¹⁵⁹ e pelo próprio Saviani; entretanto, se aceitamos as concepções filosófico-políticas do Estado aqui discutidas e estamos falando da escola essencialmente como unidade de um sistema público-estatal de ensino, não que a luta de classes seja inexistente ou impossível no espaço social da escola, mas existem limites estreitos para a ação daqueles que procuram fazer da escola sua trincheira de lutas, seja em que aspecto for.

¹⁵⁸ Ver SAVIANI, 1991: p. 70 e ss..

¹⁵⁹ Ver "Escola, Classe e Luta de Classes", de Snyders e "Escola e Democracia", de Saviani.

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

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

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

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

desenvolvimento de um processo de educação cívica, de formação de um "cidadão consciente".

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

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

A tese acima enunciada está diretamente ligada à questão da relação entre o poder e a democracia, que, tomada em seus princípios políticos e levada às últimas conseqüências, significa que a democracia só tem sentido no contexto da existência do poder que, por sua vez, pressupõe a existência da dominação; se não há domínio de uns sobre outros, não há poder e não é necessária a organização deste poder. Sendo a democracia uma das formas de organização do poder - aquela que, por princípio, tenta minimizar o seu exercício, dividindo-o entre o maior número possível de indivíduos -, se não há poder, temos a completa autonomia individual e aí já não há mais lugar para a própria democracia. Em outras palavras, levar a democracia às últimas conseqüências significa a destruição da própria democracia ou, se preferirem, também poderíamos dizer que a verdadeira democracia

seria a extinção do poder personificado e, assim, só existiria democracia de fato no contexto da absoluta autonomia.

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

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

Voltando ao contexto da educação, os discursos que se arvoram em "progressistas" lutam por uma maior democratização da escola pública. Depois de muita luta política e social, sem

dúvida alguma presenciamos uma série de conquistas que, entretanto, colocam-se dentro de um limite muito específico, limite este que o Estado faz toda a questão de mascarar. A educação pública é democrática, ou pode sê-lo, até onde interessa ao Estado; não podemos, porém, nos enganar: assim que essa democratização colocar em risco suas instituições políticas - se é que ela pode chegar a tanto - ela será imediatamente desviada, abrandada ou mesmo extinta.

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

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

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

Já deixamos claro que, do ponto de vista da qualidade, a escola que queremos - falando na perspectiva das camadas progressistas da sociedade, que buscam a igualdade e a justiça sociais - não é aquela que o Estado capitalista quer; o assumir

do discurso da qualidade de ensino pelas esferas oficiais significa, no limite máximo, a busca de melhor qualificação de trabalhadores, exigida pela complexificação tecnológica da indústria. Forçar socialmente o Estado a oferecer a escola que queremos, que seria um instrumento a mais no processo de luta pela transformação desta sociedade, seria levar a uma situação-limite em que o conflito só poderia ser resolvido através do confronto, estando o Estado numa posição tática privilegiada para resolvê-lo a seu favor.

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

Ao levantarmos essas críticas, que buscam o sentido último de uma educação pública e de suas necessárias relações com o Estado, não pretendemos, de modo algum, defender a impossibilidade de uma ação político-pedagógica progressista no contexto do sistema público de ensino. Também não pretendemos, como já foi frisado anteriormente, retomar as críticas produzidas no contexto das teorias crítico-reprodutivistas, que de resto já

foram superadas por teorias mais lúcidas e abrangentes. Nosso objetivo foi trazer para a discussão uma perspectiva que, se não é nova, estava há muito esquecida, ou feita esquecer pela intensa repressão social e política. Tal é a resposta que buscávamos com a pergunta do título deste capítulo; os anarquistas procuraram sempre construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como forma de escapar das óbvias limitações de uma educação comprometida com o Estado, o máximo representante e depositário do poder social.

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

Na perspectiva do modelo hegel-marxiano da oposição Estado X sociedade, podemos perceber que, embora aquele deva constituir-se na instância político-administrativa desta, sua ação dá-se no sentido de manter e perpetuar essa estrutura social; para aqueles que se propõe às atividades de transformação da estrutura social, abrem-se, portanto, duas perspectivas de ação: trabalhar com as armas políticas do próprio Estado, sustentados por uma concepção filosófica que, se afasta-se radicalmente daquela que exprime essa estrutura social, em última instância não abandona a lógica que estrutura essa concepção; tal parece ser a situação dos socialismos marxiano e marxista, que defendem o "assalto ao Estado" como arma para a transformação. A outra perspectiva seria buscar a transformação já nos próprios meios, assumindo armas de luta que não são as mesmas usadas pela estrutura social vigente; no caso específico, negando o próprio Estado de antemão, e não apenas após a tomada do poder social, o que, em linhas gerais, caracteriza a situação do socialismo libertário, ou anarquismo.

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

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

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

A Ç Ã O P O L Í T I C A

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: OS LIMITES DO POSSÍVEL

I. AUTOGESTÃO: ELUCIDAÇÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS

II A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

1. Autogestão "à francesa": a Pedagogia Institucional
2. Os limites da experiência francesa
3. Autogestão radical: a Pedagogia Libertária
4. Os limites da experiência anarquista

I. AUTOGESTÃO: ELUCIDAÇÕES HISTÓRICO-CONCEITUAIS

"A força de abusos repetidos, o termo 'autogestão' acabou por perder precisão política e força distintiva imediata. Quando o ouvimos, já não sabemos bem se se trata de afrouxar as conexões entre certos mecanismos administrativos e outros sectores hierárquicos, de mobilizar 'psicologicamente' a mão-de-obra num sentido de um afã intra - ou inter-competitivo mais aceso, ou pelo contrário, de assumir e estender a exigência democrática radical e os princípios libertários ao campo - é certo que cada vez menos facilmente delimitável - da produção econômica." ¹

Para que possamos compreender o conceito de autogestão, que não faz parte imediata de nosso cotidiano, é necessário que partamos da realidade socialmente vivida, que é justamente a explicitação de seu oposto, a heterogestão.

O que experimentamos socialmente, tanto a nível macroscópico quanto a nível microscópico, são relações interpessoais permeadas pela presença da figura política do PODER; no nível macro-social esta realidade traduz-se na estruturação do corpus social, em seu aspecto econômico e em seu aspecto político. Economicamente, o modelo capitalista de gerência, seja da produção, seja do sistema de distribuição dos produtos - mercado - mantém o poder decisório afastado do conjunto de pessoas responsáveis diretamente pela produção e distribuição: são os empresários e não os operários que administram a produção e a circulação das mercadorias. No âmbito político também prevalece essa forma de organização: o poder está, classicamente, afastado da sociedade civil; embora emane dela, segundo o princípio democrático, é exercido por uma sociedade política que se coloca por cima da sociedade civil e,

¹ PEREIRA, 1984: 56.

não raro, chega mesmo a voltar-se contra ela, fonte natural do poder que deveria exercer em seu nome.

Faz parte do próprio aparelho reprodutor de todo sistema econômico-social de produção cuidar para que as relações determinantes a nível macro-social sejam reproduzidas a nível micro-social: esta é a chave da reprodução da produção ². Esta heterogestão da sociedade é reproduzida então na singularidade básica de cada indivíduo enquanto heteronomia inconsciente que sustenta seu pensamento e sua ação. Cornelius CASTORIADIS demonstra, em um texto recente, que esse mecanismo é muito mais eficaz do que qualquer ação impositiva e violenta que normalmente caracterizamos como a ação do poder:

"Se definirmos como poder a capacidade, para qualquer instância que seja (pessoal ou impessoal), de levar alguém (ou vários) a fazer (ou não fazer) o que, entregue a si mesmo, ele não faria necessariamente (ou faria talvez), é imediato que o maior poder concebível é o de pré-formar alguém, de tal modo que por si mesmo ele faça o que queríamos que fizesse, sem nenhuma necessidade de dominação (Herrschaft) ou de poder explícito para levá-lo a... Da mesma forma é imediato que isso cria, para o sujeito submetido a essa formação, ao mesmo tempo corpo social, a aparência da mais completa 'espontaneidade' e a realidade da mais total heteronomia possível. Relativamente a esse poder absoluto, todo poder explícito e toda dominação são deficientes, e dão testemunho de um fracasso irremediável." ³

Castoriadis prossegue, afirmando que toda "sociedade instituída" exerce, desta maneira, um "infrapoder instituinte" que age sobre os indivíduos de modo a formá-los e fazer com que reproduzam "eternamente o regime que os produziu" (127-128). Se tomarmos esse infrapoder de forma absoluta, entretanto, caímos na negação da história: sua ação completa e totalmente eficaz levaria à instituição de um corpus social pleno, estático, organicamente idêntico a si mesmo em cada uma das suas células

² Há muito tempo escrevi um pequeno artigo, inédito, intitulado "O Escravismo como modo de produção de subjetividade", onde, influenciado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, desenvolvia uma análise do escravismo na antiguidade em seus aspectos ideológicos, buscando as formas pelas quais ele garantia, a nível individual, a reprodução das relações sociais de produção. Essas idéias foram melhor desenvolvidas em um ensaio posterior, "Por uma Fenomenologia da Ideologia", uma tentativa de compreensão de como a ideologia, fenômeno essencialmente social, age ao nível de cada sujeito individual, para lograr seu objetivo social.

³ CASTORIADIS, 1992: 126-127.

básicas (cada indivíduo) e essa perfeita complexidade reproduzir-se-ia atemporalmente, vacinada contra qualquer vírus estranho que pudesse perturbar-lhe a ordem.

Sabemos, no entanto - a história mostra-nos -, que a sociedade não é estática e que, portanto, esse infrapoder, embora pleno, não é absoluto. Esse fato deve-se à impossibilidade de uma heteronomia total, que acaba sendo compensada socialmente pela entrada em cena de um suprapoder baseado na coerção e na dominação, identificado normalmente com o Estado. O naufrágio parcial do infrapoder instituinte dá-se pelo surgimento da autonomia, que Castoriadis identifica sempre como projeto e construção (p. 139).

"Autonomia: autos-nomos (dar-se, a si mesmo, suas leis). Precisão quase não necessária, depois do que foi dito sobre heteronomia: sabendo que o fazemos. Surgimento de um eidos novo na história do ser: um tipo de ser que se dá a si mesmo, reflexivamente, suas leis de ser." ⁴

Fundamentados nessa oposição filosófica que Castoriadis trabalha entre a autonomia e a heteronomia, podemos lançar luzes sobre a oposição política heterogestão-autogestão.

Enquanto vivemos historicamente uma sociedade (na verdade uma estrutura social que assume diversas aparências com variações quantitativas, mas não qualitativas, ao longo da história) baseada na heterogestão, podemos perceber momentos históricos em que o projeto de construção da autonomia traduz-se socialmente em experiências de organização da produção em que procura-se um gerenciamento não separado da instância mesmo do trabalho, mas realizado pelos próprios produtores; a essas experiências convencionou-se chamar, principalmente a partir da segunda metade deste nosso século, de autogestão.

Embora vejamos adiante que existem interpretações liberais da autogestão, ela não é, como já foi evidenciado aqui, nem a realidade nem o objetivo da sociedade capitalista que, ao contrário, organiza-se de forma heterogestionária. No contexto do

⁴ CASTORIADIS, 1992: 140.

capitalismo, a autogestão - enquanto projeto - faz parte da luta dos trabalhadores pela construção de uma nova realidade social.

"A autogestão não é um objetivo da sociedade capitalista, seja na forma do capitalismo privado, seja na forma livre concorrencial, monopolista ou estatal. Ela significa que o proletariado e os assalariados em geral gerem por si mesmo suas lutas, através das quais se conscientizam de que podem administrar a produção e criar novas formas de organização do trabalho. Em suma, que podem colocar em prática a 'democracia operária'." ⁵

Parece bastante claro que a idéia de autogestão implica dois níveis interrelacionados, o estritamente econômico - da gestão da produção - e o político, da luta pela descentralização do poder a nível social. Henri ARVON (1985: 3) afirma que o termo, em francês (e também nas demais línguas neo-latinas, como o espanhol, o português etc.), apresenta uma conotação essencialmente econômica, dizendo respeito à gerência administrativa de uma empresa. Isso não acontece, por exemplo, no inglês, onde o termo self-management exprime que a gerência de uma empresa é feita pelo conjunto de seus membros, enquanto que self-government expressa o desejo do cidadão de participar ativamente da gestão política da sociedade de que faz parte.

Etimologias a parte, o termo autogestão é carregado de sentido político, pois a experiência de uma nova gestão econômica implica diretamente numa ação política radical contra a sociedade instituída. Se uma definição do termo faz-se necessária, podemos emprestar a Maurício Tragtenberg aquela que ele utiliza no glossário da obra anteriormente citada e que tem a virtude de ser simples, direta e abrangente:

"Autogestão - É o controle direto dos meios de produção pelos produtores auto-organizados em comitês de fábrica, comitês de interfábricas, federação ou confederação de comitês. Significa a integração do econômico com o político, através do controle operário da produção e da democracia direta, substituindo, assim, o tecnocrata administrador e o político profissional da democracia representativa. Momentos históricos de autogestão foram a Comuna de Paris (1871), a Revolução

5 TRAGTENBERG, 1986: 9.

Russa de 1917, a revolução camponesa na Ucrânia (1918-1920), a Guerra Civil Espanhola (1936-1939)." ⁶

Contemporaneamente, o termo autogestão ganhou fama no final dos anos sessenta, designando uma série de experiências sociais que parecem ter início com as reformas na Iugoslávia comandadas por Tito a partir de 1950. Se não faltam críticas a essa experiência de "autogestão outorgada", imposta de cima para baixo, que fere o próprio conceito de administração autônoma, existem ainda várias outras experiências históricas que podem ser definidas como autogestionárias; além daquelas já citadas acima por Tragtenberg, podemos levantar algumas citadas por Arvon: a eclosão dos conselhos operários em diversos países, além dos soviets, como na Itália e na Alemanha, e sua teorização com Pannekoek; as reações do leste europeu ao estalinismo que produziu frutos não só na Iugoslávia, mas também na Checoslováquia, na Polônia e na Hungria; a experiência dos kibboutzim israelitas; as ações comunitárias e socialistas de vários países africanos após seus processos de independência; o cooperativismo e as tentativas de desenvolvimento de esquemas que permitissem a participação dos trabalhadores na gestão de empresa, desenvolvidos principalmente na Alemanha, na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Conceitualmente, porém, a autogestão é um fenômeno muito mais ligado ao século dezenove que ao vinte, central que é nas discussões socialistas do século passado. A nível teórico, ela foi intensamente trabalhada por duas correntes principais do socialismo, se bem que de pontos de vista diferenciados: o marxismo e o anarquismo.

Maurício Tragtenberg afirma que Marx dá uma especial atenção às associações operárias, pois elas podem levar à revolucionária ruptura com as formas burguesas de associação, constituindo a gênese de uma nova sociedade. A associação operária transforma-se em um espaço de luta do proletariado contra a burguesia:

⁶ TRAGTENBERG, 1986: 91.

"O embrião de uma associação emerge do processo de luta de classes e, depois, dá lugar à constituição de uma associação operária de luta e de existência comum, sem hierarquia e sem dirigentes ou dirigidos. Terminada a luta, a associação tem continuidade, reunindo-se às outras associações existentes. Esse processo realiza uma socialização proletária do poder, da vida e do trabalho. Opõe-se à 'socialização' capitalista, realizada a partir das cúpulas dirigentes, centralizadora e alienante do trabalhador dos processos decisórios.

"Assim, para Marx, desenvolver a associação - tenha ela esse nome ou comissão de fábricas, comitê de greve, conselho operário - é fazer da luta através dessa associação uma luta pela associação." ⁷

Outros autores, entretanto, enfatizam o "perfil autoritário" de Marx, assinalando que a verdadeira autogestão só tem lugar em sua obra na última etapa da luta social, a de instauração da sociedade comunista, onde desaparece o Estado e os trabalhadores passam a gerir a sociedade diretamente, sem intermediários. Henri Arvon, por exemplo, salienta que as deliberações acerca da autogestão na I Internacional são muito mais de inspiração proudhoniana do que marxiana ⁸. Por outro lado, prossegue Arvon demonstrando que em seus escritos de juventude, o criador do socialismo científico é muito mais opositor do Estado, como quando jogando com as idéias de alienação feuerbachianas, afirma que o Estado está para a sociedade assim como Deus está para os homens. Em suas obras mais maduras, Marx está mais voltado para a necessidade de instituições centralizadoras do poder operário que possam fazer frente aos grandes conglomerados capitalistas e para a necessidade de uma "ditadura do proletariado" que governe com pulso forte para consolidar a revolução.

As concepções de Marx e de Engels vão ser desenvolvidas por Lênin, tendo como principal fruto a chamada "teoria das vanguardas", segundo a qual uma vanguarda intelectual deve coordenar a espontaneidade das massas proletárias no processo de conscientização social e na luta de classes. São conhecidos seus frutos no processo de construção do socialismo após a Revolução de 1917 na Rússia; também é conhecido o brado "Todo o poder aos

⁷ TRAGTENBERG, 1986: 12.

⁸ ARVON, 1985: 17 e seg.

soviéticos!", lema da insurreição de Kronstadt em março de 1921 na mesma Rússia ⁹, mostrando o desvio de poder que já sofria a revolução, rumo a uma burocratização da gestão que a afastava da sociedade e dos conselhos que deveriam administrá-la.

Outro autor francês, Daniel Guérin, de formação marxista, embora profundo conhecedor do anarquismo, assinala essas ambiguidades do marxismo no tocante à autogestão da luta operária:

"Mas, desde seu nascimento, o pensamento marxista foi um tanto ambivalente a este respeito e se poderia discernir, já, certa tendência a subestimar o papel específico do proletariado em benefício daquele que se atribuía a sua vanguarda esclarecida: 'Na prática, os comunistas são (...) a fração mais decidida entre os partidos operários (...); aquela que empurra sempre adiante: em teoria, têm com respeito ao resto da massa trabalhadora a vantagem de compreender as condições, a marcha e os resultados gerais do movimento proletário.' Aqui já se delineia, talvez, a idéia de uma diferenciação entre o proletariado e os chefes comunistas, de uma superioridade destes sobre aquele. Acaso não se percebe nas entrelinhas que a 'vantagem' assim sublinhada outorgaria aos comunistas o direito 'histórico' de dirigir o proletariado?" ¹⁰

Guérin acrescenta que Marx parece não querer fazer uso dessa "vantagem" dos comunistas em relação à massa proletária que ele e Engels já haviam identificado no "Manifesto do Partido Comunista" de 1848, pois assinala, em 1872 quando presidente do Conselho Geral da Internacional, que essa deve apenas traçar as linhas gerais do movimento político, cujas táticas e práticas são definidas pelas várias seções dessa entidade em face das características e necessidades de cada momento e lugar. O desenvolvimento do socialismo marxista se bem que encontrasse vieses mais libertários, como com Rosa Luxemburgo, por exemplo, encaminhar-se-ia, entretanto, por vias ainda mais autoritárias, culminando com Lênin e com a Revolução de Outubro.

⁹ Uma boa análise e descrição deste processo pode ser encontrada em outra obra de Henri Arvon, "A revolta de Kronstadt", São Paulo, Brasiliense, 1984.

¹⁰ GUÉRIN, 1979: 84.

Outro marxista que teorizaria a respeito das associações operárias seria Antonio Gramsci, um dos grandes teóricos dos conselhos de fábrica neste século. Deixando de lado a discussão sobre o autoritarismo ou não autoritarismo na obra de Marx e de seus seguidores ¹¹ poderíamos afirmar que, aparte a organização da sociedade comunista (pós-dissolução do Estado), a questão da autogestão não apresenta uma posição de destaque no pensamento de Marx; as próprias associações operárias por ele defendidas como essenciais na luta de classes acabam por cair na ambiguidade do diretivismo político pelos comunistas (leia-se por comunistas os "revolucionários profissionais" de Lênin e, mais apuradamente, os "intelectuais orgânicos" no dizer de Gramsci). Já com relação à participação dos trabalhadores na gestão das empresas, cujo exemplo mais profícuo no marxismo é a discussão de Gramsci sobre os conselhos de fábrica, as concepções parecem estar muito mais próximas de uma cogestão do que da autogestão propriamente dita. Isto é, os trabalhadores participam na gestão da empresa, junto aos capitalistas, através de conselhos livremente eleitos. Se os conselhos de fábrica são, sem dúvida alguma, um significativo avanço na luta operária que podem trazer significativas contribuições para a transformação da sociedade eles estão, entretanto, muito longe da proposta de uma autogestão dos trabalhadores dos meios de produção, exaustivamente trabalhada pelos anarquistas e que passamos a ver.

Em uma outra obra em que torna a discutir o problema da autogestão, Henri Arvon conclui, após discorrer sobre as várias teorias a respeito do tema, que a única visão verdadeiramente completa da autogestão, aquela que busca explorar todas as suas potencialidades é a anarquista. Acompanhemos sua argumentação:

¹¹ Em minha dissertação de mestrado analiso a crítica dos anarquistas a Marx através do debate Marx X Proudhon e Marx X Bakunin.

"O projeto da autogestão, quando concebido como uma simples modalidade de aplicação do socialismo, toma a empresa como ponto de apoio; mas não é necessário liberar a empresa do despotismo tecno-burocrático, senão aos homens que nela trabalham. A verdadeira autogestão deverá levar especialmente consigo uma profunda modificação do estatuto do homem de produção, terá que operar no âmbito do trabalho cotidiano. O sentimento de frustração no trabalho, a ausência de toda responsabilidade, a dolorosa dicotomia entre a execução e a concepção hão de ser combatidos prioritariamente. A liberação do produtor é, para Proudhon, uma função do valor humano que se relaciona com sua produção; seu sistema tem como campo de aplicação, ou melhor, de realização, o lugar no qual o trabalho se organiza e se leva a cabo.

"A autogestão, para dizer a verdade, não parece poder concretizar todas as suas virtualidades senão em uma perspectiva resolutamente anarquista. A atualidade do anarquismo no século XX surge reforçada pelo fato de que esta perspectiva, interceptada durante mais de meio século pela vitória do socialismo concorrente, não se voltou a abrir senão depois do fracasso social e econômico do socialismo estatal. Neste sentido, e sem dúvida somente neste sentido, a experiência iugoslava possui para nossa época um incomparável valor de exemplo." ¹²

Mas qual é, afinal, a concepção anarquista da autogestão? Sem dúvida alguma, seu primeiro grande teórico é Proudhon, ao propor o mutualismo como organização econômica dos trabalhadores - através de cooperativas de crédito, de produção e de distribuição, amparado politicamente em um sistema federativo. Em minha dissertação de mestrado, escrevi sobre Proudhon:

"Economicamente, Proudhon defendia a tese de que os operários deveriam organizar a produção e a distribuição através de cooperativas de trabalho, que seriam administradas em regime de autogestão. Essas cooperativas se relacionariam todas entre si, como que formando uma outra grande cooperativa, da qual seriam as células; este organismo também seria autogerido, e se encarregaria da distribuição e circulação das mercadorias. Assim, o organismo econômico da sociedade seria composto por uma rede de cooperativas, de produção, circulação e consumo, todas elas controladas e administradas pelos próprios trabalhadores, segundo suas necessidades e desejos. Para que não houvesse confusão com o cooperativismo burguês, que visa apenas a uma maior lucratividade, esse sistema ficou conhecido como mutualismo, apoiado em um sistema político de autogestão, o federalismo." ¹³

12 ARVON, 1979: 75.

13 GALLO, 1990 : 124-125.

É Mikhail Bakunin, entretanto, quem retoma e radicaliza as teses proudhonianas, trabalhando com mais ênfase a questão da autogestão. Também ele toca nos aspectos político e econômico:

"Aplicado ao domínio político, o federalismo bakuniniano reata com as liberdades comunais; ele recomenda que elas sejam revitalizadas e defendidas a qualquer preço contra a centralização preconizada pelos legalistas da monarquia, reforçada pelos jacobinos da Revolução Francesa e retomada sob uma forma agravada pelos socialistas de Estado.

"Aplicado ao domínio econômico, o federalismo bakuniniano se apóia de preferência sobre companhias ou associações operárias, ligadas umas às outras, mas livres e independentes em suas decisões; ele defende assim os organismos de base dos trabalhadores e lhes devolve o poder que lhes havia sido retirado." ¹⁴

A aplicação do federalismo, segundo Bakunin, deve ser realizada sempre de baixo para cima, das pequenas comunidades para as federações e confederações, tendo por base a propriedade coletiva, como ele expressa em uma carta datada de 3 de janeiro de 1872:

"É necessária a abolição do Estado, que nunca teve outra missão a não ser a de regularizar, sancionar e proteger, com a bênção da Igreja, a dominação das classes privilegiadas e a exploração do trabalho popular em proveito dos ricos. Logo, é preciso: a reorganização da sociedade, de baixo para cima, pela formação livre e pela livre federação das associações operárias, tanto industriais e agrícolas como científicas e artísticas, o operário tornando-se, ao mesmo tempo, homem de arte e de ciência, e os artistas e os sábios tornando-se também operários manuais, associações e federações livres, baseadas na propriedade coletiva da terra, dos capitais, das matérias primas e dos instrumentos de trabalho, isto é, da grande propriedade que serve à produção, deixando para a propriedade individual, e também hereditária, somente as coisas que servem realmente ao uso pessoal (...)." ¹⁵

A importância que Bakunin dá para as associações operárias e/ou populares - convém ressaltar que, embora fale muito no operariado, Bakunin está preocupado com os movimentos das massas em geral, operários, camponeses etc., algo próximo do que chamamos hoje de movimento popular - é extrema e tem um cunho

14 ARVON, 1985: 15.

15 BAKUNIN, 1983: 117.

político assumido. Se trata-se de construir uma nova sociedade, pensa ele, ela não pode ser edificada com base nas mesmas estruturas da velha; é já clássica sua afirmativa de que a "ânsia de destruir é também um impulso criativo": a velha sociedade deve ser destruída para que a nova possa surgir das suas cinzas. Construir uma sociedade baseada nos mesmos moldes organizacionais da sociedade capitalista é reproduzir-lhe todos os vícios. Daí a negação da possibilidade de o partido - instrumento burguês - servir como instrumento de luta operária, e toda a polêmica com Marx e os outros socialistas a respeito do Estado e da ditadura do proletariado: a apropriação do poder pelos trabalhadores não significa que ele será melhor do que nas mãos da burguesia; o poder corrompe e, cedo ou tarde, acabará voltando-se contra os próprios trabalhadores. Uma nova sociedade assim erigida muito pouco terá de novo; a dominação apenas estará em mãos diferentes - por algum tempo.

A saída, pensa Bakunin, está na organização autônoma dos trabalhadores, criando eles próprios novas formas de produção econômica e novas formas de convívio social. Como a luta dos trabalhadores deve ser a luta contra o poder e a opressão, as associações operárias devem abolir de sua organização toda e qualquer hierarquia e imposição da autoridade de uns sobre outros. A autogestão não pode esperar pelo desaparecimento do Estado para ser posta em prática; ela própria deve ser um instrumento na luta contra esse Estado. Entrando um pouco na filosofia natural de Bakunin, que é um tanto ingênua, deixando muito a desejar em relação às suas arrojadas concepções políticas, ele afirma que a prática da autogestão é o resultado na sociedade de uma certa solidariedade universal. Vale a pena traduzir aqui um trecho de sua lavra, se bem que um tanto ou quanto longo, mas que demonstra bem essa afirmativa:

"Sem querer aprofundar as especulações filosóficas sobre a natureza do ser, cremos poder estabelecer como um axioma a seguinte proposição: Tudo o que é, os seres que constituem o conjunto indefinido do universo, todas as coisas existentes no mundo, qualquer que seja sua natureza, por outra parte, desde o ponto de vista da quantidade e da qualidade, grandes, médias e infinitamente pequenas, próximas ou imensamente afastadas, exercem sem querê-lo e sem poder sabê-lo, uma sobre outras e cada uma sobre todas as outras, seja imediatamente, seja por transição, uma ação e uma reação perpétuas que, ao combinar-se em um só movimento, constituem o que chamamos a solidariedade, a vida e a causalidade universais ¹⁶. Chamem a essa solidariedade deus, o absoluto se isso os diverte, pouco nos importa, desde que não dêem a esse deus outro sentido que não aquele que acabamos de precisar: o da combinação universal, natural, necessária, mas de modo algum pré-determinada nem prevista, de uma infinidade de ações e reações particulares. Essa solidariedade sempre móvel e ativa, essa vida universal pode muito bem para nós ser racionalmente suposta, mas nunca realmente abarcada, ainda que pela imaginação, e menos todavia reconhecida. Porque não podemos reconhecer mais do que aquilo que nos é manifestado através de nossos sentidos, e estes não poderão abarcar jamais senão uma parte infinitamente pequena do universo. Está claro: nós aceitamos essa solidariedade, não como uma causa absoluta e primeira, mas, ao contrário, como uma resultante produzida e reproduzida sempre pela ação simultânea de todas as causas particulares, ação que constitui, precisamente, a causalidade universal. Havendo-a determinado assim, podemos dizer agora, sem o temor de produzir um mal-entendido, que a vida universal cria os mundos. Foi ela quem determinou a constituição geológica, climatológica e geográfica de nossa terra e quem, depois de haver coberto toda a sua superfície com os esplendores da vida orgânica, continua criando ainda o mundo humano: a sociedade com todos seus desenvolvimentos passados, presentes e futuros." ¹⁷

O realismo ingênuo de Bakunin, aliado a um empirismo positivista reproduz, de certo modo, a concepção proudhoniana de que tanto o universo físico quanto a sociedade humana, como um aspecto deste, são resultado de um sutil equilíbrio de forças, plurais e mesmo antagônicas, sendo a solidariedade uma resultante dessas forças. Por outro lado, Bakunin antecipa o trabalho de outro russo, Piotr Kropotkin, também anarquista, que no final do século passado publicou "A Ajuda Mútua - um fator de evolução" resultado de seus amplos estudos de campo nas áreas de geografia,

¹⁶ No original, todo esse trecho aparece grifado pelo autor.

¹⁷ BAKUNIN, 1980: 33-34.

geologia, biologia e etnologia, que o levaram inclusive à Sibéria, além de ser também uma exposição da base de suas idéias político-sociais. Nessa obra o cientista libertário procura demonstrar que na natureza a solidariedade - ajuda mútua - entre os indivíduos de uma mesma espécie é um fator fundamental na luta pela sobrevivência da espécie e conseqüentemente tem um lugar importante no processo de evolução. Ele conclui a obra, após discorrer sobre os animais e os homens, desde as sociedades primitivas até hoje, afirmando o seguinte:

"Na prática da ajuda mútua, cujas pegadas podemos seguir até os mais antigos rudimentos da evolução, descobrimos, de tal modo, a origem positiva e indubitável de nossas concepções morais, éticas e podemos afirmar que o principal papel na evolução ética da humanidade foi desempenhado pela ajuda mútua e não pela luta mútua. Na ampla difusão dos princípios da ajuda mútua, ainda na época presente, vemos também a melhor garantia de uma evolução ainda mais elevada do gênero humano." ¹⁸

É nessa demonstração, que se advoga o estatuto de científica, da possibilidade real da solidariedade e de seus frutos sociais que os anarquistas buscam fundar teoricamente a autogestão operária: através da solidariedade da ação comum do grupo os resultados podem ser melhores do que através da exploração de poucos do trabalho de muitos.

Deixando de lado as questões éticas da exploração do trabalho humano, vale ressaltar um último aspecto importante da concepção de autogestão anarquista, que é o da alienação do trabalho.

São conhecidas as análises de Marx, endossadas pelos anarquistas, sobre a organização do trabalho industrial no capitalismo. O processo de divisão do trabalho, primeiro nas atividades de concepção, planejamento e confecção propriamente dita, ficando as primeiras nas mãos da burguesia e a última nas mãos da força de trabalho assalariada (proletariado), como um reflexo da já antiga divisão em trabalho intelectual e trabalho manual, agravado depois pela aplicação do taylorismo e do extremo

18 KROPOTKIN, 1989: 287.

fracionamento das atividades, são basicamente alienantes, pois tiram do trabalhador o controle sobre aquilo que ele produz.

A autogestão procura resolver essa desumanização do trabalho, devolvendo ao trabalhador o controle sobre aquilo que ele produz, tanto no aspecto operacional da produção quanto no aspecto econômico da posse do produto, que deixa de ser uma propriedade privada do investidor (empresário) para ser uma propriedade coletiva do conjunto dos trabalhadores empenhados na produção. A idéia é que o trabalho deixe de ser uma atividade massante e de escravidão, para ser um instrumento de liberação das energias e criatividade humanas em seus mais diversos aspectos. Este aspecto ético-político da autogestão foi, de resto, bastante trabalhado, tanto por Proudhon quanto por Bakunin.

O melhor exemplo histórico da aplicação da autogestão operária tal como foi pensada pelos anarquistas deu-se, sem dúvida alguma, durante a Guerra Civil Espanhola, entre os anos de 1936 e 1939. Com a saída dos trabalhadores às ruas após o levante de Franco, começaram as coletivizações, da terra e das fábricas. A região do Levante foi a principal nas coletividades agrárias, enquanto a Catalunha comandou as coletivizações de indústrias. Nas fábricas coletivizadas era eleito um comitê de administração, em assembléia geral dos trabalhadores, com mandato de dois anos, sendo que esse comitê poderia ser destituído se se afastasse dos interesses operários. Esse comitê fixava os salários e era responsável por toda a organização do trabalho. Paralelamente às fábricas e à produção agrícola, também os serviços públicos foram coletivizados, como as escolas, hospitais, serviços de transporte e produção/distribuição de energia etc. Quando os exércitos franquistas conseguiram finalmente tomar o poder em 1939, a autogestão havia tomado conta da produção agrícola-industrial em setenta por cento do território espanhol ¹⁹.

¹⁹ Para entender a experiência da autogestão operária espanhola, duas obras são fundamentais: a de Diego Abad de SANTILLÁN, "O Organismo Econômico da Revolução", São Paulo, Brasiliense, 1980; e a de José Gomez CASAS, "Los Anarquistas en el Gobierno (1936-1939)", Barcelona, Bruguera, 1977.

Para concluir, volto a Daniel Guérin que, se por um lado ressalta as ambiguidades da aplicação prática da autogestão, declara por outro a sua absoluta necessidade para a construção de um socialismo como obra dos próprios trabalhadores e isento de toda e qualquer forma de exploração:

"A autogestão operária, com efeito, é contraditória por sua própria natureza. Está condenada a oscilar entre dois polos: por uma parte, a autonomia dos grupos de produção, necessária para que cada um deles se sinta realmente livre e 'desalienado'; por outra, a necessidade de coordenação com o objetivo de fazer prevalecer o interesse geral sobre os interesses egoístas.

"(...)

"O socialismo está destinado a seguir sendo uma palavra oca, uma opção demagógica e vazia, enquanto os trabalhadores não estejam aptos a gerir por si mesmos a produção, enquanto estejam submetidos ou se deixem submeter por uma burocracia parasita que imita o patrono cuja herança apressa-se a recolher." ²⁰

II. A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

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

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

Ao ser anti-autoritária por definição, a educação anarquista sempre teve na autogestão pedagógica seu foco central, implícita ou explicitamente. Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência autogestionária na educação; como já vimos anteriormente, a autogestão cabe a muitas interpretações, desde o anarquismo mais radical até o liberalismo laissez-faire mais reacionário. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram assumindo práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência - deveria dizer ignorância - que tudo permite. A autogestão está presente, pois, de Cempuis a Summerhill, do racionalismo pedagógico de Ferrer i Guàrdia ao "escolanovismo" mais liberal, da pedagogia institucional às técnicas de Freinet.

Georges LAPASSADE (1971: 6) define a autogestão pedagógica como sendo a "forma atual da educação negativa" (grifos nossos) iniciada com Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem. Divide ainda a aplicação da autogestão em pedagogia em três grandes tendências: uma primeira, que ele denomina "autoritária", pois o professor propõe ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão e que, segundo ele, é iniciada com o pedagogo soviético A. Makarenko. A segunda ele denomina "tendência Freinet", pois teria na proposta do professor francês de criação de novos métodos e técnicas pedagógicos sua característica central. Nessa tendência, próxima à individualização do ensino e à autoformação, estariam ainda englobadas as experiências norte-americanas de self-government na educação através do Plano Dalton e as propostas de uma Pedagogia Institucional, às quais se filia o próprio Lapassade. A terceira tendência seria a "libertária" e englobaria as experiências anarquistas no setor, caracterizadas, segundo ele, por um processo em que os professores deixam nas mãos dos alunos quaisquer orientações no sentido de instituir um grupo de aprendizagem e limitam-se a ser "consultores" deste grupo.

A classificação de Lapassade sem dúvida é bastante operacional mas traz, como qualquer classificação, problemas técnicos como a definição da "tendência libertária"; como veremos adiante, a abrangência das experiências anarquistas com a autogestão nas escolas está muito longe desta sua caracterização.

1. Autogestão "à francesa": a Pedagogia Institucional

Das muitas correntes e interpretações suscitadas pela psicanálise freudiana neste nosso século, uma desenvolveu-se principalmente em França, no pós-guerra, e foi denominada por Daumezón, em um artigo de 1952, de "psicoterapia institucional"; dada a abrangência que essa corrente acaba por abarcar, a partir de meados da década de 60 passa-se a utilizar mais o termo "análise institucional", proposto por Félix Guattari, então um dos ativos teóricos e analistas do grupo ²¹.

A análise institucional é sobretudo uma teoria de esquerda, resultado de uma união da psicanálise com uma visão política socialista. Um dos seus primeiros animadores, o psiquiatra espanhol F. Tosquelles havia sido, durante a Guerra Civil Espanhola, diretor dos serviços psiquiátricos do exército republicano, e refugiando-se na França após a Guerra, no hospital psiquiátrico de Saint-Alban, foi um dos participantes de um intenso movimento de crítica e renovação dos hospitais psiquiátricos. Foi esse grupo crítico, que reunia pesquisadores e militantes das mais diversas tendências de esquerda, que acabaria fomentando, mais tarde, aquilo que viria a ser a análise institucional. Assim a define Jacques GUIGOU:

"São os psiquiatras e sobretudo os psicoterapeutas-analistas os primeiros a procurar dominar clinicamente as variáveis institucionais intervenientes em primeiro lugar ao nível da relação doente-médico, depois no seio do grupo terapêutico, enfim ao plano do 'collectif soignant' ²².

"Mais que uma reação contra a burocratização do ato médico, a separação do indivíduo de seu meio social ou o reconhecimento do doente mental como sujeito, a psicoterapia institucional é um esforço de pensar a

21 Para uma maior compreensão histórico-conceitual das denominações "psicoterapia institucional" e "análise institucional", ver os ensaios de Félix GUATTARI "A Transversalidade" e "A Transferência", in "Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo", São Paulo, Brasiliense, 1985, 2ª ed. com as esclarecedoras notas de Suely Rolnik.

22 Literalmente "coletivo terapêutico", foi traduzido entre nós como "grupo de diagnóstico"; é o conceito central da psicoterapia institucional, em sua tentativa de implantar um microsocialismo na relação terapêutica.

função terapêutica da instituição ela mesma, com o objetivo de ultrapassar a crítica fragmentária do condicionamento patológico da organização hospitalar." ²³

Para clarear ainda mais a compreensão podemos fazer uso da definição que lhe dão dois de seus fundadores, A. VASQUEZ e F. OURY:

"A expressão 'terapêutica institucional' qualifica a forma de terapêutica de grupo que se estabelece freqüentemente, com a ignorância dos médicos, nos hospitais psiquiátricos do fato da organização material e das interações psicossociais entre os doentes e entre os doentes e o médico. Mas não se pode falar em terapêutica senão a partir do momento em que a tomada de consciência do processo é concluída, pela utilização dos fundamentos da prática psicanalítica no domínio médico da instituição hospitalar e na atividade terapêutica espontânea dos enfermeiros. Em pedagogia, como na psicoterapia institucional, falta em primeiro lugar 'tomar consciência da dialética que se estabelece entre a instituição e os indivíduos que dela se beneficiam'." ²⁴

Esse processo de aplicação da psicanálise freudiana às micro-relações sociais que fundam qualquer instituição acabam por estender-se da psicologia propriamente dita para a psicossociologia e a sociologia e os terapeutas institucionais abrem-se para experiências com o urbanismo e o movimento estudantil, chegando também ao domínio da pedagogia. Como Carl ROGERS que com sua psicologia existencial-humanista partiu da relação terapeuta-cliente para a relação professor-aluno, questionando seu autoritarismo e caminhando no sentido de uma não-diretividade, também os terapeutas institucionais trilharam este caminho, chegando à crítica institucional da escola e das microrrelações entre alunos e entre esses e o professor.

Michel LOBROT assinala que a psicanálise inaugura uma nova forma de relacionamento social, tanto a nível individual quanto a nível coletivo, ao instaurar uma relação de liberação entre paciente e terapeuta, relação esta que é dirigida hora por um, hora por outro (1974: 207 e seg.). Segundo ele, o principal legado da obra de Freud é o processo de transferência/contra-transferência, baseado na sinceridade e na não-diretividade do

23 GUIGOU, "La Pédagogie Institutionnelle", in LAPASSADE, 1971: 57-58.

24 Apud LAPASSADE, 1971: 38.

momento analítico. A experiência básica do processo analítico é, em outras palavras, a da autogestão, pois a terapêutica é gerida autonomamente pelo terapeuta e pelo paciente. Quando aplicada ao "grupo de diagnóstico" da terapia institucional, esta autogestão deixa o nível essencialmente individual da técnica freudiana para ganhar o nível do coletivo, onde as decisões não são tomadas pelo terapeuta, mas por ele em conjunto com o grupo de pacientes, num trabalho de coletividade.

A aplicação deste princípio analítico à pedagogia implica numa crítica radical à própria relação pedagógica que define a pedagogia tradicional em geral e a "pedagogia burocrática" ²⁵ em particular: a relação de autoridade que se traduz num profundo autoritarismo do mestre em relação ao aluno. Como a psiquiatria tradicional faz de sua prática um reforço das estruturas sociais postas, ao tratar o doente como um "desvio" que deve ser normalizado para "reintegrar-se" à sociedade", não dando atenção às micro-relações entre os doentes, que fundam uma nova ordem social a nível microscópico - ou mesmo temendo-a inconscientemente - a escola tradicional é um esforço de normalização social das crianças, inserindo-as nas estruturas pré-determinadas. A escola tradicional é, em outras palavras, o local do aprendizado da submissão à autoridade.

Se a autogestão terapêutica critica o autoritarismo da psiquiatria tradicional, a aplicação da análise institucional à pedagogia constitui-se numa crítica ao autoritarismo da relação pedagógica tradicional. O desenvolvimento desta reflexão psicossociológica no âmbito da instituição pedagógica provoca o surgimento daquela que ficou conhecida por "pedagogia institucional", tendo por base a crítica à relação de poder na escola e a prática da autogestão na sala de aula.

²⁵ Em sua obra sobre a pedagogia institucional, antes de falar dela propriamente dita, Michel Lobrot faz uma larga e profunda análise da educação desde a antiguidade; sua principal conclusão é a de que a base de nosso sistema social e também de nosso sistema educacional, como reflexo daquele, é a burocracia. Daí a sua afirmação que a escola baseia-se hoje em uma "pedagogia burocrática".

"A pedagogia institucional se define, pois, por uma parte, pela ausência de poder em um grupo dado, e por outra, pela possibilidade dada ao grupo de encontrar para si instituições satisfatórias, graça às iniciativas divergentes dos participantes." ²⁶

Essa crítica de pretensa "dissolução" da relação de poder na escola através da autogestão leva a uma visão completamente diferente do aluno na instituição:

"A pedagogia institucional define-se como uma pedagogia que permite aos alunos que tomem ao seu cargo, total ou parcialmente, a sua própria formação. É uma pedagogia na qual os alunos não são considerados como objetos sobre os quais vertem-se os conhecimentos e que são obrigados a estudar, mas como sujeitos, que assumem a responsabilidade de aprender e de se formar." ²⁷

A pedagogia institucional começa a definir-se a partir de 1962 por um grupo de psicossociólogos e educadores, ligados à análise institucional, ao qual pertenciam, além do próprio Lobrot, Georges Lapassade, Marc Guiraud, René Lourau, Monique Labat, dentre outros. O grupo passa a desenvolver experiências práticas em 1963, experiências que se intensificam com as agitações revolucionárias do maio de 68 e que estão relatadas em diversas obras individuais e coletivas destinadas à análise dos aspectos teóricos e práticos da autogestão pedagógica.

Analizando o conceito político de autogestão, notadamente através da análise que Marx faz da Comuna de Paris de 1871, Lapassade afirma que ela seria comprovada, involuntariamente, meio século mais tarde pelos psicossociólogos, que demonstraram que, longe de significar uma desordem na produção, ela era condição de um incremento no rendimento. Comprovada sua possibilidade prática, a autogestão converte-se em instrumento técnico da pedagogia institucional:

"Está criada, portanto, a pedagogia institucional - assim como, por outro lado, seu instrumento técnico ²⁸: a autogestão pedagógica. Para marcar bem esse profundo parentesco entre três práticas institucionais: a terapia, a pedagogia, e a análise ou, melhor, a socioanálise, nós faremos o mesmo que fez DAUMEZON pela psiquiatria em

26 LOBROT, 1974: 280.

27 LOBROT, "Une Expérience", in LAPASSADE, 1971: 115.

28 Os grifos são nossos.

instituição: nós proporemos chamar pedagogia institucional, como já foi dito, a essa nova concepção da pedagogia, e da análise, que busca o inconsciente do grupo em suas 'Instituições', e a eficácia da formação no manejo dessas mesmas instituições." ²⁹

Vejamos como os terapeutas e pedagogos institucionais compreendem a autogestão pedagógica e seu lugar na instituição escolar. Em seu longo e profundo estudo, "A Pedagogia Institucional", Michel Lobrot parte de uma análise sócio-histórica da escola e do fenômeno burocrático para chegar à sua contraposição, a autogestão e sua aplicação pedagógica. Antes de falar em educação, Lobrot analisa a autogestão política e a autogestão terapêutica, concluindo que a primeira situa-se ao nível dos macrogrupos: "atividades e decisões de um grupo para garantir sua defesa contra as ameaças do interior e do exterior" (1974: 245), enquanto que a segunda é da ordem dos microgrupos: "atividades e decisões de um analista e de um paciente para chegar à expressão total da vida íntima, das fantasias e dos problemas deste último" ³⁰.

O fato importante é que estas duas formas de autogestão apresentam limites claros: não abarcam, nem uma nem outra, a totalidade das relações sociais; ambas estão isoladas da vida mesmo, pois atendem apenas a aspectos e objetivos limitados e imediatos, sem relação direta com as práticas sociais dos indivíduos envolvidos. Disso resulta que experiências deste tipo podem ser muito boas para aqueles que delas participam, mas só isso; elas estão fechadas em si mesmas, sem permeio algum com a sociedade. Isto é, podem até transformar a vida de alguns indivíduos, mas não contribuem para a transformação geral da sociedade, o que pode mesmo vir a prejudicar o próprio trabalho individual, dados os conflitos e tensões que acabam sendo gerados entre o indivíduo "renovado" e uma sociedade hierarquicamente opressora. Ai surge a questão básica enunciada por Lobrot:

²⁹ LAPASSADE, 1971: 5.

³⁰ Id., ibid.

"Todo o problema consiste em saber como autogestão pode introduzir-se na vida social mesma, quer dizer, nas atividades 'normais' do indivíduo, respondam estas atividades a necessidades vitais ou da existência ou a necessidades de criação, invenção ou comunicação. Este problema, cujo estudo havia sido empreendido torpemente pelos criadores dos falanstérios, no século XIX, e em particular Fourier, não obteve, infelizmente, soluções adequadas até há uma vintena de anos." ³¹

A solução, segundo ele, aparece com o surgimento do "grupo de diagnóstico" (collectif-soignant) da terapia institucional, que com sua amplitude psicossocial permite o tratamento de questões de maior abrangência e uma inserção na sociedade em geral, pois com ele é possível "(...) implementar um compromisso entre o descobrimento de uma nova forma de grupo e de atividade social e, por outro lado, as conseqüências sócio-políticas de tal descobrimento." ³²

É só com a aplicação destes princípios à pedagogia, porém, que se pode chegar à solução definitiva: ao contrário das duas formas de autogestão anteriormente tratadas - a política e a terapêutica -, autogestão pedagógica insere-se num grupo que não faz parte nem dos "macrogrupos" nem dos "microgrupos", mas de uma categoria denominada de "mesogrupos", ou "grupos medianos", que agem exatamente ao nível das relações que servem de base à sociedade, abrindo um canal imediato de comunicação indivíduo-coletivo; o "mesogrupo" por excelência é a escola, onde se reproduzem as relações de produção num nível instituinte de aprendizagem, donde decorre que a produção de novas formas de relacionamento na escola acabam também por se traduzir, em maior ou menor grau, numa influência de novas formas de relacionamentos sociais globais.

O que seria, pois, a autogestão pedagógica? Lobrot responde:

"O princípio consiste em colocar nas mãos dos alunos tudo que é possível, quer dizer, não a elaboração dos programas ou a decisão sobre os exames, que não dependem nem do docente nem de seus alunos, senão o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no

³¹ LOBROT, 1974: 246.

³² Id.: 247.

interior desse marco. Não só os alunos podem trabalhar ou não, senão podem ademais decidir por eles mesmos suas relações 'aqui e agora', suas atividades comuns, a organização de seu trabalho e os objetivos que pretendem perseguir. Têm, pois, em suas mãos as instituições de sua classe que podem, segundo os casos, deixar em suspenso, constituir de acordo com novos modelos ou de acordo com modelos tradicionais etc." ³³

A autogestão pedagógica circunscreve-se, pois, às instituições de classe, da sala de aula, e não do aparelho geral da escola. Nesse ponto é a análise de Lapassade que nos auxilia a compreensão: diz ele que sendo uma instituição social, a escola comporta um quadro institucional que circunscreve a atividade do grupo de professores e do grupo de alunos, os horários, programas, suas normas de funcionamento etc., que pode sofrer alterações ligeiras de acordo com o nível, como a classe, a escola em geral, o liceu ou a faculdade.

Neste contexto, Lapassade faz a distinção entre as instituições pedagógicas externas, objeto de estudo da sociologia da educação e sobre as quais o grupo não interfere e instituições pedagógicas internas, sobre as quais o grupo pode agir e determinar seus meios de ação. Vejamos sua definição:

"As instituições que nós chamaremos instituições pedagógicas internas são a dimensão estrutural e regulamentar das trocas pedagógicas (com seus limites; por exemplo, a hora de entrada e de saída de aula é um quadro externo à classe, regulado pelo conjunto do grupo escolar), assim como o conjunto das técnicas institucionais que poderão ser utilizadas na aula: o trabalho em equipes, a cooperativa e seu Conselho de gestão pelos alunos, a correspondência etc.

"As instituições sociais às quais nós chamaremos instituições pedagógicas externas são as estruturas pedagógicas exteriores à sala de aula: o grupo escolar do qual a classe faz parte, a Academia, os inspetores, o Diretor da escola. Em todo estágio de formação (formação de educadores, de vendedores, de psicossociólogos...), a instituição externa é a organização que institui o estágio (tal estágio é 'instituído' por uma empresa, tal outro o é por uma associação de psicossociólogos, por exemplo). Os programas, as instruções, os regulamentos são igualmente instituições externas." ³⁴

33 LOBROT, 1974: 266.

34 LAPASSADE, 1971: 13.

Deste modo, percebe-se que a pedagogia institucional delimita com precisão o campo imediato de aplicação da autogestão pedagógica: o espaço interno da sala de aula; as instituições externas lhes escapam: não é possível agir sobre o conjunto da escola, nem mesmo sobre as normas gerais de seu funcionamento. O trabalho autogestionário só pode ser feito na interioridade da sala de aula, onde as relações, não estando ainda instituídas, são instituintes. Aí reside sua diferença básica e sua crítica à pedagogia tradicional: enquanto esta parte das relações externas e as internaliza na sala de aula através da ação autoritária do professor, a pedagogia institucional, por outro lado, parte das mesmas regras e relações externas, mas recusa-se a internalizá-las autoritariamente, deixando ao conjunto de alunos a tarefa de organizar as relações internas do grupo.

Uma questão se faz necessária: qual o lugar e a função do professor, dada a realidade da autogestão na sala de aula? Para responder a esta questão, Lobrot busca novamente amparo na psicanálise, e aplica o "princípio da demanda" à pedagogia: como no processo de análise o terapeuta só intervém quando o paciente o solicita, também durante o processo educacional o professor só deve intervir quando solicitado pelos alunos. Segundo ele, são possíveis três tipos de intervenções:

a. como monitor do grupo: o professor interfere na análise do grupo, não fazendo "interpretações" da vida dos alunos, mas refletindo a imagem de funcionamento do grupo de modo a clarear-lhes as mensagens;

b. como "pró-coordenador" do grupo: o professor interfere dando sugestões e conselhos sobre a organização, propondo modelos de funcionamento que os alunos podem ou não aceitar;

c. como "fonte de informações" do grupo: o professor interfere através do conteúdo, sugerindo idéias, dando informações, fazendo sínteses e clareando idéias, precisando determinados problemas; em outras palavras, ele exerce a função de um "sábio" ou pesquisador, não se recusando a partilhar das informações que acumulou ao longo de sua vida acadêmica e social.

No dizer de Lobrot, "não recusa dizer o que sabe, o que ele mesmo aprendeu ou o que pensa" (1974: 267).

A explicitação deste "princípio da demanda do mestre" permite, de acordo com Lobrot, precisar exatamente qual o papel político desempenhado pelo professor na autogestão pedagógica:

"Isto nos permite precisar o papel exato desempenhado pelo docente no seio do grupo em 'autogestão' e a diferença que existe entre esse papel e o que poderia existir, por exemplo, em um sistema de co-gestão. O docente está integrado no grupo-classe, mas está integrado de acordo com certo status, o único que pode ter se não quer restabelecer o velho status. Esse status difere daquele dos alunos. As iniciativas provêm necessariamente dos alunos e apenas deles, e o docente não intervém nem na vida da classe, nem no campo da palavra, nem na definição dos objetivos, nem no trabalho mesmo de elaboração, a não ser que os alunos o solicitem.

"Destaquemos que a única coisa que o docente não pode fazer é responder às demandas visando a restabelecer seu velho status. Esta não é uma limitação acrescentada a priori ao 'princípio da demanda', senão a aplicação de outro princípio que acompanha naturalmente a autogestão, a saber, que o docente é dono de suas decisões e, em particular, é senhor de decidir se responderá à demanda e em que termos o fará. Dito de outra maneira, o docente apenas pode responder à demanda, mas não responde necessariamente a toda demanda. Se o fizesse, perderia por sua vez a liberdade e se converteria apenas em uma máquina nas mãos dos seus alunos." ³⁵

Assim, se o professor não interfere nas decisões dos alunos, também não permite que estes interfiram nas suas; mudando as palavras, poderíamos dizer que a autogestão pedagógica inaugura uma relação pedagógica que promove a abolição da relação sujeito-objeto, onde o assumir-se sujeito de um indivíduo ou grupo implica na sujeição de outros. A relação pedagógica através da autogestão é uma relação de intersubjetividade, uma ação entre sujeitos, que implica no mútuo reconhecimento e respeito. Tal relação promove, pelo menos a nível interno e imediato, a abolição de todo e qualquer poder.

Lobrot acrescenta, ainda, porque prefere o termo autogestão ao termo "não-diretividade", criado pelos norteamericanos. Esse segundo conceito aponta para a ausência total da

35 LOBROT, 1974: 267-268.

autoridade e para uma real exclusão do professor do grupo de trabalho, pois ele acaba sendo um elemento externo ao grupo, que é solicitado como consultor em determinados momentos, apontando apenas para o lado de uma "educação negativa"; ora, a autogestão pedagógica aponta para uma positividade na relação do professor com os alunos, assumida na própria autoridade da qual ele não abre mão - não a autoridade da imposição política, mas a autoridade do conhecimento - que os alunos podem ou não utilizar, de acordo com as circunstâncias. Por outro lado, no contexto da autogestão pedagógica o professor é parte ativa do grupo - mesmo quando sua atividade consiste na não-interferência - e como parte ativa do grupo é também um dos seus sujeitos.

"(...) o termo autogestão tem o mérito de expressar a totalidade da instituição implicada no trabalho levado a cabo pelo psicanalista, pelo psicossociólogo etc., tanto de seu aspecto positivo e intervencionista, quanto de seu aspecto negativo e abstencionista. É um termo tomado da linguagem das instituições, em lugar de ser um termo de ressonâncias puramente afetivas." ³⁶

Esse aspecto eminentemente político da autogestão pedagógica é ainda melhor explicitado por outro pesquisador ligado ao grupo da pedagogia institucional, René LOURAU, que manteve a perspectiva mais crítica ao movimento, embora a ele integrado. Ele afirma que as experiências de autogestão - sejam elas políticas, terapêuticas ou pedagógicas - não surgem do vazio: são experiências datadas e espacialmente localizadas, isto é, elas surgem em um determinado contexto político-social definido.

Por outro lado, comumente a dimensão política não costuma ser explicitada na grande maioria das experiências, sobressaindo-se seus aspectos econômico e social, dado o processo geral de despolitização dos problemas que a sociedade impõe, como forma mesmo de sua manutenção e reprodução. Para LOURAU, uma análise dialética da prática da autogestão desvela, no plano teórico, seu conteúdo eminentemente político, dado que ela constrói-se como crítica explícita à estrutura social vigente:

³⁶ LOBROT, 1974: 268-269.

"O projeto autogestionário exprime uma dupla negação. Negação das relações de produção instituídas pelo capital entre os membros do trabalho coletivo; e negação das formas modernistas e reformistas que o capital tenta instituir, sob as espécies da participação, da 'concertation', da cogestão, com o objetivo de corrigir as disfunções de suas instituições." ³⁷

Deste modo, continua Lourau, o conteúdo político, revolucionário ou não, da autogestão está não no seu projeto manifesto, mas em suas condições de instalação:

"O projeto autogestionário encontra um conteúdo político revolucionário não em função das intenções expressas, mas em função do contexto político no qual surge. É assim que na Iugoslávia a autogestão foi instituída pelo Estado e submetida a uma política caracterizada pelo desenvolvimento da economia de mercado. Na Checoslováquia, ao contrário, é a partir de uma política de participação, conforme a nova política econômica de 1965, que os conselhos operários aparecem em 1967 como expansão, ultrapassagem, deslocamento e negação daquilo que o poder esperava. A referência à luta de classes nos dois casos não é, portanto, a mesma. Quanto às experiências de autogestão na formação, elas se inscrevem em sua maioria em um contexto de reivindicações cotidianas ou de contestações nascidas em 1968." ³⁸

Encaminhando a discussão para o campo da educação, Lourau critica aqueles que acham que a escola pode mudar a sociedade; Marx já demonstrou que as transformações sociais estão no âmbito das relações econômicas e não das superestruturas ideológicas. Por outro lado, adverte, dada a estruturação dialética das relações sociais - como também já havia alertado o próprio Marx - a escola pode contribuir de algum modo para o processo de transformações mais da sociedade, embora não seja nunca seu fator determinante.

"A revolução não é uma questão de educação, mas a educação, toda determinada que é pelas condições políticas do momento, age de volta sobre suas próprias determinações, não de outro modo que trabalhando a contradição entre projeto revolucionário e prática reformista, isto é, trazendo à luz o desvio entre o fator subjetivo e o fator objetivo em que se constitui todo processo revolucionário." ³⁹

³⁷ LOURAU, "Un Problème Politique?", in LAPASSADE, 1971: 20.

³⁸ Id., ibid.: 20.

³⁹ Id., ibid.: 19.

A autogestão pedagógica tem a virtude de poder expor, assim, o que tradicionalmente a educação burocrática esforça-se por dissimular ao máximo: as contradições de uma sociedade de exploração. Aí reside seu rico conteúdo politicamente revolucionário, e não no simples fato de os estudantes "brincarem" de organizarem a si próprios e a seu trabalho; na estruturação de um processo de ensino que questiona na prática as relações autoritárias de poder que sustentam uma sociedade aparece com clareza o divórcio entre os discursos e a prática política desta sociedade.

Mas Lourau dirige ainda suas críticas para os próprios defensores da autogestão pedagógica, mostrando que muitas vezes eles se encontram perdidos em seu devaneio utópico e não percebem que também são instrumentos em um processo de reprodução das relações de produção. Alguns defensores da autogestão fazem desta bandeira nada mais do que trapos por trás dos quais escondem uma manipulação dos alunos tão ou mais violenta do que aquela realizada pela escola tradicional; outros, pobres inocentes, sob a ilusão de uma "não-diretividade" abandonam os alunos em sua solidão, abdicando de sua função de educador em nome de uma suposta "liberdade" dos alunos. Nenhuma dessas duas situações leva a resultados profícuos; em ambos os casos, ganha o Estado e a sociedade segue reproduzindo-se normalmente. O único caminho possível está no assumir consciente de uma posição política clara e definida pelo educador, sem disfarces nem ilusões.

"Entre a autogestão 'selvagem' e a autogestão-manipulação, o educador deve buscar uma terceira via: mas esta pesquisa, ela não a pode efetuar apenas enquanto professor, nem apenas enquanto especialista em ciências da educação. Sua escolha política aparece de quando em quando como que marcando profundamente os postulados teóricos da pesquisa e da experimentação. É portanto, da análise das implicações políticas da prática educativa que deve partir, como uma nova tábula rasa, todo esforço de reflexão sobre o contrato, a negociação, a participação, a 'concertation' e outros avatares de um fenômeno novo em todas as instituições: este fenômeno, todo mundo o observa, ressentindo os efeitos na prática, pois que ele não é outro senão a crise generalizada das

instituições, a liquidação de um sistema sob uma aparente modernização de suas ruínas." ⁴⁰

É, pois, esse processo de liquidação institucional, um belo e agonizante crepúsculo de um sistemas social - que tenta esconder na beleza sua agonia - que dá à autogestão pedagógica, hoje, seu conteúdo político, muito mais do que qualquer fantasia utópica:

"Este processo de crise, de liquidação, reenvia a autogestão pedagógica à questão política. Toda a ambiguidade da autogestão não está em seu conteúdo utópico. Ela reside, antes de tudo, no fato de que ela nos faz abandonar sem cessar o terreno das ciências sociais para mergulharmos na questão da transformação revolucionária." ⁴¹

Um último aspecto eminentemente político da autogestão e que é , primeiro, uma questão interna ao grupo e que só se externaliza em um segundo momento, é a questão do PODER.

Com a instituição da autogestão, como fica a questão do poder? A negação da autoridade política, a coletivização das decisões pelo grupo implicam na dissolução do poder?

Michel Lobrot considera que sim e que, além disso, só se pode construir novas relações sociais num grupo autogerido por causa da abolição absoluta do poder político:

"Melhor seria dizer que a autogestão é um sistema que consiste na abolição de todo poder no seio da sala de aula ou, de maneira geral, no seio da célula social considerada. Eliminado o fenômeno de 'poder', pode-se começar a estabelecer outras relações humanas que não as que fundam-se na angústia e na violência. Justamente se pode eliminar a angústia e introduzir nos indivíduos sentimentos mais positivos e mais criadores. Em lugar de pensar, como o provérbio, que 'o medo é o começo da sabedoria', pensa-se que 'o medo é o começo da loucura', coisa demonstrada por toda a psicologia e psiquiatria modernas." ⁴²

Examinando, por outro lado, a exterioridade da questão, a coisa se complica; obviamente o poder não desaparece nas relações externas ao grupo e na relação deste com outras instituições. Lobrot afirma que nas relações do grupo autogerido com outros

40 *Id.*, *ibid.*: 29.

41 *Id.*, *ibid.*: 29.

42 LOBROT, 1974: 298.

reaparece a estrutura burocrática contra a qual a autogestão do grupo foi instituída. E a generalização da autogestão, não resolveria por sua vez o problema, posto que se tratariam então de relações inter-grupos que aboliram o fenômeno do poder e da autoridade?

Também aqui a resposta seria negativa, para Lobrot, pois a relação inter-grupos reproduz as mesmas estruturas burocráticas das relações inter-indivíduos anteriores ao processo de autogestão; dar-se-ia, assim, uma submissão de uns grupos a outros, de acordo com os níveis de influência - o que equivale ao poder - de cada um. Deste modo, a generalização da autogestão não implicaria num processo de transformação social ⁴³, pois a estrutura burocrática continua presente. Apoiado na idéia de que a autoridade, antes de ser um fenômeno social é um fenômeno psicológico que ele analisa em profundidade em uma outra obra ⁴⁴, considera que o essencial na experiência da autogestão não são suas relações com o exterior, mas a interioridade mesma do grupo, pois seu principal mérito está no fato de possibilitar a instituição de novas formas de relação humana, educando seus elementos para que sejam mais autônomos, livres e criativos. É nessa "revolução individual" através da autogestão pedagógica que Lobrot quer formar a base de uma futura "revolução social" que destrua as estruturas burocráticas. No lugar de uma guerrilha contra instituições falidas, a ação criadora de novos indivíduos que poderão construir instituições mais humanas.

"Por isso pensamos que o mais importante hoje não é criar outros sindicatos, outros partidos políticos, outros grupos de pressão, mas sim introduzir onde quer que seja possível a autogestão pedagógica, com o objetivo de educar o conjunto da população e formar indivíduos autônomos, inventar novos modelos de funcionamento dos

⁴³ Lobrot esquece-se (ou talvez nunca tenha tomado conhecimento) do princípio do federalismo, a "autogestão dos grupos autogeridos"; generalizar a autogestão não é apenas aplicá-la a tudo quanto é grupo social, mas é preciso também estendê-la às relações inter-grupos, como a toda e qualquer relação social. O princípio federativo foi muito trabalhado pelos anarquistas, principalmente por Proudhon e Bakunin, dada a sua importância para a constituição de uma sociedade socialista realmente autogerida, dos pequenos grupos às instâncias mais gerais da estrutura social.

⁴⁴ Michel LOBROT, "A Favor ou Contra a Autoridade?", Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

grupos, adequados ao ser humano, e suscitar uma opinião que favoreça um novo humanismo." ⁴⁵

Georges Lapassade parece, porém, apontar para o destino de externalidade política da experiência autogestionária na escola, que mostra, através de suas contradições, a necessidade da mudança social generalizada:

"Depois de nossas primeiras experiências de autogestão pedagógica, nós estamos já conscientes dos limites, das ambiguidades, e mesmo das contradições internas da nova escola. Está evidente, por exemplo, que a autogestão na sala de aula constitui uma ilha cercada e vigiada, reduzida a uma via fracionada e, em definitivo, nós sabemos já que não poderá ir muito longe. A experiência prática confirma, pois, aquilo que já sabíamos: não é possível liberar apenas um só setor da formação social, um só grupo, sem descobrir imediatamente a necessidade de mudar o conjunto do sistema social" ⁴⁶

A positividade desta experiência está, porém, na força da explicitação desta necessidade e na demonstração de sua possibilidade:

"Os fundadores do movimento autogestionário em pedagogia dizem saber que uma autogestão setorial não é possível em um sistema social de dominação. A experiência verifica todos os dias este princípio. Mas, ao mesmo tempo, está igualmente evidente que estas experiências têm uma força de contestação.

" A autogestão pedagógica contesta o sistema atual de instituições sociais na medida em que ela consiste na construção de contra-instituições. Estas contra-instituições funcionam como analisadores ⁴⁷ que fazem aparecer os elementos ocultos do sistema." ⁴⁸

⁴⁵ Idem, ibidem: 299.

⁴⁶ LAPASSADE, 1971: 16.

⁴⁷ O conceito de analisador é central em Lapassade:

"Eu chamo analisador todo evento, todo dispositivo suscetível de decompor (análise: decomposição) uma totalidade até a global apreensão. Assim, um prisma que decompõe a luz é um analisador." LAPASSADE, 1971: 15. Nas páginas seguintes, ele analisa a autogestão como analisadora e contra-instituição.

⁴⁸ Idem, ibidem: VIII.

2. Os limites da experiência francesa

A experiência da assim chamada Pedagogia Institucional com a autogestão, marcada que foi pelos agitados anos sessenta, apresenta méritos consideráveis, como um sério aprofundamento teórico, cristalizado nas diversas pesquisas e livros publicados, além das várias experiências práticas, das escolas primárias às escolas para trabalhadores adultos, das escolas públicas às escolas particulares, que foram também amplamente divulgadas e exaustivamente discutidas.

Nascida de uma reação a um certo "autoritarismo socialista", com a proposta de discutir bases mais libertárias para as relações humanas a partir da experiência terapêutica, talvez seu maior mérito tenha sido o de justamente trazer o problema da autogestão pedagógica para um local central nos debates educacionais. Essa experiência eminentemente francesa apresenta, entretanto, limitações bastantes claras e evidentes no aspecto teórico-prático que vão muito além dos limites espaço-temporais que a marcaram por ser tão "francesa" e por ser tão "anos sessenta" - embora tenha se estendido por parte dos setenta. Vejamos algumas dessas limitações.

Embora os apelos contemporâneos por uma "educação negativa" filiada à tradição rousseauiana e defendida principalmente pelos educadores escola-novista cristalizem-se na chamada revolução copernicana na educação, e sejam o "canto de sereia" da pedagogia atual, esses apelos trazem em si sérias ambiguidades que são encampadas por alguns dos representantes da pedagogia institucional ⁴⁹.

⁴⁹ Tratando-se de um grupo heterogêneo, veremos alguns dos representantes da pedagogia institucional defendendo diferentes posições, como no caso da "educação negativa" e da "não-diretividade", da ação do professor na autogestão, do confinamento ou não da autogestão nas escolas etc.. Se isso representa uma riqueza maior para o pensamento institucional em geral, acaba por gerar também conflitos e contradições internas, às vezes insolúveis.

Georges Lapassade, como já vimos desde o início, define a pedagogia institucional como a forma atual da educação negativa⁵⁰, o que significa a defesa da não-diretividade no ensino. Nesta perspectiva, todo o poder que na relação pedagógica tradicional estava nas mãos do professor é transferido para os alunos. Longe de significar a abolição das relações de poder, essa ação apenas inaugura uma nova submissão: agora é o professor quem se submete aos desejos - não raro tirânicos - dos alunos e não vice-versa; dito de outra maneira, o poder apenas muda de mãos. Não são poucos os estudos que desnudam as perniciosidades dessa "nova" orientação pedagógica, talvez ainda pior que a anterior⁵¹. Uma autogestão pedagógica que se baseia na submissão do professor não poderia, verdadeiramente, ser chamada de "autogestão".

Percebendo essa contradição, Michel Lobrot critica a não-diretividade em nome da autogestão, mostrando, como vimos, que o professor não deve ter uma ação negativa - isto é, não impositiva - mas sim uma ação positiva, isto é, agir também como sujeito do grupo autogestionário, tendo também seus direitos e não sendo submisso a ele, mas um ativo participante, em pé de igualdade com os demais, no aspecto da política interna do grupo. Isso traduz-se, de acordo com Lobrot, no fato de o professor não poder fazer o que quiser - ele deve fazer apenas o que o grupo quiser - mas também não precisar fazer o que não quiser; se ele é também um dos sujeitos do grupo, pode deliberadamente recusar-se a fazer algo que não queira, por qualquer que seja a razão.

Essa concepção de Lobrot, se tem o mérito de ser já uma crítica à "revolução copernicana", propondo uma interação mais dialética do grupo, o que realmente o aproxima mais do conceito de autogestão enquanto o afasta do de não-diretividade - pelo menos como é entendido comumente -, apresenta, entretanto, seus problemas. Do ponto de vista da política interna do grupo autogestionário, o professor deve ser um membro como qualquer outro, com iguais direitos; a situação hipotética trabalhada

50 Vide a introdução deste capítulo, à página 279.

51 O mais clássico e direto deles parece ser o de Georges Snyders, "Para onde vão as pedagogias não-diretivas?", editado em português pela Moraes Editores, Lisboa.

Lobrot é, porém, mais complexa do que parece. Se o professor se recusa a fazer aquilo que não deseja, cria uma tensão no grupo que reinstaura a questão do poder, que Lobrot acreditava ter abolido com a autogestão: o conflito desejo individual do professor X desejo coletivo do grupo deve ser resolvido de algum modo. A resolução deste conflito implica, de qualquer maneira, o abandono da autogestão, pois se o professor abdica de seu desejo em nome do grupo, está se submetendo a ele, e caímos de novo no não-diretivismo do qual acreditava-se ter fugido; por outro lado, se o grupo abdica de seu desejo em favor da vontade do professor, estará também se submetendo a ele, e voltamos para a tradicional situação autoritária, na qual o mestre detém o poder.

Esse impasse que parece insolúvel em torno dos polos de um poder que deveria ter desaparecido, mas que parece mais vivo e presente do que nunca, deve-se a um único fato: a autogestão proposta por Lobrot, ainda que mais avançada do que aquela proposta por outros teóricos da pedagogia institucional, ainda não é, no rigor do termo, verdadeiramente autogestão.

Se pensarmos a autogestão em sua totalidade, veremos que seu aspecto político, quanto às questões internas do grupo, distancia-se um tanto da concepção de Lobrot. Na perspectiva do psicopedagogo francês, o centro de poder no grupo, que ele acredita dissolvido, está apenas escondido, pois sua concepção de liberdade individual de cada um dos elementos do grupo não vai além da idéia "clássica" de liberdade entronizada pelo liberalismo laissez-faire, idéia essa que é essencialmente individualista. Desse modo, o grupo "autogestionário" parece relacionar-se alheamente à questão do poder, enquanto as liberdades individuais não entram em conflito; quando, por qualquer razão, instaura-se um conflito de desejos, em que a liberdade de um interfere na liberdade de outro, ou a liberdade de um interfere na liberdade do grupo ou, ainda, a liberdade do grupo interfere na liberdade de um, a questão do poder reaparece, e a resolução do conflito demarca o final da "ilusão de autogestão", pois ou o conflito é resolvido autoritariamente, com

o desejo de um impondo-se sobre o grupo, ou o conflito é resolvido "democraticamente", com o desejo do grupo impondo-se sobre o indivíduo. Em ambos os casos, o conflito resolveu-se com a reafirmação do poder, seja o coletivo e democrático, seja o individual e autoritário; se a autogestão, por definição, implica na dissolução do poder de qualquer ordem, aqui já não existe autogestão, e o mais provável é que nunca tenha existido.

A possibilidade política da autogestão em sua amplitude passa necessariamente por uma concepção social de liberdade, que abandona a perspectiva individualista da liberdade laissez-faire, da qual já tratei em outro lugar ⁵². Um grupo só pode realmente autogerir-se quando concebe que a liberdade é uma realidade construída no seio do próprio grupo, e não algo que cada um dos indivíduos possui plenamente antes da coletivização e perde um pouco ao constituírem o grupo. Na concepção social de liberdade, a idéia de uma liberdade isolada do indivíduo é absurda; sendo ela uma realidade que os indivíduos constroem coletivamente, a liberdade de cada um só tem sentido em meio à liberdade dos outros, não havendo, portanto, conflito de liberdades.

Não me alongarei aqui neste tema, pois voltaremos a ele quando for tratada a autogestão pedagógica na perspectiva do anarquismo. Por hora, basta assinalar um segundo aspecto do equívoco de Lobrot. Sua incisiva crítica ao não-diretivismo é que o professor não faz parte do grupo, reservado aos alunos, o que não acontece, segundo ele, na perspectiva da autogestão pedagógica, pois aí o professor não se isola, mas faz parte ativa do grupo.

Na perspectiva "ingênua" de autogestão de Lobrot, entretanto, tampouco o professor faz parte do grupo, pois na verdade seu diferente status está apenas mascarado em uma suposta igualdade que se desmancha feito bruma no primeiro conflito de interesses entre o professor e o grupo. O não isolamento do professor não passa de uma mentira pedagógica, consciente ou não.

⁵² Vide, em minha dissertação de mestrado, o capítulo "A Concepção Anarquista de Liberdade", onde exponho a crítica de Proudhon e Bakunin às concepções naturalistas de liberdade, em particular à de Rousseau.

A verdadeira dissolução do poder no grupo autogestionário implicaria necessariamente na igualização dos status de professor e alunos e na impossibilidade de surgimento de conflitos, dada a equalização dos objetivos pedagógicos.

Uma outra limitação da pedagogia institucional é um conflito interno do próprio grupo. Michel Lobrot assume uma posição que poderia ser caracterizada como a defesa de uma "revolução individual" como suporte da transformação social; as razões que o levam a assumir tal postura já foram expostas anteriormente. Georges Lapassade e outros psicopedagogos, entretanto, assumem uma posição oposta: a ação social da autogestão pedagógica é que pode contribuir para um processo mais abrangente de transformação das estruturas sociais. A primeira posição leva a uma perspectiva de "fechamento em si mesma" da autogestão pedagógica, pois é ela quem influirá diretamente na formação de novos indivíduos autônomos que, por sua vez, serão a base da transformação social. A segunda posição, por sua vez, leva a uma postura de "abertura social" da autogestão pedagógica, que deveria difundir uma nova forma de associação e relação social, uma nova forma de organização de grupos que revolucionaria as estruturas da sociedade.

A limitação da pedagogia institucional está justamente no fato de não perceber que a resolução do impasse está nele mesmo. Mais do que causado por diferentes perspectivas quanto à questão da autoridade (poder) e da transformação, o impasse está na falta de uma visão dialética do fenômeno autogestionário e de sua relação com o processo mais geral de transformação da sociedade. Desta perspectiva, tanto é importante a questão política interna da autogestão pedagógica, e Lobrot realmente acerta quando aponta para a importância da formação de uma nova consciência individual, mais autônoma e criativa, para a construção de novas relações sociais, quanto é fundamental a disseminação da experiência autogestionária por outros grupos sociais - como quer Lapassade -, inclusive como forma de garantir e preservar a

própria autogestão pedagógica, e para alargar o processo de criação de novos grupos baseados em relações sociais diferentes.

Resumidamente, é tão importante dar atenção para as questões da política interna do grupo quanto para as questões de política externa, isto é, da relação do grupo com outros grupos sociais. Paradoxalmente, o grupo autogestionário deve ser tão fechado em si mesmo quanto aberto para o conjunto da sociedade, e só assim pode sobreviver e lograr seus objetivos; tal paradoxo é a condição básica para qualquer experiência autogestionária.

Uma última limitação da experiência francesa de autogestão pedagógica que gostaria de explicitar é mais prática que as anteriores, e diz respeito à relação da autogestão com o caráter burocrático da educação instituída.

As experiências relatadas pelos psicopedagogos institucionais ocorreram todas, invariavelmente, no seio do sistema educacional vigente e estritamente controlado pelo Estado. Daí a observância de que a autogestão pedagógica diz respeito apenas às instituições internas à sala de aula e não às instituições a ela externas, isto é, todo o aparato burocrático da instituição escolar. Podemos levantar, pois, a seguinte questão: dentro deste quadro, a pedagogia institucional poderia provocar de fato alguma significativa transformação no sistema educacional?

Parece-me que as chances de uma resposta positiva para essa questão são muito reduzidas. O próprio Michel Lobrot, em sua obra mais importante sobre o tema, dedica toda a primeira parte para um abrangente estudo histórico e político das bases da pedagogia tradicional que ele caracteriza sob o epíteto "pedagogia burocrática", pois ele conclui ser a burocracia a norma fundamental da sociedade contemporânea. A ação autoritária do professor na sala de aula nada mais é do que uma reprodução da estrutura burocrática da escola que reproduz, por sua vez, a estrutura burocrática da sociedade.

Uma ação autogestionária circunscrita à sala de aula parece, portanto, um aparato extremamente frágil para fazer frente à poderosa máquina burocrática. O educador socialista Christian VOGT denomina a pedagogia institucional, irreverentemente, de "aquário institucional", pois a sala de aula assemelha-se a um aquário ornamental: bonito de se ver, mas sem ligação alguma com o exterior, um microcosmo fechado em si mesmo, separado do mundo pelos limites de sua parede de vidro:

"Assim é a pedagogia institucional, ou pelo menos seu sonho. Sua realidade é mais prosaica; a de uma microssociedade que vive sobretudo da problemática da fantasia e do desejo e que devolve a criança ao esquema familiar e ao professor o prazer da manipulação e do poderio: 'a vigilância do mestre consiste no cuidado de lutar contra a coisificação dos sutis elementos que maneja.'" ⁵³

A imagem irreverente de Vogt é prenhe de significados: aponta, ao mesmo tempo, para os limites e para a fragilidade da pedagogia institucional; um aquário é um microcosmo que aparece, à primeira vista, independente, mas que revela-se depois totalmente dependente do exterior. Qualquer fator externo que varie o equilíbrio interno (luminosidade, temperatura etc.) causa instabilidade e pode levar à morte dos peixes, se o equilíbrio não for restabelecido por novas intervenções externas. O mesmo sucede com a autogestão instituída pela pedagogia institucional; em tudo ela depende da burocracia escolar externa contra a qual supostamente luta: o simples fato de existir pode ser encarado como uma condescendência da burocracia escolar que poderia - e pode - vetá-la a qualquer momento.

É uma ingenuidade pensar que a burocracia admitiria em seu corpo um parasita que não pudesse controlar. Se admite a autogestão é porque não a vê como um problema imediato; no momento em que isso acontecer, a ação burocrática contra a autogestão será instantânea e letal. Essa perspectiva foi de certo modo intuída pelos psicopedagogos que defendiam a

53 MENDEL/VOGT, 1978: 194-195. A frase citada por Christian VOGT é de J. Oury, "Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique", in "Partisans".

necessidade da disseminação da experiência por outras instituições, como forma de reforçar a autogestão na escola. Mas é certo que se o processo gestor não se alastrar pela instituição, abrangendo as demais instâncias da escola, desburocratizando-as paulatinamente e instituindo o autogoverno em todos os níveis, as chances de sobrevivência da autogestão na sala de aula são nulas.

Ao propor a autogestão pedagógica restrita à sala de aula e no domínio da pedagogia burocrática delimitada pelo Estado, seja nas escolas particulares, seja nas escolas do sistema público de ensino, a pedagogia institucional condena-a, de antemão, ao mais absoluto fracasso.

3. Autogestão radical: A Pedagogia Libertária

Como já ficou claro, o anarquismo enquanto pensamento político-social e enquanto movimento popular revolucionário tem na autogestão sua idéia e prática centrais. Sendo assim, também na educação - que ocupa um lugar de destaque na teoria e na prática anarquista - a autogestão vai ser uma constante.

Uma das principais influências filosóficas na educação anarquista é sem dúvida alguma a de Jean-Jacques Rousseau, com seu "Émile ou de l'éducation"; na pedagogia libertária, apesar das inúmeras perspectivas teóricas e práticas diferenciadas que podemos distinguir a partir do século dezenove, podemos falar de duas tendências gerais que agrupariam razoavelmente bem as disparidades das diversas correntes particulares. Uma primeira, a que poderíamos denominar "tendência não-diretiva", assume Rousseau positivamente no plano pedagógico, embora com ressalvas quanto aos aspectos sociais da educação. Essa tendência estaria representada na pedagogia anti-autoritária que tem em Max Stirner seu teórico mais radical e que animou diversas experiências de escolas libertárias, do século passado até nossos dias. Essa tendência pedagógica estaria, do ponto de vista metodológico e psicológico, muito próxima à tendência escolanovista e também da pedagogia institucional que acabamos de ver, se bem que mais voltada para uma perspectiva de educação política dos filhos do proletariado. Uma segunda, que poderíamos chamar de "tendência mainstream", assume Rousseau negativamente, construindo-se como crítica radical de sua filosofia educacional. Essa corrente estaria sustentada teoricamente nos grandes nomes do anarquismo, como Proudhon, Bakunin e Kropotkin, e como exemplo dela poderíamos tomar as experiências "clássicas" de escolas libertárias, como a administração de Paul Robin no Orfanato Prévost em Cempuis, a escola "La Ruche" de Sébastien Faure e a "Escuela Moderna de Barcelona" de Ferrer i Guàrdia, com sua Pedagogia Racionalista.

Como a questão política da autogestão pedagógica aparece de forma muito mais explícita e radical nessa segunda tendência, que parece ser ainda a majoritária na história do anarquismo e a que melhor expressa essa filosofia política no âmbito da educação, examinaremos aqui mais detidamente aquela que chamei de tendência "mainstream" da pedagogia libertária.

A concepção bakuniniana de uma educação libertária é uma crítica direta ao "Émile" de Rousseau, avatar da não-diretividade: enquanto que para o filósofo genebrino "Tudo está bem, ao sair das mãos do Autor das coisas; tudo degenera entre as mãos do homem" ⁵⁴, o que leva a propor uma educação o mais longe da sociedade (fonte de corrupção) e o mais próximo da natureza (fonte de virtude) possível, o anarquista russo considera o homem como o único criador, estando em suas mãos, portanto, tanto a virtude quanto a corrupção.

Mas o divisor de águas entre Rousseau e Bakunin é a questão da liberdade; enquanto que o primeiro a considera como um fator eminentemente natural, donde decorre que a sociedade aparece-lhe como um obstáculo, o segundo considera-a como um fator estritamente social, sendo esta, pois, condição sine qua non de sua existência.

Desse background filosófico antagônico surgem, como seria de esperar, concepções pedagógicas também antagônicas. A concepção naturalista de liberdade em Rousseau vai sustentar o desenvolvimento de uma educação não-diretiva: quanto menos o professor intervier, mais chances terá a criança de desabrochar suas faculdades naturais, dentre elas a liberdade; por outro lado, a concepção "socialista" ⁵⁴ de liberdade em Bakunin leva a uma proposta pedagógica onde a liberdade é algo a ser aprendido e construído pelos próprios alunos, através das relações que travam com seu cotidiano escolar. Na perspectiva bakuniniana não há, pois, nenhum impedimento para a relação do professor com os

⁵⁴ ROUSSEAU, 1990: 15.

⁵⁵ O termo "socialista" aqui nada tem a ver com a corrente política, mas com o fato de que Bakunin considera a liberdade um fator social; é bom que não se faça confusão, posto que há inúmeros pensadores socialistas que defendem uma concepção naturalista da liberdade, fundando inclusive seu socialismo nesta concepção.

alunos, dado que não se deseja uma suposta "não-diretividade" no processo pedagógico; por outro lado, existe sim uma meta a ser atingida, que é a da progressiva crítica da autoridade em nome da liberdade que é construída pelo grupo. As intervenções do professor devem dar-se justamente no sentido de se alcançar essa meta.

Poder-se-ia questionar então: o que tem a educação anarquista, na concepção de Bakunin, de anti-autoritária? Não defende ele a ação manipuladora do professor? Onde está a liberdade? Vejamos.

Em um de seus textos mais conhecidos, o clássico "Deus e o Estado", Bakunin anexou uma longa nota de pé de página onde oferece aquela que talvez seja a mais elucidativa explicação de sua concepção de educação. Afirma ele que a autoridade é tão boa e indispensável na educação das crianças quanto perniciosa e desnecessária quando aplicada aos adultos. Por outro lado, continua ele, se tomamos a educação por um processo de crescimento, de desenvolvimento, devemos aceitar que todo desenvolvimento implica necessariamente a paulatina negação do ponto de partida à medida em que nos aproximamos da meta de chegada; deve-se, pois, partir da autoridade para que seja possível chegar até a liberdade. Ouçamos as palavras do próprio Bakunin:

"O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário, quando se aplica às crianças de baixa idade, quando sua inteligência não está ainda desenvolvida; mas como o desenvolvimento de tudo, e também da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve diminuir gradativamente a medida em que a educação e a instrução das crianças avança, para dar lugar a sua liberdade ascendente. Toda educação racional não é, no fundo, mais do que essa imolação progressiva da autoridade em benefício da liberdade, e o objetivo final da educação não deveria ser mais do que o de formar homens livres e cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola recebe as crianças em sua tenra idade, quando apenas começam a balbuciar as primeiras palavras, deve ser o de maior autoridade e de ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior

alunos, dado que não se deseja uma suposta "não-diretividade" no processo pedagógico; por outro lado, existe sim uma meta a ser atingida, que é a da progressiva crítica da autoridade em nome da liberdade que é construída pelo grupo. As intervenções do professor devem dar-se justamente no sentido de se alcançar essa meta.

Poder-se-ia questionar então: o que tem a educação anarquista, na concepção de Bakunin, de anti-autoritária? Não defende ele a ação manipuladora do professor? Onde está a liberdade? Vejamos.

Em um de seus textos mais conhecidos, o clássico "Deus e o Estado", Bakunin anexou uma longa nota de pé de página onde oferece aquela que talvez seja a mais elucidativa explicação de sua concepção de educação. Afirma ele que a autoridade é tão boa e indispensável na educação das crianças quanto perniciosa e desnecessária quando aplicada aos adultos. Por outro lado, continua ele, se tomamos a educação por um processo de crescimento, de desenvolvimento, devemos aceitar que todo desenvolvimento implica necessariamente a paulatina negação do ponto de partida à medida em que nos aproximamos da meta de chegada; deve-se, pois, partir da autoridade para que seja possível chegar até a liberdade. Ouçamos as palavras do próprio Bakunin:

"O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário, quando se aplica às crianças de baixa idade, quando sua inteligência não está ainda desenvolvida; mas como o desenvolvimento de tudo, e também da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve diminuir gradativamente a medida em que a educação e a instrução das crianças avança, para dar lugar a sua liberdade ascendente. Toda educação racional não é, no fundo, mais do que essa imolação progressiva da autoridade em benefício da liberdade, e o objetivo final da educação não deveria ser mais do que o de formar homens livres e cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. Assim, o primeiro dia da vida escolar, se a escola recebe as crianças em sua tenra idade, quando apenas começam a balbuciar as primeiras palavras, deve ser o de maior autoridade e de ausência quase completa de liberdade; mas seu último dia deve ser o de maior

liberdade a da abolição absoluta de qualquer vestígio animal ou divino da autoridade." ⁵⁶

Percebe-se, assim, a coerência de Bakunin com seus pontos de partida: se assume a educação como um processo, como o desenvolvimento da criança através dos mais diversos aprendizados, deve pressupor o acúmulo de conhecimentos e práticas que façam com que no final ela seja diferente daquilo que era no início. Bakunin assume assim uma posição materialista e existencialista na antropologia filosófica e na educação: o homem não é um ser pronto, e nem tampouco a criança é um ser que já traz em potência aquilo que é o adulto - perspectiva aristotélica que faz da educação um processo de "atualização" dessas potencialidades - mas o homem é resultado de seus atos, de uma ação coletiva na história na qual estão envolvidos todos os indivíduos; a educação, por sua vez, não consiste em provocar o desenvolvimento de certas potencialidades, nem em deixar a criança "livre" para que essas potencialidades naturais afluam, o que estaria em concordância com a posição idealista, mas é um processo de construção coletiva da liberdade e da autonomia, partindo da autoridade do professor que organiza o grupo de modo a possibilitar esse processo.

De outra parte, se concordasse com a perspectiva naturalista de Rousseau, a educação deveria, para ser libertária, não-diretiva, não-intervencionista e mais uma dezena de "nãos"; como é o defensor de uma perspectiva que busca a liberdade na materialidade do social, assume coerentemente o uso da autoridade que é progressivamente abandonada na medida em que o processo de construção coletiva da liberdade avança. Mas, assim como na educação das crianças deve-se partir da autoridade para conquistar-se a liberdade, na educação dos adultos - já desenvolvidos racionalmente - o uso da autoridade deixa de ser natural para ser manipulação política.

"O princípio da autoridade, aplicado aos homens que passaram ou chegaram à maioridade, transforma-se em uma monstruosidade, em uma negação flagrante da humanidade, em uma fonte de escravidão e de depravação intelectual e moral. Desgraçadamente, os governos paternalistas têm mantido as massas populares em uma ignorância tão profunda, que será necessário fundar escolas não só para as crianças do povo, mas também para o povo mesmo. Mas dessas escolas deverão ser eliminadas as menores aplicações ou manifestações do princípio de autoridade. Não serão já escolas, senão academias populares, nas quais não mais se poderá falar de alunos e mestres, onde o povo irá livremente para receber, desde que julgue necessário, um ensinamento livre e nas quais, enriquecido por sua experiência, poderá ensinar, por sua vez, muitas coisas aos professores que lhe proporcionarão os conhecimentos que ele não tem. Será, pois, um ensinamento mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo." ⁵⁷

Aí está o fundamento da educação anti-autoritária de Bakunin; anti-autoritarismo e não-diretivismo não são, na educação, sinônimos intercambiáveis. Uma educação anti-autoritária não significa abandonar as crianças a sua própria sorte, esperando que supostas "leis naturais" ajam no sentido de garantir-lhes um desenvolvimento harmonioso rumo à liberdade; muito ao contrário, uma educação anti-autoritária implica numa sadia diretividade do processo, partindo da autoridade mesma para construir coletivamente uma liberdade que não é nenhum dom divino nem da natureza, mas um bem conquistado única e exclusivamente pela ação humana. Assim como a não-diretividade implicaria na inocente submissão das crianças a desejos externos mais fortes que o delas, gerando na verdade indivíduos politicamente manipuláveis pela mídia ⁵⁸, a pedagogia anti-autoritária de Bakunin busca fortalecer o desejo, a consciência e a autonomia dos indivíduos, de modo que sua ação social futura seja a confirmação de uma liberdade conquistada e conscientemente assumida.

⁵⁷ Idem, ibidem: 75-76.

⁵⁸ Carlos Díaz, em "Manifiesto Libertario de la Enseñanza" (Madrid, La Piqueta, 1978), analisa estatísticas inglesas que mostram que a grande maioria dos ex-alunos de "Summerhill", a famosa escola livre de A. Neill votam hoje, de forma conservadora; como a escola abdicou de uma formação política, essa foi feita pela mídia (p. 13 e seg.).

Fazer das escolas "ilhas paradisíacas de não-diretividade", como se a sociedade não fosse injusta e autoritária, mais do que uma brincadeira de mau gosto, é uma tremenda ingenuidade:

"Se no meio existente se conseguissem fundar escolas que dessem aos alunos instrução e uma educação tão perfeitas quanto é possível hoje imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres e morais? Não, porque, ao sair da escola se encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios absolutamente contrários a essa educação e a essa instrução e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Mais ainda, a própria fundação de tais escolas é impossível no atual meio social. Porque a vida social abarca tudo, invade as escolas, as vidas das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte." ⁵⁹

Bakunin joga por terra a proposta rousseuniana de separar a escola da sociedade como forma de restaurar a moralidade; dado o perigo entre a sociedade e o indivíduo, a sociedade em geral e as pequenas comunidades, a escola deve organizar a educação de forma a estabelecer uma relação direta com a sociedade na qual está inserida. Se esta sociedade é corrupta e injusta, a escola deve engajar-se num processo mais geral de luta pela transformação desta sociedade, pois sozinha e isolada ela estaria condenada ao fracasso de um sonho passageiro.

Mas é chegado o momento de levantarmos uma questão: posto que aceitemos os postulados bakuninianos de uma educação anti-autoritária, onde fica a autogestão pedagógica nesse processo? Na busca da resposta, voltemos primeiramente a Proudhon, o mestre indiscutível do anarquista russo.

"Por outro lado, a democracia deve também estar presente na estrutura da escola. Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, seria inconcebível que sua estrutura fosse burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma des-educação do que uma educação. Uma escola que pretenda ser o caminho para a liberdade deve ser, necessariamente, autogerida. Sua administração deve ser libertária, realizada pela própria comunidade, e não hierarquizada.

Proudhon estava sensível a isso: "depois de ter unificado e centralizado, é preciso democratizar o ensino e fazer intervir... todo o corpo dos professores na administração dos colégios e na direção do ensino" ⁶⁰

Proudhon atenta para a necessidade de uma democratização do ensino, tanto a nível externo - ingresso dos alunos - quanto a nível interno, da gestão da escola. sem se alongar sobre o tema - ele está mais preocupado com o princípio da educação pelo trabalho, que implicaria na superação da alienação imposta pelo trabalhador no sistema capitalista - ele já aponta para a necessidade de a administração, não apenas da escola, mas de todo o sistema de ensino, serem da responsabilidade dos professores.

Esse aspecto da gestão democrática da escola vai estar ainda mais desenvolvido em Bakunin, se bem que apenas em seus aspectos teóricos. A discussão não aparece em sua obra com destaque, mas integrada à questão geral da educação, como um dos seus tópicos.

Bakunin foi um dos primeiros a tratar da questão de uma educação integral, conceito que ganharia corpo e importância no movimento socialista, merecendo inclusive uma moção num dos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores. No que tange a sua elaboração pelos anarquistas - em particular por Bakunin - a educação integral abarcaria três níveis específicos, a saber:

educação intelectual: o desenvolvimento do intelecto da criança, jovem ou adulto, envolvendo a assimilação da bagagem cultural produzida pela humanidade ao longo dos séculos. Na maioria dos casos, fala-se muito da educação intelectual como uma instrução científica, baseada na apreensão do saber científico e na compreensão de seu método, de modo que todo indivíduo possa ser um produtor de ciência;

60 GALLO, 1990: 134. A citação de Proudhon é de "A Nova Sociedade", Porto, Rés, s/d, p. 300.

educação física: alarmados com as péssimas condições de higiene em que viviam os trabalhadores, os anarquistas preocupavam-se muito com a educação do físico, que não era muito difundida na época. Diferentemente de Marx, que pensava em uma educação física de cunho militarista ⁶¹, subdividiam a educação física em três aspectos: o físico propriamente dito, desenvolvido através de exercícios e jogos que visavam a solidariedade, o manual, baseado no desenvolvimento sensório-motor da criança através da manipulação dos mais diversos tipos de objetos e instrumentos, e o profissional, em que os indivíduos passavam pelo aprendizado de várias atividades industriais;

educação moral: talvez a mais importante do ponto de vista social, consistia na crítica do modo de vida burguês e na proposta de uma ação social diferenciada, não através de discursos, mas da vivência mesmo de uma nova estrutura de coletividade participativa.

É no âmbito da educação moral que se situa a autogestão pedagógica na proposta educacional anarquista. Contrariamente à sociedade de exploração e dominação do capitalismo, busca-se organizar na escola um grupo baseado na solidariedade e na liberdade. Contra uma "democracia" eletiva do capitalismo, procura-se estabelecer uma democracia direta, participativa, na qual a coletividade mesma é responsável por seu destino.

Obviamente, como já ficou claro, não se trata de dar às crianças todo o poder de decisão, mesmo porque elas não teriam como nem o que decidir, e esse "poder decisório" a elas outorgado nada mais seria do que um demagógico engodo político. Trata-se muito mais de desenvolver atividades com o grupo de alunos que fortaleçam sua capacidade de crítica e autonomia, para sucessivamente ir aumentando sua participação nas reuniões comunitárias.

⁶¹ "No que concerne à educação do corpo, é ainda o texto de 1866 que fornecerá quase que as únicas informações de que dispomos. Estamos lembrados de que, segundo o texto, o ensino de educação física deveria consistir em 'exercícios ginásticos e militares'." (Maria Alice NOGUEIRA, "Educação, Saber, Produção em Marx e Engels", São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1990, p. 167); nas páginas seguintes, a autora prossegue a análise da concepção de educação física em Marx.

Essa discussão particularmente teórica da educação traz, porém, questões que só podem ser esclarecidas ao nível da prática pedagógica. Como Proudhon, Bakunin e Kropotkin, dentre outros, não são pedagogos, esses esclarecimentos só vão ser possíveis quando pessoas com formação especializada em pedagogia começam também a se dedicar à educação anarquista. O primeiro foi o francês Paul Robin, o autor da moção sobre a educação integral apresentado à Associação Internacional dos Trabalhadores no Congresso de Bruxelas, em 1868. Mas, sem dúvida alguma, essas questões mais gerais e a questão da autogestão em particular serão totalmente esclarecidas apenas através de experiências práticas, que colocam na concretude do cotidiano de uma escola aqueles princípios teóricos enunciados pelos filósofos anarquistas. Três dessas experiências são importantes, posto que são reveladoras: a administração de Robin em Cempuis, entre os anos 1880 e 1894, a escola "La Ruche", de Sébastien Faure, que funcionou entre 1904 e 1917 e, por fim, a "Escuela Moderna" de Barcelona, mantida por Ferrer i Guàrdia de 1901 a 1905.

A experiência de Robin é curiosa. O "Orfanato Prévost", na localidade de Cempuis, fora estabelecido em 1861 por Joseph-Gabriel Prévost, um saint-simoniano que havia enriquecido com o comércio, numa casa por ele construída onde houvera acolhido uns poucos órfãos. Com sua morte, deixou consignado em testamento que a casa ficaria de posse do Departamento do Sena, com a condição de que nela funcionasse um orfanato para ambos os sexos, mas com diretores e professores leigos, sob a supervisão de um comitê de patronato; o orfanato estabeleceu-se oficialmente em 1871, depois de uma longa disputa entre a administração municipal e a família do morto, que tinha pretensões de posse sobre o local.

Por uma série de agradáveis coincidências, antigos amigos de Robin estavam envolvidos tanto na administração escolar quanto no processo de execução do testamento Prévost. Em dezembro de 1880, Robin foi nomeado diretor do orfanato, cargo que aceitou

com a condição de gozar de total liberdade para colocar em prática seus ideais pedagógicos.

O desejo de Robin era por para funcionar a educação integral, o que não conseguia como professor de escola pública, dada toda a burocracia administrativa a que estava submetido, nem como supervisor de ensino ou diretor de escola; no orfanato, a situação era ímpar: as crianças eram internas, estavam a sua disposição em tempo integral, além de a instituição, por suas peculiaridades testamentárias, estar à margem da estrutura burocrática do sistema educacional francês.

Mas qual a base filosófico-social do pensamento pedagógico de Robin? Ele responde:

"Todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma dessas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades; como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho íntegro e necessário. Se este trabalho se distribui segundo a justiça entre todos os homens; se as necessidades extravagantes de alguns deles não alteram profundamente o equilíbrio entre o consumo e a produção; se os instrumentos criados pela indústria moderna estão, como convém, à disposição do trabalhador; enfim, se o trabalho é racionalmente organizado e se os produtos derivados dele são distribuídos de forma eqüitativa, a parte do trabalho exigida de cada um se reduzirá consideravelmente, e o tempo de ócio sera muito maior."

62

A educação deve, pois, dirigir-se ao homem como indivíduo completo, e daí a proposta de uma educação integral, que trabalhe seus aspectos físicos, profissionais, intelectuais e morais; mas a educação também não pode esquecer-se de que esse indivíduo vive em comunidade, e que os benefícios que ele pode tirar desta vivência comunitária devem ser pagos por sua ação em favor do coletivo, através de sua participação ativa em um trabalho socializado.

No aspecto da prática pedagógica, Robin assinala que um primeiro aspecto da educação, uma fase que ele denomina de "período espontâneo", deve ser aplicado durante a primeira

infância, momento em que a criança é essencialmente consumidora. Quando a criança passa a poder ser também produtora, inicia-se uma segunda fase, denominada por ele - inspirado em Comte - "período dogmático".

O primeiro período da educação dirige-se à criança como ser isolado, busca trabalhá-la em sua individualidade, para favorecer o desenvolvimento de suas diversas faculdades físicas, intelectuais etc.. Essa primeira fase da educação deve ser espontânea, pois a criança tem uma curiosidade insaciável e enorme capacidade de assimilação de informações, porém sem uma ordenação lógica racional.

"Se, conforme esta observação, quisermos acompanhar a natureza, ajudá-la e não nos opormos a ela, entorpecendo-a, substituindo preconceitos como faziam os pedagogos autoritários imbuídos de teologia e de metafísica, teremos que reconhecer que a primeira fase da educação é inteiramente espontânea e que o acúmulo de conhecimentos se faz completamente ao acaso." ⁶²

Robin critica duramente os compêndios de pedagogia que enchem as estantes das livrarias e bibliotecas e as pessoas "mais ignorantes e cheias de preconceitos" que são responsáveis pela educação das crianças em sua primeira infância; há que se fazer tudo de novo, afirma ele, se quisermos que as crianças gozem de uma verdadeira educação, abandonando toda e qualquer metafísica pedagógica e partindo da prática de sua vivência concreta. É necessário, nessa primeira fase, que se respeite a liberdade da criança. Será, pois, que Robin é mais um defensor da não-diretividade? Não se trata disso; o professor, embora respeitando a liberdade e a espontaneidade das crianças, tem um papel fundamental a desempenhar no processo:

"Mas uma vez que a criança não gozou ainda na educação comum desta liberdade a que tem direito, que essa liberdade nunca se apresentou em condições perfeitas à observação de um educador sem preconceitos, que este nunca pôde observá-la nem experimentá-la senão em pessoas mais ou menos modificadas por um meio anticientífico, convém usar de muita prudência para falar dos detalhes da educação. A arte do educador consiste, uma vez bem

62 Idem, ibidem: 91.

compreendidos os princípios, em interpretar com tato a aplicação, observando-se as diferentes circunstâncias." ⁶³

Nesta primeira fase da educação, portanto, o educador, se não é um déspota que imprime às crianças o que ele bem entende, não importando se elas tenham ou não condições de acompanhar, não é também um mero observador, ou um brinquedo, um instrumento nas mãos de déspotas em miniaturas que fazem o que querem. O educador, consciente da liberdade das crianças, conhecedor que é dos aspectos de seu desenvolvimento racional e psicológico por um lado, sensório e motor por outro, deve ter o feeling de saber adaptar às circunstâncias - condições de desenvolvimento das crianças, seus desejos e os aspectos de sua vivência - a aplicação dos instrumentos metodológicos de que dispõe para possibilitar um desenvolvimento saudável e harmônico dessas crianças. O ensino não é, de modo algum, não-diretivo, mas o professor também não impõe autoritária e arbitrariamente o que bem entende.

Já o segundo período da educação, se continua por um lado a aquisição espontânea de conhecimentos, agora já com um ordenamento lógico-racional, inicia, por outro, a educação do ser coletivo, através de uma aprendizagem profissional politécnica que abre seus horizontes para o mundo do trabalho. Paul Robin, impregnado pelo positivismo comteano, como era mais do que comum entre os intelectuais da época, identifica o período dogmático do ensino com a aquisição básica do conhecimento científico positivo:

"Não devemos passar aqui em revista somente aquilo que se relaciona com as ciências abstratas, mas também com as ciências aplicadas, com a cultura material das belas artes e com o desenvolvimento do sentimento artístico, com a arte de pensar e de comunicar o pensamento, com o estudo inicial das línguas e com a utilidade que as inteligências jovens podem ver em tudo isto.

63 Idem, ibidem: 92.

"A tarefa é mais fácil para o ensino dogmático, pelo menos no princípio. Os especialistas em matemática, astronomia, física, química, todos estão perfeitamente impregnados das doutrinas e de filosofia positiva, quer queiram, quer não. Os que tentarem fugir à funesta tirania dos programas oficiais nos darão, sem esforço, excelentes trabalhos sobre a ciência, e contamos entre eles com um bom número de professores experientes que poderão servir de modelo aos educadores." ⁶⁴

Todo esse conhecimento científico, que visa a romper com as barreiras de uma especialização alienante, fornecendo uma melhor formação geral que serviria de base para a construção do especialista em uma determinada área, sem ser leigo em todas as demais, ficaria incompleto, se nenhum tempo fosse dedicado ao conhecimento profissional. Robin via-o com clareza:

"O aluno deverá reservar certo número de horas ao conhecimento profundo de um pequeno número de profissões e escolher o tipo de trabalho ao qual dedicará sua existência. Este será o fim racional da aprendizagem." ⁶⁵

Nessa segunda fase, pois, ainda respeitando-se a liberdade do aluno na aquisição espontânea dos conhecimentos, inicia-se um processo mais sistemático de domínio da ciência - nos aspectos teóricos e prático-metodológicos - paralelamente ao início de uma fase politécnica de estudo profissionalizante, onde o aluno, ao passar pela aprendizagem do rudimento de diversas áreas profissionais, tem condições de realizar uma escolha consciente de sua futura atividade profissional. Começa-se aí, também, uma educação voltada para a coletividade, pois o aprendizado profissional dá-se de forma que o aluno perceba a necessidade e importância do trabalho de cada um e a integração geral que é necessária para o funcionamento harmônico da sociedade, de forma justa, orgânica e equilibrada.

Não vamos nos alongar aqui sobre as especificidades do pensamento e prática pedagógicos de Robin ⁶⁶. No tocante ao aspecto da educação moral, que é o que nos interessa mais de perto, convém ressaltar que a organização educacional em Cempuis

⁶⁴ Idem, ibidem: 93.

⁶⁵ Idem, ibidem: 93.

⁶⁶ Uma visão aprofundada e mais geral do pensamento de Robin pode ser encontrada em seu texto já citado aqui que aparece na coletânea organizada por Félix Garcia Moriyón, na obra de Maurice Dommanget também já citada e ainda na minha dissertação de mestrado, onde há um capítulo dedicado a ele.

não admitia a realização de provas e exames como forma de classificação dos alunos, nem muito menos como prêmios ou castigos pelo desempenho individual. Por outro lado, era estimulada a prática de alunos mais adiantados auxiliarem aos outros como monitores, o assumir da responsabilidade pelas ações realizadas, a participação comum em festas e passeios, os jogos que envolviam a solidariedade da equipe, no lugar da competição pura e simples. Segundo Maurice DOMMANGET, Robin considerava a comunidade escolar como uma grande família, com todos sendo tratados em pé de igualdade:

"Por isso Robin considerava Cempuis como, uma grande família de irmãos e irmãs adotivos, na qual todos, velhos e jovens, homens e mulheres, maiores e pequenos, educadores dos diversos graus, desempenhavam o papel que corresponde na família natural aos irmãos e irmãs adultos, aos pais e mães. Ademais, a própria família de Robin estava incorporada ao estabelecimento; sua mulher era uma mãe atenta, seus filhos eram tratados nem melhor nem pior que os órfãos: inclusive tiveram a impressão de que eles eram um pouco sacrificados, e Robin reconheceria mais tarde que efetivamente não fez pelos seus o que tivera podido e devido fazer." ⁶⁷

Podemos falar em autogestão na experiência pedagógica de Paul Robin? Ele certamente não utiliza o termo, não o reivindica para sua prática docente; por outro lado, na época, o conceito não era ainda utilizado no âmbito da educação. Para além das definições e conceituações, entretanto, haveria como identificar aí aspectos da autogestão pedagógica?

A administração de Robin em Cempuis certamente não aplicava uma forma direta de autogestão; é certo, porém, que também não representava nem uma administração despótica, centralizada, nem uma "não-diretividade". Em determinado momento ele fala de sua função como diretor:

67 DOMMANGET, 1972: 368-369.

"Por conseguinte, só indicaremos, com relação à parte que o diretor deve tomar na aquisição espontânea das noções, projetos racionais de experiências. Diremos o que achamos útil segundo observações incompletas sem nos preocuparmos, de antemão, com modificações de detalhes que a prática poderá acrescentar a nossos preceitos." ⁶⁸

É certo, pois, que as crianças tinham sua liberdade - pelo menos aquela que cada faixa etária tinha condições de assumir, de acordo com suas características - respeitada e estimulada; os conhecimentos não eram impostos, mas também não eram deixados ao mais absoluto acaso: de atividades estimulantes que atiçavam a curiosidade dos alunos, era tirada a necessária motivação para o processo de produção das explicações sobre as observações, num trabalho sempre conjunto do(s) professor(es) com o grupo de alunos. De fato, também essa liberdade dos alunos era crescente: à medida em que cresciam física, intelectual e comunitariamente, alargavam-se os horizontes de sua liberdade, sempre ressaltada a necessidade de ela ser assumida de forma consciente e responsável e percebida em relação e equilíbrio com a liberdade dos demais na coletividade.

Assim, se não podemos falar de forma direta na existência de uma autogestão pedagógica na experiência de Robin em Cempuis, podemos, de outro lado, perceber importantes características de sua prática no contexto da educação trabalhada no Orfanato durante sua estada na direção.

Mais reveladora que a experiência de Robin, foi a experiência de Sébastien Faure, década e meia depois, com a comunidade-escola por ele denominada "La Ruche". O fato é que Faure não enfrentou os limites impostos a Robin, ao dirigir um estabelecimento que, apesar de suas particularidades formais, era ainda uma instituição pública de ensino. Os limites de Faure foram de outra ordem ⁶⁹, mas não chegaram a impedir por completo a realização de uma experiência inovadora.

68 ROBIN, "A Educação Integral", in MORIYÓN, 1989: 92.

69 Sébastien Faure lutou duramente contra as tentativas de institucionalização de sua escola, o que significaria o fim de uma experiência revolucionária no ensino; em minha dissertação de mestrado, reproduzo cartas trocadas entre ele e a Inspetoria de Ensino da região, onde ele procura provar que seu trabalho não é mais do que uma "educação familiar", para não ser enquadrado como instituição de ensino e sofrer a

Faure parte, basicamente, das mesmas concepções de Paul Robin; sua diferença em relação ao orfanato de Cempuis é que ele consegue levar adiante tudo aquilo que Robin queria mas não podia, atado que estava a uma certa burocracia. Faure não esconde seus ideais utópicos:

"Tratava-se de reunir 40 ou 50 crianças num amplo círculo familiar e criar com elas um meio especial onde se viveria na medida do possível, desde então, se bem que incrustada na sociedade atual, a vida livre e fraternal: cada um deveria trazer a este círculo familiar, conforme a idade, as suas forças e aptidões, seu contingente de esforços, e cada um tomar do todo, alimentada pela contribuição comum, a sua parte proporcional de satisfações. As maiores vertendo no grupo familiar assim constituído o produto do seu trabalho, o fruto da sua experiência, o carinho do seu coração e a nobreza do seu exemplo; as pequenas vertendo, por sua vez, a fraca contribuição dos seus braços, a graça do seu sorriso, a pureza dos seus olhos claros e delicados, a ternura dos seus beijos. As maiores tornando-se crianças em contato com os infantilismos e as ingenuidades das pequenas, e estas tornando-se, pouco a pouco, formais e razoáveis, contato com a seriedade e o jeito laborioso e sensato das maiores." 70

Assim Sébastien Faure deixa claros seus ideais de militante anarco-comunista, vendo na escola a chance de constituir uma célula social funcionando segundo o princípio básico deste pensamento socialista: a coletivização dos bens com a extinção da propriedade privada, com o trabalho individual de cada organizado de acordo com o trabalho geral da comunidade, cada um contribuindo de acordo com suas possibilidades e retirando da comunidade o necessário para uma sobrevivência digna, justa e feliz. A orientação utópica também é clara: criar uma micro-sociedade à parte da sociedade institucionalizada, funcionando de acordo com suas leis internas próprias.

O desejo de Faure - que sem dúvida ele consegue realizar - é que "La Ruche" seja auto-suficiente, através do trabalho das suas múltiplas oficinas, que se tinham o objetivo pedagógico da formação profissional politécnica, tinham também o objetivo de

supervisão/fiscalização burocrática, tendo que se sujeitar a métodos e programas externos. O verdadeiro problema de "La Ruche" foi, porém - como também mostro em minha dissertação -, o problema financeiro, agravado ainda mais pela I Guerra.

70 FAURE, "La Ruche", in MORIYÓN, 1989: 113.

manter a comunidade, sendo produzindo para as necessidades internas, seja comercializando o excedente de produção com o exterior e mesmo prestando serviços para fora. Não podemos concluir disso, porém, que Faure tinha a ingenuidade de pensar que sua comunidade-escola poderia ficar completamente isolada, afastada totalmente da perniciosa sociedade capitalista. Ao lado de uma rousseauniana crença na natural bondade humana e do desejo - também amparado em Rousseau, num certo aspecto - de afastar a educação imediata da corrupção de uma sociedade de exploração, percebia o educador-militante francês que o isolamento total seria impossível e indesejável. Tanto era impossível, que "La Ruche" oferecia seus serviços para o exterior; e era indesejável porque seria justamente na força da comparação que a comunidade-escola basearia sua atividade de propaganda social, externamente e, internamente, a educação moral das crianças.

Assim como na experiência de Robin, a base da proposta educacional de "La Ruche" é a educação integral:

"O papel do ensino é levar ao desenvolvimento máximo todas as faculdades da criança; físicas, intelectuais e morais. O dever do educador consiste em favorecer a plenitude total deste conjunto de energias e de aptidões que encontramos em todos. E digo que ao dotar as crianças que nos são confiadas de toda a cultura geral que estão prontas a receber e da preparação técnica para a qual as levarão os seus gestos e suas forças, teremos cumprido com relação a elas o nosso dever, todo o nosso dever. Porque assim teremos formado seres completos." ⁷¹

Sem nos aprofundarmos desnecessariamente, é visível que, como em Robin, a experiência pedagógica de Faure está entre um não-diretivismo permissivo e uma educação centrada no professor; estes, assim como os alunos, têm suas especificidades e seus lugares no processo educacional, e cada um deles tem a possibilidade da decisão nas instâncias que lhes são próprias.

Com relação à questão da liberdade na educação, Faure afirma que tanto o sistema de ensino baseado na liberdade, quanto aquele baseado na obrigação têm suas vantagens e desvantagens. Depois de analisar este último, conclui ele que além de outros

71 Idem, ibidem: 122.

problemas, seu principal defeito diz respeito tanto ao indivíduo quanto à sociedade:

"Este sistema de obrigação engendra insensivelmente seres cinzentos, brandos, incolores, escuros, sem vontade, sem ardor, sem personalidade; raça servil, covarde, de cordeiros, incapazes de atos viris ou sublimes, cujo cumprimento pressupõe e necessita altura de miras, fogo, independência, paixão, mas muito capaz de crueldade e de abjeção, sobretudo nas circunstâncias em quem, atuando em massa, a responsabilidade individual desaparece." ⁷²

Quanto ao indivíduo, o efeito é claro: cria seres pálidos, encarnação mesma da "mesmice", seres sem autonomia, sem individualidade e portanto, sem brilho próprio, sempre escondidos e amparados na massa, incapazes que são de pensar e agir por eles próprios. Quanto à sociedade, é óbvio que a criação de tais seres só pode contribuir para a manutenção mais fácil de um rebanho, pois que não passam de cordeiros quando postos frente ao poder, embora sua violência intolerante possa facilmente ganhar força enquanto massa quando se trata de destruir o diferente, o autônomo e criativo; se por outro lado o objetivo social é o desenvolvimento sem barreiras que não as naturais e morais, o efeito não poderia ser pior, posto que falta a esses seres a criatividade e o espírito de luta, a impulsividade necessária para qualquer mudança que implique em um novo futuro.

Para Faure, o sistema de liberdade - que para ele equivale à verdadeira educação, em oposição ao adestramento que é o sistema de obrigação - tem também seus problemas, muito mais internos ao próprio processo, devido aos riscos e incertezas que envolve:

"O sistema de liberdade leva a resultados distintos. Oferece perigos durante todo o período de aprendizagem. É conveniente também que nos primeiros momentos, já que a criança ignora quase tudo sobre as conseqüências que há no final dos atos, o educador dobre as advertências, os conselhos, as explicações e as mil maneiras engenhosas sob as quais pode intervir seu apoio e exercer sua vigilância protetora; porque, se tem o dever de respeitar

⁷² Idem, ibidem: 137.

a liberdade da criança, tem também o de protegê-la contra os perigos de todos os tipos que a rodeiam. Pouco a pouco, e na proporção em que a criança, cada dia mais bem informada, percebe mais exatamente o alcance dos seus atos, essa solicitude deve diminuir, para que a criança se acostume a afastar ela própria do seu caminho os perigos que a ameaçam." ⁷³

E Faure continua, mais adiante, afirmando que, embora trazendo problemas internos que exigem muito mais prudência e complexidade do sistema pedagógico, o sistema de liberdade traz maiores benefícios, pois

"Prepara a criança, desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais profundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai a sua atenção para a consequência dos seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros quanto dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los." ⁷⁴

Impossível não perceber neste trecho a nítida influência de Bakunin sobre Faure; sua exposição acerca da pedagogia libertária é a concretização prática daquilo que o anarquista russo havia trabalhado teoricamente, dos aspectos a serem considerados para se realizar uma educação que não apenas tenha a liberdade como seu meio, mas principalmente como seu fim. Mais do que conceder à criança uma falsa liberdade natural, trata-se de desenvolver nela, sem imposição, uma autonomia tanto intelectual quanto social; trata-se de fazer da liberdade algo conquistado pelo grupo, desenvolvendo o respeito pela liberdade do outro e pela sua própria. Uma tal liberdade não pode alcançar sua plenitude senão no final do processo de aprendizagem.

Mas vejamos uma questão que, na experiência de Robin, ficou embaraçada pelos vínculos institucionais e que Faure teve maior liberdade para desenvolver: a questão política.

⁷³ Idem, ibidem: 137.

⁷⁴ Idem, ibidem: 138.

Examinemos primeiro a figura do diretor da escola que, no caso era o próprio Faure. Segundo ele, não existia em "La Ruche" um "diretor" no sentido convencional do termo; ele ocupava transitoriamente um cargo - que poderia ser ocupado por qualquer outro - que tinha funções externas e internas. As funções externas diziam respeito, principalmente, à representação da comunidade-escola junto à sociedade, contestando, falando em nome dela, recebendo visitas e autoridades, respondendo aos pais etc.; internamente, o diretor funciona como centralizador e coordenador dos serviços, não a priori e de cima para baixo, mas a posteriori e de baixo para cima, garantindo a necessária coesão entre todos eles e a organização harmônica dos esforços coletivos para que deles se tire o melhor resultado possível.

Do ponto de vista político, não existe na comunidade-escola um diretor que centralize o poder e a autoridade, pois ele só poderia existir como o ápice de uma rede hierárquica que não existe ali.

"Mas assim que este diretor deixa de atender ao público e de enfrentar os provedores, os proprietários, os banqueiros, o coletor de impostos, as autoridades constituídas, os grupos e os companheiros, ele volta aos seus colaboradores e entra na fila; transforma-se num deles, uma unidade como cada um deles, nem mais, nem menos.

"Se tem que tomar uma decisão, ele tem voz com o mesmo direito que os outros; expressa a sua opinião, emite o parecer como os demais, e o seu parecer não toma o caráter de nenhum valor especial. Dão-lhe razão, quando acham que ele a tem; tirão-lhe a razão, se acharem que ele não a tem; não é o superior de ninguém, nem o inferior: é igual a todos. Vivemos numa sociedade tão corrompida de autoridade, de disciplina, de hierarquia, que o que dissemos parecerá à maioria inverossímil ou muito exagerado. Para os meus colaboradores e para mim, isto é bastante natural e muito justo. Num meio comunista, libertário, não poderia ser de outra maneira." ⁷⁵

Essa organização social não-hierárquica aparece também na figura do colaborador, que engloba professores e funcionários em geral - se bem que Faure ressalte que todos devem ser, em maior ou menor grau, educadores, posto que estão todos em contato

⁷⁵ Idem, ibidem: 115.

direto com as crianças no dia-a-dia, além de funcionem como seus iniciadores nas mais diversas atividades domésticas e profissionais. A existência de "La Ruche" como uma comunidade anarco-comunista fica patente no regime de vida e trabalho dos colaboradores:

"Nossos colaboradores não recebem retribuição nem salário. Todas as funções na Colméia são totalmente gratuitas. Salário, soldo, adiantamento é aqui algo totalmente desconhecido. Os companheiros que, por razões diversas, trabalham na Colméia o fazem da forma mais desinteressada possível. Cada um deles deve, entretanto, ter capacidade, assiduidade no trabalho, sobriedade e moralidade que lhe permitiriam, lá fora, subir aos níveis mais cobiçados. Nossos colaboradores renunciam de bom grado a estas vantagens materiais, para viverem na Colméia." ⁷⁶

Existe, na comunidade-escola, um fundo comum, do qual os colaboradores podem retirar o dinheiro necessário para suas necessidades, sem precisar submeter-se ao julgamento dos demais; há uma confiança mútua, e Faure acrescenta que nunca houve caso algum de retirada exorbitante de dinheiro. Obviamente, além desse fundo comum todos tinham suas necessidades imediatas de habitação, alimentação, vestuário etc. garantidas pelo próprio trabalho da comunidade.

Mas, deixando de lado estes aspectos sócio-econômicos, o que nos interessa mais de perto na comunidade-escola de "La Ruche" é a questão política; já vimos que o diretor não tinha a autoridade de um gerenciador total, e podemos perguntar: como era gerida a escola?

"La Ruche" funcionava em sistema de autogestão. As decisões, tanto as econômicas e organizacionais quanto as pedagógicas, eram tomadas em assembléias nas quais participavam, com iguais direitos, todos os colaboradores:

"Uma vez por semana, com mais frequência, se houver necessidade, reúnem-se todos os colaboradores pela noite, depois de terminada a jornada de trabalho, quando as crianças já estão na cama. Alguns dos nossos meninos maiores de 15, 16 e 17 anos, que estão em aprendizagem, assistem a estas reuniões e tomam parte da mesma maneira

76 Idem, ibidem: 116.

que os próprios colaboradores. Estas reuniões têm por objetivo estreitar os laços que nos unem, falando-se de tudo que possa interessar à Colméia. Cada um expõe a sua preocupação, comunica o projeto que fez, a idéia que teve, e submete esta idéia, este projeto, esta preocupação aos demais. Fala-se disto, discute-se, deixa-se o projeto ou a idéia em estudo caso não se haja ainda elementos suficientes para se chegar a uma conclusão. Cada qual tem direito a se informar sobre o funcionamento de tal serviço: ensino, caixa, contabilidade, cozinha, etc.; a formular observações, emitir conselhos, propor melhorias. Graças a estas reuniões frequentes, todos os nossos colaboradores e nossos meninos maiores (meninos e meninas) são colocados a par de tudo o que acontece, eles conhecem a cada momento a situação da Colméia, participam das decisões tomadas e contribuem para a sua aplicação. É a vida, transparente; a plena confiança, a troca de opiniões, simplesmente, francamente, com o coração na mão. É o meio mais seguro e melhor para evitar as intrigas e a formação de grupinhos que o silêncio favorece." ⁷⁷

Podemos perceber, assim, que realmente Faure pôde ir além de Robin, no aspecto político; este estava atado, administrativamente, por uma teia burocrática, que se lhe dava certa autonomia, é certo também que não permitia vôos mais ousados. Sébastien Faure conseguiu introduzir em sua escola a autogestão, pelo menos nos aspectos social, político e econômico. E a autogestão pedagógica?

Com a experiência de Robin, concluimos que passos importantes foram dados no sentido de consolidar uma autogestão do ensino; com Faure, vejo avanços ainda mais significativos: a assembléia de colaboradores que gere, discute, organiza e aplica as decisões, resolvendo os destinos da escola é o principal deles. Poder-se-ia objetar que não existe a participação dos alunos no processo, e que portanto não se pode falar em autogestão pedagógica; se partirmos da perspectiva não-diretiva, como a pedagogia institucional, esta objeção tem razão de ser. Se tomamos, por outro lado, os princípios essencialmente bakuninianos da tendência do anarquismo a que venho chamando "mainstream", partindo do princípio de que a liberdade e a autonomia das crianças não são dadas de antemão, mas construídas paulatinamente, Faure está no caminho certo. As crianças são

⁷⁷ Idem, ibidem: 117.

afastadas das decisões institucionais que não teriam condições de tomar, mas é garantida a espontaneidade de seu aprendizado inicial, sem que os professores ditem regras estreitas de conduta. Por outro lado, os jovens adolescentes, já na fase da educação em que o sentido social é muito mais desenvolvido, não só participam das assembléias, como opinam e votam como qualquer adulto, sem diferenciação de status por serem alunos ou colaboradores.

Em relação às recentes experiências da pedagogia institucional, as diferenças são claras: a autogestão na sala de aula pode não ser "total", como parecia naquele caso; por outro lado, a autogestão não fica confinada à sala de aula, tendo que lutar contra todo um aparato burocrático da instituição escolar: na experiência de Faure, é a escola mesma que é autogerida, para além de qualquer vínculo burocrático, o que garante o desenvolvimento tranqüilo de uma atividade pedagógica autônoma e libertária.

Uma última experiência que gostaria de expor é a do desenvolvimento, pelo catalão Francesc FERRER i GUÀRDIA, da assim denominada Pedagogia Racional e sua cristalização na "Escuela Moderna", que funcionou na cidade de Barcelona entre 1901 e 1905, inspirando muitas outras pelo mundo ⁷⁸.

Os fundamentos de sua educação, Ferrer os enunciou nos estatutos da "Liga Internacional para o Ensino Racionalista da Infância", que ele fundou em 1908, congregando importantes intelectuais europeus da época:

"1º A educação dada à infância deve apoiar-se em uma base científica e racional: por conseguinte, deve-se descartar dela toda noção mística ou sobrenatural.

⁷⁸ Vide, por exemplo, Pere SOLÀ, "Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)", Barcelona, Tusquets, 1978 e, sobre essas escolas no Brasil, Regina JOMINI, "Uma Educação para a Solidariedade", Campinas, Pontes/UNICAMP, 1990, ou os trabalhos de Flávio LUIZETTO, como sua tese de doutorado, "Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional", USP, São Carlos, 1984.

"2º A instrução é apenas uma parte desta educação. A educação deve compreender também, junto à formação da inteligência, o desenvolvimento do caráter, o cultivo da vontade, a preparação de um ser moral e físico bem equilibrado, cujas faculdades se associem harmoniosamente, e sejam levadas a sua máxima potência.

"3º A educação moral, muito menos teórica que prática, deve resultar sobretudo do exemplo, e apoiar-se na grande lei natural da solidariedade.

"4º É necessário, sobretudo na educação da primeira infância, que os programas e os métodos estejam adaptados tão exatamente quanto seja possível à psicologia da criança, o que não ocorre quase em nenhuma parte, tanto na educação pública, como na educação privada." ⁷⁹

Estes tópicos deixam clara a vinculação de Ferrer à mesma proposta de educação integral que já havia animado a Robin e a Faure; exprime o cuidado com a educação de todas as faculdades e facetas humanas, e não apenas a intelectual, tradicionalmente privilegiada através da instrução pura e simples. Por outro lado, esclarece também desde logo a vinculação política ao falar da educação moral através da prática da solidariedade. Outro tópico importante é o da adequação da educação à psicologia da criança.

Ferrer não estava, todavia, preocupado apenas com a educação infantil; percebia que era necessário começar do zero - como Rousseau - e formar, através das crianças, indivíduos com novas consciência e postura sociais, como forma de processar a transformação de uma estrutura social injusta. Entretanto, percebia também a necessidade de educar os pais das crianças, os adultos em geral, para que uma nova sociedade pudesse começar a ser edificada, sem a vã esperança de transformações imediatas. Em uma carta escrita a Soledad Villafranca, em 11 de outubro de 1909, quando preso em Barcelona, dois dias antes de ser executado, esclarecia:

"Tinha razão aquele que, quando perguntado em que idade deve iniciar a educação da criança, respondeu: quando nasce seu avô. De fato, cada um de nós leva dentro de si prejuízos e defeitos atávicos que remontam a muitas gerações anteriores a ele; e os costumes e as idéias evoluem lentamente. Por isso precisamos nos convencer de que a educação moderna, que iniciamos agora, dará seus frutos em um futuro longínquo. Nós devemos, sem pisotear

o sentimento dos pais, combater os prejuízos e erros dos filhos e educar inclusive os pais." ⁸⁰

Esta proposta de educação mais abrangente, abarcando também os pais dos alunos e toda a comunidade, foi amplamente desenvolvida na "Escuela Moderna" de Barcelona, como expõe o próprio Ferrer:

"Não se limitou a Escuela Moderna à ação pedagógica. Sem esquecer em momento algum seu caráter predominante e seu objeto primordial, dedicou-se também à instrução popular, organizando uma série de conferências dominicais públicas, às quais acudiam os alunos, suas famílias e um grande número de trabalhadores desejosos de aprender." ⁸¹

Devido ao sucesso dessas conferências domingueiras, relata Ferrer, a "Escuela Moderna" firmou um convênio com doutores catedráticos da Universidade de Barcelona de modo a constituir aí uma verdadeira "universidade popular" ⁸², dando às conferências uma continuidade e regularidade que não haviam podido ter até então. Os temas trabalhados eram vários, atendendo aos trabalhadores sedentos de conhecimento, como a fisiologia e a higiene pessoal e social, a geografia e as ciências naturais. Segundo Ferrer, a mesma ciência "que se vende à juventude privilegiada, se dava gratuitamente ao povo" ⁸³

Mas passemos à questão política. Ferrer foi desde a juventude um republicano liberal, o que não era pouco na Espanha da época; aproximou-se no exterior de militantes anarquistas, dos quais tornou-se simpatizante. Ele rechaça veementemente qualquer rótulo político a ele impingido, inclusive o de anarquista; sua radicalidade, porém, se for exigida uma classificação, o leva mais para perto dos anarquistas do que de qualquer outro grupo militante. Não estavam de todo errados seus juizes, ao menos no aspecto político, quando, ao determinar sua condenação à morte, o vincularam à ação de grupos e indivíduos anarquistas barceloneses. De suas convicções políticas pessoais, nos dá uma

⁸⁰ Apud TOMASI, 1988: 182.

⁸¹ FERRER i GUÀRDIA, 1912: 87.

⁸² Vale ressaltar que as "universidades populares" são uma das propostas centrais da concepção anarquista da educação dos trabalhadores.

⁸³ Idem, ibidem: 87.

boa idéia sua filha Sol Ferrer, numa de suas várias obras dedicadas a expor o pensamento e atividades do pai:

"Ferrer é um igualitário individualista. Ele está muito consciente, de uma parte, da iniquidade que reina nas relações sociais das diversas sociedades modernas, para não querer remediar a este estado de coisas contrário à dignidade humana; de outra parte, o individualismo profundamente ancorado em seu pensamento, e baseado na originalidade insubstituível do indivíduo, o afasta de uma solução autoritária ou coletivista dos problemas sociais. A igualdade social é, para ele, uma necessidade ditada pela moral superior da razão e a garantia dos direitos e dos deveres do indivíduo. Este é um imperativo absoluto para qualquer sociedade que queira preservar a fonte do progresso. O princípio, assim estabelecido a traços largos, será posto em estudo, pelos especialistas chamados a colocá-lo em prática." ⁸⁴

São as convicções sócio-políticas de Ferrer que o levam à educação; são elas que fazem com que abandone uma vida fácil de pequeno-burguês para tomar parte ativa - a sua maneira - das lutas sociais de seu tempo, chegando a morrer por causa disto. No "Manifiesto para la escuela moderna", Ferrer escreveu que

"A verdadeira questão segundo nós consiste em servir-se da escola como o meio mais eficaz para chegar à emancipação completa, isto é, moral e intelectual, da classe operária; emancipação que deve ser obra unicamente sua, de sua vontade de instruir-se e de saber, porque se permanece ignorante terminará sob a influência da Igreja e do Estado, quer dizer, do capitalismo que está imerso nestas duas unidades (...) Portanto é necessário instituir um sistema de educação pelo qual a criança possa chegar pronto e bem a conhecer a origem das desigualdades econômicas, as mentiras do patriotismo, a falsa moral, todas as engrenagens por meio das quais o homem é escravo." ⁸⁵

Não devemos pensar, porém, que Ferrer queira fazer da escola um local de propaganda e pregação políticas; sua proposta está muito longe disto. Como Robin e Faure já haviam instituído a

⁸⁴ FERRER, s/d: 81.

⁸⁵ Apud TOMASI, 1973: 218.

novidade da co-educação de ambos os sexos, Ferrer pratica, além dela, a co-educação também das classes sociais. Sua explicação é política e, segundo ele, racional: em uma sociedade de classes, uma escola voltada exclusivamente para os filhos da burguesia, para ser coerente consigo mesma, deve ensinar essas crianças a serem, no futuro, exploradoras dos menos favorecidos; por outro lado, uma escola para filhos do operariado deveria, para ser racional, ensinar a revolta contra esse sistema de exploração e injustiça.

Mas Ferrer considera que amores, ódios, revolta e adesão são sentimentos adultos e que exigem um consciente domínio do conhecimento social, que as crianças não têm ainda condições de adquirir. O único meio racional de educar as crianças, sem ferir sua suscetibilidade, é educá-las conjuntamente, pobres e ricos, burguesas e proletárias. Deste modo, a "Escuela Moderna" não é gratuita: os custos das mensalidades, entretanto, são diferenciados, e cada um paga de acordo com as possibilidades, havendo inclusive os que nada pagam.

Colocando as crianças ricas e pobres estudando juntas e desenvolvendo com elas um ensino racional - que para Ferrer é aquele baseado única e exclusivamente nas ciências positivas, afastado de todo e qualquer dogma metafísico ou religioso - elas descobrirão juntas as injustiças sociais, as ricas vendo que nada têm de diferentes das outras e vice-versa; esse processo, além de suscitar a solidariedade entre as crianças de diferentes classes que estudaram juntas, pode suscitar também a revolta, não só nos pobres, mas inclusive nos próprios ricos que com elas descobriram as injustiças sociais.

"A co-educação de pobres e ricos, que põe em contato uns com outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática igualdade da escola racional, essa é a escola, boa, necessária e reparadora." ⁸⁶

Vê-se, assim, que embora Ferrer dê uma importância política para a educação quicá extrema, ele não a considera de imediato, como parte integrante do processo pedagógico, a não ser a convivência entre classes que, num certo sentido, é pré-política, pois a conscientização de seu sentido pelas crianças dar-se-ia muito depois, apenas na juventude, quando suas concepções sócio-políticas estivessem maduras. Em suas próprias palavras, a escola racionalista semeia a consciência política, através de um ensino científico e integral; no futuro, cada indivíduo confrontará com os conhecimentos adquiridos na escola as suas próprias visões do mundo e da sociedade, e a revolta contra as injustiças virá se ele a considerar correta, e não como resultado de uma "lavagem cerebral" imposta pela escola que, para Ferrer, é o que fazem as escolas do Estado e da Igreja.

Busquemos, por fim, nosso leit-motiv, que andou até agora um tanto escondido, a questão da autogestão pedagógica. Como Ferrer considera a política uma atividade possível da juventude para frente, podemos considerar que se a autogestão fosse aplicada como o foi em "La Ruche" - como parece não ser o caso, ou pelo menos nada foi documentado especificamente a este respeito - também aqui os alunos só participariam a partir da adolescência.

No aspecto pedagógico, ao criticar a escola capitalista Ferrer afirma que "educar equivale atualmente a domar, adestrar, domesticar" ⁸⁷. A pedagogia racional, por sua vez, busca a verdadeira educação, aquela que possa formar

"(...) homens capazes de evoluir sem cessar; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar as eles mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem jamais a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, desejosos do triunfo das idéias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas numa só vida." ⁸⁸

87 FERRER i GUARDIA, 1912: 59.

88 FERRER i GUARDIA, 1912: 60-61.

Essa educação só é possível através de métodos que respeitem o desenvolvimento lógico-psicológico das crianças, além de seu desenvolvimento físico. Não é uma educação em que os professores imponham aos alunos o que bem entendem, mas onde estes estão sempre de prontidão para perceber seus desejos e suas condições, para preparar condições nas quais elas possam desenvolver suas faculdades físicas intelectuais e morais sem maiores entraves.

Também Ferrer, como Robin e Faure, embora suas experiências guardem diferenças significativas, concorda em que uma educação libertária não é aquela em que a criança é deixada solta à sua própria sorte, dê-se a isso o nome de não-diretividade, autogestão ou qualquer outro; uma educação libertária é aquela em que busca-se uma construção da liberdade de forma consciente, responsável e irreversível. Uma educação, enfim, em que a autogestão não se esconde numa sala de aula, mas é o objetivo da construção de uma nova estrutura social; uma educação onde a autogestão não é essencialmente o meio de ação, mas é o fim a ser atingido.

No início desta exposição sobre as experiências anarquistas com a autogestão pedagógica, dividi essas experiências numa tendência "não-diretiva" e numa tendência "mainstream", enveredando pelo estudo desta última, por considerá-la a mais significativa, tanto quantitativamente quanto qualitativamente da educação anarquista. Cabe-me agora fazer uma ligeira referência sobre a primeira, antes que encerre essas observações.

A tendência não-diretiva da pedagogia libertária não deve, de modo algum ser confundida ou igualada às demais orientações não-diretivas na educação - principalmente a escola nova. Essas experiências essencialmente burguesas seguiram amparadas na concepção d educação negativa de Rousseau e enveredaram por uma educação através da liberdade, entendendo por liberdade uma característica basicamente natural e individual do

homem; deste modo, chegaram a uma pedagogia que pregava o respeito à criança e a necessidade de uma regeneração da sociedade através da natureza. Constituíram-se, assim, não em pedagogias revolucionárias, mas em pedagogias quando muito reformistas - as mais avançadas - perseguindo uma sociedade do tipo "laissez-faire" absoluto, o reino do "salve-se quem puder", de um darwinismo social extremado - que sobrevivam os mais aptos, nem que para isso tenham que devorar os demais.

Quando determinados setores do movimento educativo anarquista assumem, por outro lado, uma orientação não-diretiva na pedagogia, o ponto de partida é bastante diferente; logo, o ponto de chegada também só pode ser outro. O professor Johann Caspar Schmidt, que tornou-se famoso pela publicação de "O Único e Sua Propriedade" (1845), sob o pseudônimo de Max Stirner, e ainda mais famoso por ser um dos ideólogos alemães criticados por Marx e Engels n' "A Ideologia Alemã", foi, certamente, o defensor da mais radical não-diretividade na educação, embora não a chamasse assim. Coerente com seu anarquismo egoísta - corrente importante do movimento anarquista da qual foi o iniciador - que rechaça toda e qualquer autoridade em nome da unicidade de cada indivíduo, Stirner não aceita que a educação submeta a criança a leis morais ou a qualquer outra forma de heteronomia.

Para ele, o eixo central da pedagogia deve ser o aprendizado do não, da resistência, do protesto, da rebeldia; só assim o indivíduo pode constituir-se em sua unicidade e autonomia. Num artigo publicado em 1842 pela "Gazeta Renana" sob o título "O Falso Princípio de Nossa Educação" ele escreveu:

"A teimosia e a insolência das crianças têm sua razão de ser tanto quanto sua sede de conhecimento. Esta última é estimada; que também se excite, pois, a força natural da vontade, a oposição. Se a criança não aprende a sentir-se ela mesma, não aprende precisamente o essencial. Não se deve esmagar seu orgulho, sua franqueza. Quanto a sua turbulência, minha própria liberdade não está ameaçada por ela. Pois se o orgulho degenera em desafio, a criança quer fazer-me violência; dado que eu sou um ser livre, tanto quanto a criança, não tenho necessidade de permitir que isso ocorra. Mas teria eu que defender-me amparando-me por detrás da cômodas

muralhas da autoridade? Não: oporei a dureza de minha própria liberdade e o desafio da criança se romperá por si mesmo. Aquele que é um homem completo, não precisa apelar a ser uma autoridade." ⁸⁹

Na proposta stineriana, a não-diretividade alcança seus limites máximos, dado que o professor não faz uso de autoridade alguma simplesmente por não precisar fazê-lo; por outro lado, as crianças devem ter sua autonomia respeitada justamente por ser o desenvolvimento dessa autonomia a principal meta que deve ter a educação. Essa orientação educacional influenciou, em maior ou menor grau, muitos pedagogos posteriores, no meio anarquista e mesmo fora dele.

Algumas escolas libertárias, preocupadas com o desenvolvimento de uma educação anti-autoritária também aplicaram a não-diretividade radical nos moldes de Stirner, mas acrescentando a ela uma prática aparentemente contraditória em princípio, a da solidariedade. Os resultados de tal mescla ideológica nem sempre foram desastrosos; no "Centro Educativo Paideia" que funciona na cidade de Mérida (Espanha) desde 1979, parece ter chegado a resultados interessantes, se bem que precisem ser ainda melhor analisados em outra oportunidade ⁹⁰.

O que deve ser ressaltado, entretanto, é que a proposta pedagógica anarquista de construir uma educação que tenha por meio ou por fim a liberdade individual em harmonia com a solidariedade social, seja na tendência não-diretiva, seja na tendência a que denominei mainstream, tem na autogestão, seja isso colocado de forma expressa ou não, seu tema central. Se comparada com a Pedagogia Institucional que analisamos anteriormente, representa um avanço significativo, não cronologicamente, mas do ponto de vista conceitual, por não confinar a autogestão na sala de aula, fato que os próprios psicopedagogos franceses já lamentavam.

⁸⁹ Apud ARVON, 1979: 172.

⁹⁰ Sobre essa experiência, ver:

- Colectivo PAIDEIA, "Intento de Educación antiautoritaria y Psicomotriz en Preescolar", Mérida, Editorial Josefa Martín Luengo, 1978.
- Colectivo PAIDEIA, "PAIDEIA: Una Escuela Libre", Madrid, Ziggurat, 1985.
- Josefa Martín LUENGO, "Desde Nuestra Escuela PAIDEIA", Móstoles, Madre Tierra, 1990.

O fato é que os anarquistas, críticos radicais do Estado, jamais aceitaram trabalhar nas escolas por ele mantidas, geridas e fiscalizadas; percebiam de antemão aquilo que os institucionalistas franceses só perceberiam a duras penas: a burocracia estatal pode dar uma certa corda a novas experiências, desde que as rédeas fiquem em suas mãos; qualquer desvio mais significativo que ponha em risco essa burocracia e ela puxa os cordões, parando de vez a marcha ou simplesmente retardando-a para não perder o controle.

Ferrer já assinalava que há dois meios de renovar a educação: o reformista, agindo no seio do sistema de ensino já existente, mas com limites óbvios; e o revolucionário, que consiste em criar paralelamente um novo sistema de ensino, que sem dúvida é muito mais trabalhoso e complexo, mas que alarga sensivelmente os horizontes de ação. Assumindo essa segunda orientação - que mesmo assim não significa a fuga completa da ação restritiva do Estado, como podemos perceber pelas próprias experiências históricas ⁹¹ - os educadores anarquistas puderam levar a autogestão para toda a escola e não apenas para a sala de aula, para todo o grupo envolvido com a educação, e não apenas para os alunos. É, sem dúvida, um processo menos imediato do que o proposto pela Pedagogia Institucional, mas também é mais abrangente e eficaz.

⁹¹ Por exemplo, o fechamento de "La Ruche" por problemas financeiros, ou o fechamento da "Escuela Moderna" pela repressão que culminou com o processo, condenação e morte de Ferrer i Guàrdia. Um caso que tem especial interesse para nós é o do fechamento da "Escola Moderna nº 1" de São Paulo em 1919 - muito parecido com o fechamento da escola de Barcelona - que Flávio Luizetto analisa em artigo publicado na revista Educação & Sociedade nº 24 (agosto de 1986).

4. Os Limites da Experiência Anarquista

Uma das coisas que Ferrer deixa clara em sua exposição do racionalismo pedagógico e da experiência da "Escuela Moderna" de Barcelona é que o ensino não pode e não deve ser ideológico. Ele não utiliza exatamente esta terminologia, mas é precisamente o que quer dizer; parte de uma ácida crítica da educação oficial no capitalismo - impregnada pelos dogmas teológicos e políticos da Igreja e do Estado - para concluir que a escola não deve impor às crianças nada que elas não possam entender e assumir ou repudiar de acordo com suas próprias observações. Em outras palavras, o ensino deve ser racional e científico o que, para o positivista Ferrer, significa ser neutro e verdadeiro (obviamente, a verdade só pode ser única).

Entretanto, é célebre o debate que um conhecido militante anarquista, Ricardo MELLA, estabelece com os meios libertários que se põem febrilmente a defender as escolas racionalistas, nos moldes da "Escuela Moderna", após o assassinato de Ferrer. Mella publica no jornal "Accion Libertaria" (Gijon, entre 1910 e 1911) uma série de artigos em que ataca o racionalismo pedagógico. Dentre as várias críticas que levanta, dos aspectos teóricos e conceituais aos mais práticos, talvez a principal delas seja justamente sobre o conteúdo político e ideológico da educação desenvolvida nessas escolas. Escreveu Ricardo Mella:

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

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

deve e não pode ser nem republicana, nem maçônica, nem socialista, nem anarquista, da mesma forma que não pode e nem deve ser religiosa." ⁹²

Para demonstrar a necessidade desta suposta "neutralidade" da escola, o militante libertário faz uma distinção entre explicar e ensinar; pode-se, por exemplo, explicar o sistema geocêntrico em geografia, demonstrando que ele não é correto, e ensinar o sistema heliocêntrico, atualmente aceito. Isto é, a explicação implicaria na compreensão de um determinado assunto, mas sem implicar necessariamente numa concordância com ele; já o ensino pressupõe que determinado assunto é explicado como sendo "necessariamente verdadeiro", exigindo, pois, a concordância com ele. Em outras palavras, o ensino implica em compreensão e aceitação, enquanto que a explicação pede apenas a compreensão. Deste ponto de vista, Mella diz que pode-se explicar dogmas religiosos, mas não se deve ensiná-los. Do mesmo modo, uma coisa é explicar o que seja democracia, socialismo ou anarquia, e outra muito diferente é ensiná-las como verdades absolutas, apenas porque temos a convicção de que realmente o sejam.

Se a escola desejada pelos libertários, prossegue ele, "é aquela que melhor suscite nos jovens o desejo de saber por si mesmos, de formar suas próprias idéias" ⁹³, então deve-se abdicar de qualquer possibilidade de doutrinação, independentemente das boas ou más intenções, mesmo que o preço a pagar seja que os jovens por eles educados não concordem jamais com suas idéias.

Em um artigo posterior da mesma série, ele acrescenta:

"Como anarquistas, exatamente como anarquistas, queremos o ensino livre de toda espécie de ismos, para que os homens do futuro possam tornar-se livres e felizes por si próprios e não por meio de pretensos modeladores, que é mesmo que dizer redentores." ⁹⁴

Mas se também Ferrer propunha um ensino "não-ideológico" - o que equivale a dizer neutro - onde está a polêmica? Acontece que, na prática, a educação trabalhada na "Escuela Moderna" estava muito longe de poder ser considerada neutra. Uma olhada

⁹² MELLA, "O Problema do Ensino", in MORIYÓN, 1989: 68-69.

⁹³ Idem, ibidem: 69.

⁹⁴ Idem, ibidem: 72.

nos "Boletines de la Escuela Moderna" ⁹⁵, órgão da escola destinado a divulgar artigos de professores e colaboradores, além de trabalhos de alunos, revela a "neutralidade" das concepções expressas pelos alunos em suas redações. É evidente que os artigos publicados haviam sido escolhidos pelos professores e que podem não ser verdadeiramente representativos da produção geral dos alunos - a possibilidade de não o serem é realmente muito grande. Mas, por outro lado, o fato de aparecerem em uma publicação que tinha por objetivo ser a "vitrine" da escola, seu principal meio de propaganda, mostra que as pessoas responsáveis pela escola valorizavam esse tipo de escrito.

As redações citadas, se são um bom exemplo de uma pedagogia participativa e ativa, são também uma demonstração de um ideário socialista, ao falarem na exploração social da mulher, nas injustiças e desigualdades do capitalismo, na condição de vida e trabalho das classes desprivilegiadas. Para Ricardo Mella, crianças de 13, 14 anos de idade não teriam condições de escrever este tipo de coisa, a não ser que tivessem sido "doutrinadas", que aquilo tivesse sido colocado em suas cabeças, o que estaria em desacordo com a idéia libertária de fazer com que as crianças desenvolvessem autonomamente seu próprio conhecimento.

A resposta está na obra do próprio Ferrer; quando este criticava a "perspectiva ideológica" da escola capitalista, reprodutora e disseminadora de "erros e preconceitos", estava partindo de uma concepção de ideologia como falseamento, deliberado ou não, da realidade, como "falsa consciência", no sentido de Marx. Para ele, sua escola não seria ideológica, pois partindo do racionalismo científico, trabalhava o conhecimento da realidade "como ela é"; um paralelo possível é a oposição que Marx faz entre a ideologia burguesa, enquanto falseamento da realidade, e o socialismo científico, que a desvela baseado no conhecimento que a ciência permite de suas leis básicas.

95 Foram reeditados por Tusquets, Barcelona, em 1978, com organização e introdução de A. Mayol.

Assim, ao pretender - amparado no positivismo que era o espírito da época - que sua escola fosse não-ideológica, Ferrer estava opondo, como Marx, ideologia a ciência; a primeira como essencialmente falseadora e manipuladora (como ele julgava ser a escola capitalista) e a segunda sendo essencialmente neutra e reveladora (como ele desejava que fosse sua escola). Hoje, superado o período positivista, sabemos que a "neutralidade" da ciência não passa de um mito, como nos demonstrou a filosofia; por outro lado, também a ideologia despiu-se atualmente de seu caráter de falseamento do real, sendo concebida mais como weltanschauung de um grupo social, recorte da realidade que pode ou não ser falso. Sabemos hoje do caráter ideológico de toda e qualquer educação, manifesto ou não, e não seria exagero supor que, vivendo hoje, Ferrer jamais reivindicaria para sua escola o epíteto de "não-ideológica", embora contrapusesse à visão capitalista do mundo uma outra, centrada em outros moldes.⁹⁶

A crítica de Ricardo Mella, por sua vez, se na época teve o mérito de dissolver certos ares de "inocência" - ou mesmo ignorância - dos pedagogos libertários com relação às questões sociais dentro da escola, mostrando às claras que sua neutralidade não existia, estaria hoje quase que totalmente esvaziada de sentido, em sua defesa radical da neutralidade da educação. Por outro lado, recordemos que, páginas atrás, já havíamos visto a crítica de Bakunin a Rousseau, mostrando o permeio entre a escola e a sociedade e o absurdo de se pensar em um "educação isolada"; é certo que Ricardo Mella não fala nesse isolamento, mas não leva em conta que se a questão política não for tratada na escola, fatalmente a criança e o jovem tomarão contato com ele na igreja, no clube, em casa, na rua... Hoje, com muito mais intensidade ainda, os meios de comunicação de massa encarregam-se disso, explícita ou subliminarmente⁹⁷. Se a escola

96 Rever o capítulo "A escola como aparelho ideológico na concepção anarquista", da primeira parte deste trabalho.

97 Ainda na década de 30, ao analisar o fascismo como um fenômeno de psicologia de massas, Wilhelm Reich afirmava que a escola estava cada vez mais assumindo a função que já havia sido da família e depois da igreja, de principal instrumento de disseminação da ideologia; hoje, os meios de comunicação cada vez mais assumem o lugar da escola.

abdica da formação política, o jovem torna-se presa fácil das demais instituições sociais, normalmente em mãos das classes dominantes. Uma escola "verdadeiramente libertária" na concepção de Mella - por mais que utopicamente ela seja interessante - seria, politicamente falando, uma escola conservadora e reacionária, posto que deixaria os jovens supostamente "livres" à mercê de todo tipo de propaganda ⁹⁸.

Pere SOLÀ, historiador do racionalismo pedagógico, equaciona bem a contradição básica da proposta educacional de Ferrer, que na perspectiva histórica resultou em experiências em que ela pode ser superada e em outras em que essa superação não foi possível; aí residiu o sucesso de umas e o fracasso de outras:

"Queremos demonstrar que a educação racionalista era mais do que isso ⁹⁹. Pretendia, diríamos, fazer propagandistas - e demiurgos - de uma nova sociedade de caráter comunista libertário. Mas não mediante a propaganda (quer dizer, pelo bombardeio de clichês ideológicos), senão mediante um saber crítico e científico-materialista. Em alguns casos isto não passou de um desideratum teórico, mas em outros não; isto é algo que freqüentemente esquecem, com 'ideológica' - interessada - visão, alguns historiadores da educação e da cultura, ou historiadores tout court. Esquecem que a educação racionalista foi uma obra de operários e camponeses para saírem da incultura e proverem-se de uma cultura mais crítica. Que se partia quase do zero (alunos quase analfabetos, professores com um nível de qualificação geralmente baixo, condições materiais da mais precárias) e que os canais de cultura oficial da classe dominante estavam muito afastados. Mesmo assim, algumas das escolas racionalistas foram pioneiras da renovação escolar em aspectos como a co-educação e a educação sexual. esses centros impulsionaram o gosto pela observação da natureza e pela livre experimentação. Mas não por si mesmas, mas enquanto podiam

⁹⁸ Ver novamente a nota 19, sobre os resultados políticos de Summerhill analisados por Carlos Díaz.

⁹⁹ Propaganda anarquista, pura e simplesmente: é a que se refere Pere Solà.

alargar o campo de uma razão posta ao serviço dos ideais de justiça e igualdade." ¹⁰⁰ Deixando de lado as ambiguidades internas de cada concepção libertária de educação e as discussões entre as tendências não-diretiva e mainstream, devemos tomá-las como um todo para a compreensão de seus limites com relação à proposta de autogestão pedagógica.

Já assinalamos o avanço que significa a proposta anarquista se comparada com a pedagogia institucional, por conceber a autogestão no contexto da escola e não apenas da sala de aula. Se esse avanço afasta, num primeiro instante, a questão da relação do organismo autogerido com a burocracia circundante, não o afasta, porém, de todo. Também a escola autogerida confronta-se com as demais instituições sociais externas, que não vivem a autogestão mas são, ao contrário, barricadas da burocracia. Assim como o limite intransponível da pedagogia institucional foi a burocracia escolar, a burocracia da sociedade capitalista parece ser o limite da pedagógica libertária.

As relações da pedagogia anarquista com o Estado capitalista e suas instituições são complexas; elas serão assunto de nosso próximo capítulo.

100 SOLÀ, "La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939" in FERRER i GUARDIA, 1978: 44.

E P Í L O G O

EDUCAÇÃO ANARQUISTA E ESTADO CAPITALISTA:

PROJETO E UTOPIA

Ao longo deste trabalho, levantamos uma série de questões sobre a educação, procurando abordá-las sob a ótica de uma filosofia anarquista, buscando constituir, sobre as bases desta filosofia, um novo paradigma para a análise das questões pedagógicas e educacionais. Em vários momentos, porém, estas questões aqui trabalhadas certamente pareceram estanques, fechadas em si mesmas; em outros, pareceram abrir perspectivas que se mostravam inconclusivas. É certo, entretanto, que são permeadas por um fio condutor, que nem sempre se fez visível; é hora de procurar relacionar essas questões, de buscar seus vínculos, de perceber como umas resolvem outras e criam outras várias. É hora de buscar as "amarras do sentido", tornando explícito o fio condutor deste trabalho.

Iniciamos com a análise da relação pedagógica como relação de poder, procurando fundamentar uma tese aparentemente contraditória, a de que, em lugar de instituir a absoluta não-diretividade na educação, a educação anarquista deve necessariamente partir da autoridade para poder fundar conseqüentemente a liberdade em sua perspectiva individual e coletiva. Para tanto, além de examinarmos as conceituações de poder, autoridade e liberdade, precisamos, entre outras, examinar a questão da perspectiva ideológica da educação, entendendo-a para além de qualquer perspectiva de uma suposta "neutralidade do ensino".

O segundo passo foi abandonar o âmbito da micropolítica da relação de poder individualizada na relação pedagógica para ganhar o âmbito da macropolítica, no rastro das relações sociais mediatizadas pelo Estado. Nesse momento, buscávamos entender uma situação já esboçada no momento micropolítico anterior: se é impossível uma educação neutra, a serviço de quem ela se encontra? A história da implantação dos sistemas públicos de ensino, a nível geral e também no caso específico do Brasil, mostrou-nos que o Estado não financia a educação pública "de graça"; se financia, ele não abre mão de planejá-la e geri-la. O Estado tem sempre interesse na educação, mesmo quando

aparentemente trata-a com o maior descaso - como tem acontecido entre nós há décadas -, fato comprovado pela sua ingerência também no sistema de ensino privado, que também podemos analisar. Nesse contexto, buscamos recuperar as críticas que os anarquistas sempre levantaram contra a educação pública, já no momento mesmo de sua implantação. Sem fazer eco aos discursos privatistas que pululam entre nós, buscamos também questionar os discursos progressistas que reclamam a publicização e maior qualidade para o Ensino sustentado pelo Estado. Por que não afastarmos a educação da esfera do Estado? Por que as comunidades não podem ser elas próprias as responsáveis - inclusive no aspecto pedagógico e gestionário - pelas escolas de seus filhos?

Nossa terceira parte, se parecia distanciar-se das questões levantadas na segunda, na verdade procurava equacioná-las; a "comunitarização" das escolas seria uma verdadeira ação política, posto que significaria a gestão direta - autogestão - das escolas pela sociedade. Tal o sentido do estudo da autogestão pedagógica, não apenas no aspecto administrativo geral, mas também como gestão do próprio processo pedagógico de ensino/aprendizagem. Para tanto, analisamos a proposta da Pedagogia Institucional, que tinha na autogestão o seu meio, procurando levantar seus limites; analisamos depois a Pedagogia Libertária, que toma a autogestão como fim do processo educativo, buscando também suas limitações.

E aqui estamos. Se propomos a educação anarquista como um paradigma possível para pensar a educação contemporânea, fundamentando uma práxis transformadora, precisamos, ao menos, delinear os possíveis desencadeamentos dessa prática. Este é o objetivo deste "Epílogo", ao qual tomamos o cuidado de não chamar "Conclusão" para não passar a idéia de estarmos fechando definitivamente as questões aqui levantadas. Se o paradigma anarquista atravessa a epistémê moderna, arqueologicamente definida por Foucault, e aponta para a sua dissolução - como vimos no prólogo deste trabalho -, seria no mínimo insensato tentar levantar conclusões definitivas no quadro contextual de um

paradigma que tem sua melhor caracterização no movimento e na dinamicidade. Assim, procuraremos apenas encontrar o sentido globalizante das questões levantadas e as possibilidades para as quais elas apontam, pelo menos no contexto que nos é possível pensar neste momento, a epistémê moderna.

Como fio condutor destas considerações finais tomaremos a questão que a análise da autogestão pedagógica levanta: qual o lugar da escola autogerida na sociedade capitalista?, ou em outras palavras, talvez mais próprias, quais as relações da escola anarquista com o Estado capitalista?

De antemão, concordamos com o filósofo e educador espanhol Carlos Díaz, quando afirma que a autogestão, no contexto do capitalismo, é impossível. Como gerir diretamente uma escola, um condomínio, uma fábrica, quando a própria essência da sociedade é a heterogestão? Como afirmávamos anteriormente que a democratização do ensino público encontra limites muito estreitos quando realmente começa a fazer frente ao poder do Estado ¹, podemos também afirmar que a autogestão no capitalismo encontra limites extremamente rígidos, que impedem a sua verdadeira realização. Carlos Díaz explica por quê:

"O capitalismo é contrário à autogestão: por seu modo de produção, por sua essência. Em última instância, o capital nos ditará o que é que podemos fazer, onde está o lícito e o que é o ilícito, como se faz o bem e por onde aparece o mal." (1978: 17)

Essa instância definidora da ação e da moral do Estado capitalista impossibilita a autogestão em seu aspecto globalizante:

Dentro do capitalismo, a autogestão é impossível, porque

- "- Subsiste o Estado de classe.
- "- Subsiste o aparelho ideológico do Estado.
- "- Subsiste a propriedade privada dos meios de produção.
- "- Subsiste o sistema de lucro, mais-valia e espólio.
- "- Subsiste a luta de classes.
- "- Subsiste o binômio dirigente-dirigidos.

¹ Vide, na seção MACROPOLÍTICA deste trabalho, o capítulo final, "Uma Mediação Necessária?".

"- Subsiste a chamada divisão 'social' do trabalho (sobre a qual voltaremos).

"- Subsiste a 'democracia indireta', forma de não-democracia.

"- Subsiste a mentalidade de consumo, lucro, egoísmo.

"- Subsiste o capitalismo internacional.

"- ...

"Há em suma, não apenas um aparelho 'educativo' a nível do Estado de classe, mas também uma espécie de máfia internacional que se dedica a 'educar', e frente a essa máfia nossa tarefa é a de uma deseducação crítica. Nossa meta é grande, inexorável." ²

A impossibilidade da efetiva autogestão ser implantada a nível social é dada, pois, pela própria estrutura do capitalismo, avessa à autogestão em sua essência mesma. Essa impossibilidade vem reforçar a perspectiva anarquista de autogestão pedagógica, que estudamos nos capítulos anteriores e que, diferentemente da Pedagogia Institucional coloca a autogestão como fim da educação, e não como meio.

Tomando a autogestão apenas como fim do processo educativo, a educação anarquista parte necessariamente do estado de coisas que encontra; não cabe instaurar um paraíso artificial na sala de aula, um rincão natural onde os pequenos Emílios brincarão de ser gente. Muito ao contrário, a educação anarquista partirá de todos os vínculos e vícios ideológicos apresentados pela educação vigente. Sua primeira tarefa será, pois, a de uma ação destrutiva, inspirada no princípio de Bakunin, "confiemos no eterno espírito que destrói e aniquila apenas porque é a inexplorada e eternamente criativa origem de toda a vida. A ânsia de destruir é também uma ânsia criativa" ³

Nessa perspectiva, Beniamino Vizzini identifica a pedagogia libertária como uma "anti-pedagogia"; segundo ele, a idéia de "pedagogizar" o indivíduo aparece sempre ligada à constituição da subjetividade: ser pedagogizado é, através da disciplina, assumir um padrão de ser. Sua tese é sustentada por uma explanação da pedagogia ao longo da história, da antiga Grécia a nossos dias, passando pelo período teocêntrico da Idade Média e pelo Renascimento. Amparado em Foucault, ele mostra como

² Idem, ibidem: 19.

³ Apud WOODCOCK, 1983: 132.

hoje, no reino do Capital, vivemos um processo de dissolução dos códigos-fluxos de enunciação, processo esse que contribui para uma implosão das subjetividades. É neste contexto que a pedagogia libertária, em lugar de trabalhar a codificação dos fluxos para a constituição da subjetividade deve, isso sim, contribuir para uma maior desagregação destes fluxos, para a crise do processo de subjetivação capitalista:

"Assumindo a educação como um dos campos em que o poder (do Estado) exerceu maior assédio sobre os indivíduos, não se trata agora de opor infatigável resistência à dinâmica dissolutiva da subjetividade (do poder em forma de Estado), mas de favorecer o processo disseminando os percursos em uma pluralidade de fugas sem direção, ou recolher a direção interrompendo o curso.

"As nossas transformações, embora sigam avançando na simulação do social, atingindo já o estágio do jogo, apresentam contudo oportunidades - chances - de perder-se no obscuro acaso. A pedagogia?, acaba sendo bem outro seu risível fim, em meio à indiferença generalizada, cada um não devendo aprender outra coisa que não seja o desaprender tudo aquilo que sabe. Esta promete ser uma antipedagogia; arte da desaprendizagem, deseducação da disciplina, atração sedutora em que todo projeto educativo, interrompendo-se, perverte o seu instinto pedagógico até a recusa da formação.

"Talvez em nossos dias o objetivo não seja o de descobrir o que somos, mas sim de recusar aquilo que somos", escreveu Michel Foucault." ⁴

Enquanto a educação tradicional busca "ordenar o caos" imposto pela dissolução dos códigos através de um reforço no processo de subjetivação, esforçando-se cada vez mais para criar um panorama lógico-ideológico no qual cada indivíduo pode reconhecer-se como sujeito ⁵, a educação anarquista deve, ao contrário, auxiliar no processo de dissolução e, longe de impor uma "sobrecodificação" - para fazer uso do conceito de Deleuze e Guattari ⁶ - agindo no sentido de criar um referencial para o reconhecimento subjetivo, vai agir no sentido mesmo da dissolução,

⁴ VIZZINI, 1989: 4 - os grifos são nossos.

⁵ Vide, na seção MICROPOLÍTICA deste trabalho, o capítulo intitulado "Intermezzo: uma concepção fenomenológica da ideologia".

⁶ Em "Capitalisme et Schizophrénie", Gilles Deleuze e Félix Guattari trabalham a idéia de que cada Estado constitui-se numa máquina de territorialização que opera através da codificação e da sobrecodificação dos fluxos desejantes, criando com isso um referencial de pensamento e de ação, uma "lógica", em termos mais gerais, através da qual cada indivíduo possa reconhecer-se como sujeito, mas sempre dentro dos estreitos limites dessa máquina territorial.

buscando "desaprender aquilo que somos" mais do que "descobrir o que somos". A tarefa da pedagogia libertária é uma tarefa destrutiva, des-construtiva: é preciso primeiro destruir para depois criar, nas palavras de Bakunin. Nessa perspectiva, deve partir da vivência da autoridade, como vimos anteriormente, para destruí-la paulatinamente, enquanto a liberdade é conquistada e construída como fenômeno ao mesmo tempo individual e coletivo.

Essa noção da pedagogia libertária como uma instância inicialmente destrutiva é trabalhada também por Carlos Díaz:

"Concepção da cultura como subversão da estupidez, do acriticismo e da ignorância perpetuada pela via gerontocrática. Educar é destruir: ao menos o homem velho. Só a partir daí cabe o homem novo, futuro constructo (...) A escola é também o lugar da ruptura, por ser também o lugar da ideologia." ⁷

Ou, em outras palavras do mesmo educador:

"Gostemos ou não, educar é manipular, transformar, adaptar. E, portanto, destruir. Destruir a ignorância causada pelo medo, o imobilismo causado pelo poder, a pudibundez enraizada na hipocrisia. Tal pessoa 'educada' é uma pessoa domesticada, acomodada, assimilada, usada, abusada, sacrificada e, quando não, cindida e encilhada. É dever elementar de todo professor que se preze alertar antes que seja tarde. Educar é induzir, conduzir, educir. São três verbos, de movimento. Três verbos de manipulação. Mas três verbos com passado, presente e futuro. Podem ser conjugados em voz ativa e passiva, e cada um pode ensaiar com eles a primeira ou a segunda pessoas (a terceira pessoa é impersonalismo, e essa filosofia não cabe em nossa concepção personalista). O que resulta intolerável é uma educação que tenha apenas passado, com uma água passada que já não move moinhos mas que mantém no moinho, entretanto, as provisões que apenas um consome enquanto que o resto da humanidade observa como as consome." ⁸

O impasse que se coloca para a educação anarquista é o da impossibilidade de encontrar o seu fim na sociedade capitalista. Como já vimos, a educação é sempre profundamente ligada à sociedade na qual está inserida; assim, na sociedade capitalista, ou a escola é a favor da sociedade ou é contra ela. Sendo a favor, deve constituir-se sobre o autoritarismo e a lógica do

⁷ DÍAZ, 1977: 258 - grifos nossos.

⁸ Idem, ibidem: 121-122.

mercado e do consumismo, assumindo a feição ideológica do capitalismo e contribuindo decisivamente para sua disseminação; uma tal escola nada tem de absurda e é a própria explicitação da essência do capital. Mas, sendo contra essa sociedade, o que resta para a educação? Fechar-se em si mesma, criando uma ilha de "liberdade" em meio à exploração e ao consumismo do capital?

Já vimos, com Bakunin, que tal empreita não é possível; só podemos falar de liberdade num contexto em que ela se encontre socializada, e nunca numa situação em que a suposta liberdade de um pequeno grupo é sustentada pela não-liberdade do conjunto da sociedade. Tal projeto seria a flagrante negação da própria anarquia. Ao afastar-se rousseauianamente da sociedade com a qual não concorda, a educação em nada estará contribuindo para sua transformação; muito ao contrário, estará contribuindo, isso sim, através de sua imobilidade e silêncio, para a sua manutenção. A neutralidade sonhada pelos positivistas, o sabemos hoje, é impossível. Uma educação racionalista, desejo de Ferrer i Guàrdia, que ingenuamente pensava ser possível uma educação que por ser "científica" fosse desveladora da realidade social sem fazer proselitismo, sem tomar partido, sem realizar juízos de valor, não passa, como já denunciava Ricardo Mella naquela mesma época de uma "máscara" para uma educação profundamente marcada pela ideologia anarquista⁹. O que fazer da educação anarquista no contexto do capitalismo?

Não podendo jamais fugir da sociedade na qual está inserida, a educação anarquista deverá agir no capitalismo não através da instauração imediata da autogestão - Díaz mostrou-nos já que isso seria impossível - mas sim através de uma progressiva construção da possibilidade da autogestão, de uma cada vez mais efetiva aproximação a ela. A construção dessa possibilidade implica, necessariamente, na destruição paulatina de determinadas características do capitalismo, o que obviamente não tem a menor possibilidade de acontecer da noite para o dia.

⁹ Ver na seção MICROPOLÍTICA, o capítulo "Educação e ideologia na perspectiva anarquista" e, na seção AÇÃO POLÍTICA, o capítulo "Os limites da experiência anarquista".

Retomemos as palavras esclarecedoras de Carlos Díaz:

"Enquanto não se chegue a uma sociedade sem classes, uma sociedade socialista - em sentido amplo -, não haverá nenhuma autogestão possível. Esta é a razão pela qual, neste momento, não há em nosso país nenhuma educação autogerida, senão tentativas de aproximação da autogestão, experiências-piloto mais ou menos legítimas, válidas, valiosas, mas não autogestão. A autogestão só é possível em outro contexto social." ¹⁰

O que resta para essas experiências-piloto, para que possam ser consideradas bem sucedidas em sua luta pela autogestão, é que constituam-se num espaço aberto de afrontamento contra o Estado capitalista e não numa redoma de vidro hermeticamente fechada, que tenta fugir de sua contaminação nociva:

"Esta ação, se não é dirigida em última instância contra o Estado de classe, contra a autoridade-autoritarismo, contra o burocratismo, etc., converter-se-á numa coisa muito perigosa, pois nos fará esquecer que vivemos num mundo de tensões, de anacronismos pedagógicos; e como resulta que na aula e fora dela nos damos muito bem ¹¹, e que, montados numa balsa de azeite, num oásis, podemos acabar por cair no que era o socialismo utópico.

"Quer dizer, que creia-se ser possível a perfeição num microclima de grupo, dentro de um macroclima imperfeito e rigorosamente poluído. Se a poluição é ambiental, nossa própria contaminação escolar não pode ser evitada. E então, se não tivermos isso muito claro, acabaremos nos dedicando à criação de gansos numa gaiola pneumática, no lugar de militantes autogestionários." ¹²

Assim, longe de fugir do confronto com a estrutura político-social do capitalismo, a educação anarquista deve buscá-lo, sem ter a ilusão de que as crianças educadas num contexto de liberdade estariam imunes aos nocivos efeitos da estrutura de exploração e dominação do capitalismo, ainda mais nos dias de hoje, em que a força da mídia faz crescer exponencialmente as

10. DÍAZ, 1978: 16.

11. Díaz refere-se aos relatos sobre as experiências que tentam uma autogestão pedagógica, nos quais os educadores parecem sempre fazer questão de colocar que sua relação com os alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula é muito boa, como se isso fosse de capital importância para a transformação no nível social.

12. Idem, ibidem: 18.

possibilidades do apelo ideológico do capital ¹³. Em outras palavras, ou concordamos com o capitalismo e "vivemos felizes para sempre" em seu seio quente e aconchegante, ou dele discordamos e, então, impõe-se a nós a necessidade de agir contra ele, enfrentá-lo, desafiá-lo. A educação anarquista deve inscrever-se no âmbito da transformação social.

Chegamos, aqui, a um momento polêmico. Sabemos que, no contexto do "marxismo clássico" - se é que podemos chamá-lo assim -, a educação faz parte da superestrutura da sociedade, e, portanto, a sua força de transformação das estruturas é mínima. Conhecemos também as críticas marxianas dirigidas aos anarquistas quando, ainda no século passado, estes viam na escola e na educação uma via para a transformação social. Hoje, porém, uma certa possibilidade de a educação contribuir para o processo de transformação social vem sendo considerada pela aplicação da metodologia do materialismo histórico-dialético à análise educacional. É o caso, por exemplo, de Moacir Gadotti quando fala numa "Pedagogia do Conflito" ¹⁴, na qual a relação pedagógica sirva para acirrar a luta de classes e promover a conscientização do aluno; é também o caso de Dermeval Saviani quando fala numa "Pedagogia Histórico-Crítica" ¹⁵, que deve servir de aparelhamento para que o proletariado possa lutar contra a burguesia em pé de igualdade. Em ambos os casos, a educação não transforma sozinha a realidade social, mas pode ser uma das armas, mais uma trincheira em meio ao complexo arsenal de que deve dispor o proletariado em sua ação transformadora.

Já analisamos em outro lugar as propostas anarquistas de educação relacionando-as com o contexto geral da filosofia política libertária ¹⁶ mostrando que não existe de fato essa crença ingênua no poder puro e simples da educação na

13 Lembremos uma vez mais que o próprio Díaz mostrou, nessa mesma obra (1978: 12 e ss.) o resultado do "não-diretívismo" praticado por Neill em Summerhill: o perfil conservador e reacionário dos adultos que, quando crianças, estudaram nessa "ilha de liberdade" em meio à coerção da sociedade.

14 Ver as obras de Gadotti, "Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito", "Concepção Dialética da Educação", "Educação e Compromisso", "A Educação Contra a Educação", dentre outras.

15 Ver as obras de Saviani: "Educação: do senso comum à consciência filosófica", "Escola e Democracia", "Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações", dentre outras.

16 Ver nossa dissertação de mestrado, "Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco".

transformação da realidade; se há, em alguns momentos, certo exagero das capacidades reais da educação, em outros momentos mais lúcidos percebemos em escritos anarquistas uma verdadeira percepção dialética da relação educação/sociedade/indivíduo. Esses escritos mostram, por exemplo, que a educação é apenas um dos aspectos da revolução social, mas um aspecto importante, pois os filósofos anarquistas não concordam jamais com a idéia de que uma nova estrutura social produz necessariamente uma nova educação. Se os homens são socialmente produzidos, não basta que construamos uma nova sociedade, é preciso também que construamos um novo homem para essa nova sociedade. Tal é a função da educação, que não pode ser apenas posterior ao processo revolucionário, mas deve ser concomitante a ele, sendo um dos seus aspectos. À medida em que preparamos as bases materiais de uma nova sociedade, devemos também preparar o homem para viver essa sociedade.

A perspectiva de contribuição da educação para o processo de transformação social - notem que em momento algum estamos falando na educação como fator exclusivo de mudança - no contexto do anarquismo é, assim, complexa. Não se trata de pura e simplesmente "conscientizar" o indivíduo da necessidade de transformação - é isso também, mas é mais que isso; não se trata apenas de aparelhar a nível de saber os indivíduos para que eles possam fazer frente ao poder daqueles que "sabem mais" - é também isso, mas não só. Tomar a educação como parte do processo de transformação implica necessariamente no comprometimento do educador com sua comunidade e com a sociedade na qual ela está inserida ¹⁷. Isso significa que, antes de tudo, é necessária uma tomada de posição com relação a essa sociedade e, se somos contrários a ela, a crítica e a teoria são importantes, mas insuficientes; a mudança exige a ação efetiva. Essa é a posição assumida pelo Colectivo Paideia ¹⁸, quando discute o(s) problema(s) de uma escola autogerida no contexto do capitalismo e

17 Ver FREIRE, 1990: 15-25, além das obras aqui citadas de Carlos Díaz.

18 O Colectivo Paideia é o responsável pelo Centro Educativo Paideia de Mérida (Espanha), uma experiência de escola libertária que funciona desde 1979.

sua relação com a transformação desta sociedade. Apresentamos aqui, resumidamente, os pontos principais de sua "declaração de princípios":

"É indubitável que reconhecemos que não se pode falar de forma pura de uma AUTOGESTÃO dentro de um sistema político, social e econômico não socialista, não autogestionário, pois a influência constante da estrutura criada influi negativamente na potencialização de um tipo novo de pessoa, que viva pela liberdade responsável, pela tolerância, pela justiça, pela igualdade, pela não-violência e pelo coletivismo (...)

"Por outro lado, seria inoperante permanecer criticando uma situação, à espera de que se produza uma revolução porque isso, ao ser imobilista, é retrógrado e perpetua mais ainda o sistema estabelecido.

"A opção é realizar ativamente formas educacionais diferentes, que se introduzam na sociedade como pontas de lanças que demonstrem a possibilidade de uma vida melhor, através de outras formas de convivência, de outros valores e de outros tipos de pessoas.

"É indubitável que qualquer experiência nesse campo é impregnada pelos males sociais que a rodeiam e, por isso, luta e reconhece suas limitações (...)

"A realização de experiências isoladas serve para demonstrar a possibilidade desta possibilidade, gerar credibilidade e, assim, um afã de realização.

"Se negamos a efetividade das idéias e de sua prática, estamos admitindo um determinismo que nos conduz a aceitar sem paliativos o fato da impossibilidade de se chegar a outras formas vivenciais (...)

"NÃO estamos fora da realidade quando atuamos; simplesmente conhecendo essa realidade e suas atuações, temos a responsabilidade social de dirigirmo-nos contra ela do modo e maneira que consideremos mais produtivo, com as limitações que a influência constante dessas estruturas nos impõem, mas negando-nos a aceitar que devemos permanecer na teoria, na negativização e na crítica pura e simples, pois isso implicaria no não comprometimento e na aceitação do existente como intransponível, e com isso não podemos concordar." ¹⁹

A educação anarquista nasce, assim, no seio da sociedade e do Estado capitalista, a eles referindo-se constantemente, mas uma referência baseada na negatividade, como o espelho que mostra-nos o que não devemos ser. O compromisso claro e explícito da educação anarquista é com a transformação efetiva da sociedade que aí está, procurando contribuir para com o processo revolucionário, sem a ingênua ilusão de que a educação pode isolar os indivíduos da corrupção social e criar o "novo homem"

que, por sua vez, criaria uma nova sociedade. Não. O romantismo naturalista de Rousseau, que animou as experiências escolanovistas, pode apenas contribuir para a manutenção da estrutura social capitalista, mas não para sua transformação. A construção de uma nova sociedade e de um novo homem deve acontecer de forma simultânea, ambos forjados na práxis transformadora.

Permanece no horizonte da educação anarquista o ideal ainda irrealizável da autogestão; é ele que serve de contra-referência à referência heterogestionária posta e imposta pelo capitalismo. A educação anarquista constrói-se na tensão entre essas duas realidades, uma o dado prático, vivenciado e paulatinamente negado e outra o dado conceitual, construído e buscado como meta.

A educação anarquista constitui-se, pois, no seio mesmo do Estado capitalista como projeto e utopia; projeto porque lança-se ao futuro, não pactuando com os complôs pela imobilidade das estruturas sociais, mas buscando a dinâmica dialética da superação, do advento do novo. Utopia, porque busca o "não-lugar" ao lançar-se ao futuro: a educação anarquista busca ser algo que a educação jamais foi; nossa análise anterior da função ideológica da escola mostrou-nos que ela está sempre comprometida com o processo de subjetivação, com a introjeção da ideologia social no íntimo pré-consciente de cada indivíduo, formando os sujeitos na medida das necessidades da sociedade e do Estado, estando, assim, a serviço da heterogestão. Ao buscar a autogestão, a construção da subjetividade autônoma, singular, a educação anarquista busca aquilo que nunca teve lugar. Estamos aqui trabalhando com um conceito positivo de utopia ²⁰.

O principal sentido desta perspectiva utópica com que trabalhamos estava já explicitado no texto citado do Colectivo Paideia, quando eles assumiam que seu trabalho tinha o mérito

²⁰ O sentido usualmente negativo da utopia foi consagrado pela crítica de Marx e Engels aos escritores proto-socialistas, por eles classificados como "utópicos"; operamos aqui com o conceito em sua positividade, recuperado principalmente pelo filósofo marxista alemão Ernst BLOCH. Infelizmente não nos é possível desenvolver aqui essa conceituação, que pode ser encontrada em FÜRTER, 1974, além da obra do próprio Bloch.

principal de mostrar a "possibilidade desta possibilidade", no sentido de que é preciso "manifestar aos outros que o real não se esgota no imediato" ²¹.

Assim entendida, a utopia perde o caráter paralisante da ação que é a sua tônica quando a utilizamos, por exemplo, na expressão "socialismo utópico"; quando F. Engels faz a dura crítica dos primeiros pensadores socialistas para demonstrar a necessidade de um socialismo científico, mostra que esses pensadores nada mais faziam do que refletir as condições da sociedade em que viviam, sem no entanto conseguir perceber as leis básicas que regiam essa sociedade e, portanto, sua transformação. Não tendo essa visão, perdiam-se em devaneios, em sonhar uma nova sociedade e achando que os homens e a sociedade poderiam transformar-se pura e simplesmente pela força do exemplo.

"Tratava-se, por isso, de descobrir um sistema novo e mais perfeito de ordem social, para implantá-lo na sociedade vindo de fora, por meio da propaganda e, sendo possível, com o exemplo, mediante experiências que servissem de modelo. Esses novos sistemas sociais nasciam condenados a mover-se no reino da utopia; quanto mais detalhados e minuciosos fossem, mais tinham que degenerar em puras fantasias." ²²

A utopia pode, porém, ser tomada como um conceito operativo pois, ao especular o futuro, ao fazer o levantamento das possibilidades que a realidade vivida nos oferece, não apenas nela mesma, mas também para além dela, torna possível um planejamento e uma ação, perdendo, assim, o caráter de puro devaneio, de sonho absurdo sem nenhum vínculo com a realidade dada. Falamos que a autogestão no capitalismo é utopia, posto que é irrealizável nas condições deste sistema político-social; mas a própria definição da autogestão foi construída tomando o capitalismo e sua heterogestão como referências básicas. Disto podemos concluir que, longe de ser um sonho irrealizável, a autogestão é uma possibilidade concreta - em meio a várias

²¹ FURTER, 1974: 145-146.

²² ENGELS, 1985: 35 - grifos nossos.

outras, claro - com a transformação e superação das condições postas pelo capitalismo.

Ao colocar-se como meta uma realidade externa ao capitalismo, a educação anarquista busca o "não-lugar" e procura agir de forma a concretizá-lo, a cartografá-lo, a conquistá-lo; a utopia tomada em sua positividade implica na ação para territorializar esse lugar que ainda não existe. Em outras palavras, toda utopia procura por fim a si mesma enquanto utopia, realizando a "negação da negação" e transformando em "topos" o que antes era "u-topos". Assumir a possibilidade da autogestão significa assumir que a realidade é transformável, é movimento, e planejar a ação para a sua realização, não de forma imediata, mas como processo de destruição/construção: destruição da heterogestão/autoridade e construção da autogestão/autonomia.

Essa "abertura ao futuro" é a principal característica do paradigma anarquista em educação, contrapondo-o a uma educação tradicionalista que, fechando-se ao futuro, alimenta-se unicamente do passado; esse jogo de mobilidade/imobilidade é desvendado por Carlos Díaz num belo texto que, embora um pouco longo, vale a pena ser citado aqui:

"O que vimos dizendo mostra-nos claramente onde é preciso situar a alternativa entre os diversos conceitos de educação. Por um lado temos uma educação concebida como perpetuação da sociedade vigente e, portanto, perpetuação de seus privilégios, de sua divisão classista, da exploração do homem pelo homem; em oposição a esta, defendemos uma educação entendida como processo de transformação do mundo, como inserção crítica na sociedade para promover a mudança social, a superação das atuais contradições das relações de produção capitalista que impedem o progresso efetivo da humanidade. A alternativa está clara entre uma educação apegada ao passado, transmissora de tradições ancilosas e infecundas, que limita-se a repetir esquemas já esgotados, e uma educação baseada na categoria de futuro. Ao falar em futuro não pretendemos de modo algum estabelecer um futuro perfeitamente delimitado em todas as suas características, algo desde já perfilado. Isto suporia voltar a manter uma concepção imobilista da educação, alheia ao processo da história que vai modificando as condições objetivas e situando-nos frente a novas contradições; a categoria de futuro como algo pré-fixado supõe o traslado para um amanhã mais ou menos próximo dos mesmos vícios que apresenta a educação como

perpetuação do sistema vigente, quer dizer, a anulação da capacidade da pessoa para enfrentar-se crítica e ativamente com o mundo. O futuro deve ser entendido como orientação para nossa atuação aqui e agora, e de modo algum como escapismo para que não nos comprometamos, como tampouco pode significar uma solução etiquetada e imutável de todos os nossos problemas. Trata-se, como já dizíamos antes, de estar à altura das circunstâncias, não de oferecer a panacéia milagrosa que livrará a humanidade de todos os seus males.

"Estar hoje à altura das circunstâncias significa optar por uma educação que busque a instauração de uma sociedade socialista autogerida, já que este é o único caminho possível para que o homem supere as atuais contradições criadas pelo modo de produção capitalista ²³ e possa reconciliar-se consigo mesmo desfazendo-se das alienações que lhe impedem o desenvolvimento." ²⁴

Assumirmos a tarefa de pensar e construir essa "pedagogia aberta ao futuro", o ato de "construirmos agora a escola de amanhã" ²⁵ é, no contexto de uma sociedade gerida pelo Estado capitalista, um ato eminentemente subversivo. Dirigir a ação para uma pedagogia libertária é tomar partido contra o Estado, é comprometer-se com a transformação da sociedade por ele gerida através da sua própria dissolução. Tanto que Carlos Díaz chega a afirmar que "a melhor prova de que uma educação cooperativista está bem orientada é que o Estado a feche" (1978: 18-19); o Estado não pode ficar indiferente a esse enfrentamento e justamente aí aparece o rompimento com o sentido negativista da utopia: se a experiência utópica limita-se a sonhar com um futuro dourado, fechada em si mesma, voltada para o próprio umbigo e exclusivamente para sua interioridade, não há por que o Estado preocupar-se com ela, pois ela acaba contribuindo para a manutenção mesma deste Estado, muito embora o esteja parasitando; mas se, por outro lado, a experiência utópica é aberta ao futuro, projeta-se na construção de um amanhã que implique na

23 Díaz escreve em meados dos anos setenta, antes da "crise do socialismo real" que parece marcar esse final de século; hoje, sobre os escombros desse paradigma de socialismo e a não resolução dos problemas pelo paradigma neo-liberal - assistimos isso sim à complicação da situação tanto na Rússia quanto nas demais ex-repúblicas socialistas - podemos reafirmar ainda com maior intensidade a viabilidade do socialismo autogestionário como paradigma.

24 DÍAZ/GARCIA, 1975: 24-25.

25 "Construamos agora a escola de amanhã" é o título de um artigo de Salvo VACCARO (in ILlich et alii, 1990: 129-139 que trata das possibilidades e contradições de uma escola anarquista na sociedade capitalista.

transformação deste estado de coisas, então ela não pode ser tolerada.

Mas como saber se o paradigma anarquista na educação está realmente afrontando o Estado? Como saber quando estamos tocando nos seus limites? Como saber quando a tolerância já não é mais possível?

A análise histórico-econômica de Marx mostra-nos que uma transformação substancial da sociedade - leia-se revolução - só é possível quando esgotam-se todas as possibilidades estruturais desta sociedade ²⁶; afrontar o capitalismo seria, pois, aproximar-se de seus limites estruturais, romper o "horizonte de eventos" que o define e determina, conseguindo velocidade de fuga suficiente para escapar dele e, conseqüentemente, potencializar as linhas e rotas de fuga que possam levar para fora dos fluxos do capital. Como a burguesia constitui-se como classe revolucionária no bojo mesmo do feudalismo, a morte do capitalismo deve dialeticamente vir de seu próprio interior. Acontece que o capitalismo parece apresentar características um tanto ou quanto particulares, como procuram mostrar Gilles Deleuze e Félix Guattari. A principal delas é que no processo histórico de evolução do Urstaat ²⁷, ele consegue tornar-se "mais concreto" do que as outras formas históricas anteriores, sendo imanente à sociedade e não transcendente; enquanto as formas históricas anteriores de Estado definiam-se através da codificação ou sobrecodificação dos fluxos desejantes, o Estado capitalista, fruto da descodificação dos fluxos, age como seu regulador:

"O Estado capitalista é o regulador dos fluxos decodificados como tais, enquanto presos na axiomática do capital. Neste sentido, ele completa bem o tornar-se

26 Cf., por exemplo, o célebre Prefácio à "Para a Crítica da Economia Política", in Marx, 1985: 127-132.

27 Para esses autores há apenas e tão só um Estado, o Urstaat original que se metamorfoseia ao longo da história, assumindo as formas pelas quais o conhecemos: "Cidade de Ur, ponto de partida de Abraão ou da nova aliança. O Estado não se formou progressivamente, mas surgiu totalmente armado, golpe de senhor de uma vez, Urstaat original, eterno modelo do que todo Estado quer ser e deseja. A produção dita asiática, com o Estado que a exprime ou constitui seu movimento objetivo, não é uma formação distinta; é a formação de base, ela horizonteia toda a história (...) Cada forma mais 'evoluída' é como um palimpsesto: ela recobre uma inscrição despótica, um manuscrito miceniano." (DELEUZE/GUATTARI, 1976: 275)

concreto que nos pareceu presidir à evolução do Urstaat despótico abstrato: de unidade transcendente, ele passa a ser imanente ao campo das forças sociais, passa a seu serviço e serve de regulador dos fluxos decodificados e axiomatizados." 28

Assim, enquanto as formas anteriores de Estado sustentavam-se sobre criação de códigos, isto é, elas definiam o panorama social, organizando-o à sua maneira, o capitalismo, ao contrário, está a serviço da decodificação mesma, podendo apenas buscar uma regulação, uma ordenação destes fluxos decodificados que são criados pela abstração absoluta do capital:

"O Estado capitalista está numa situação diferente: ele é produzido pela conjugação dos fluxos decodificados ou desterritorializados e, se ele leva ao mais alto ponto o tornar-se-imanente, é na medida em que ele ratifica a falência generalizada dos códigos e sobrecodificações, na medida em que ele evolui todo inteiro nessa nova axiomática, da conjunção de uma natureza desconhecida até então. Ainda uma vez, ele não inventa essa axiomática, já que ela se confunde com o próprio capital. Ao contrário, ele nasce dela, resulta dela, assegura apenas sua regulação, regula ou mesmo organiza suas falhas como condições de funcionamento, vigia ou dirige os seus progressos de saturação e os alargamentos correspondentes de limite." 29

Isso tudo significa, na prática, que o capitalismo é um sistema elástico, dada a produção desejante que ele perpetra paralelamente à produção material; a sociedade capitalista, cujos fluxos decodificados são regulados pelo Estado capitalista, fruto destes mesmos fluxos, funciona muito mais através da desterritorialização - aquela aparente "dissolução" da subjetividade da qual fala Foucault -, enquanto que as sociedades anteriores, reguladas por Estados transcendentais, mais abstratos, funcionavam através da territorialização, isto é, do processo de subjetivação dos indivíduos 30.

"As sociedades modernas civilizadas se definem por procedimentos de decodificação e de desterritorialização. Mas, o que elas desterritorializam de um lado, elas re-territorializam do outro. Essas neo-territorialidades são freqüentemente artificiais, residuais, arcaicas; só que

28 DELEUZE/ GUATTARI, 1976: 320.

29 Idem, ibidem: 321.

30 Rever, na seção MICROPOLÍTICA deste trabalho, as considerações sobre ideologia e subjetivação no capítulo "Escola, ideologia e a constituição do 'sujeito'".

são arcaísmos com uma função perfeitamente atual, nossa maneira moderna de 'ladrilhar', de quadricular, de reintroduzir fragmentos de código, ressuscitar antigos, inventar pseudocódigos ou jargões. Neoarcaísmos segundo a fórmula de Edgar Morin. Elas são extremamente complexas e variadas, essas territorialidades modernas. Uma são mais folclóricas, mas, mesmo assim, representam forças sociais e eventualmente políticas (dos jogadores de bola aos destiladores de vinho passando pelos antigos combatentes). Outros são enclaves, cujo arcaísmo pode tanto nutrir um fascismo moderno quanto desembaraçar uma carga revolucionária (as minorias étnicas, o problema basco, os católicos irlandeses, as reservas indígenas). Alguns se formam como que espontaneamente, na própria corrente do movimento de desterritorialização (territorialidades de bairros, territorialidades dos grandes conjuntos, os 'bandos'). Outros são organizados ou favorecidos pelo Estado, mesmo se eles se voltam contra ele e lhe causam sérios problemas (o regionalismo, o nacionalismo)." ³¹

Essa elasticidade dá ao Estado capitalista uma capacidade de absorção jamais sonhada. Ao operar com os fluxos decodificados, com as desterritorializações, ele corre muito mais risco do que se operasse com a territorialização ³², mas apesar do risco ele ganha uma capacidade de fagocitar as experiências singulares ³³ que jamais seria possível através da territorialização pura e simples. Dito de outra maneira, sempre que aproxima-se de seus limites práticos como modo de produção, onde estariam postas as condições concretas de sua superação, o capitalismo, muito mais do que qualquer outro sistema de que tenhamos conhecimento ao longo da história, trata - via Estado como regulador dos fluxos decodificados - de alargar estes limites, incorporando em si mesmo certas transformações que o modificam, mas que não abalam sua estrutura - ao contrário, a fortalecem ainda mais. A elasticidade dá ao Estado capitalista uma identidade paradoxal e enganosa; em princípio, parece ser

³¹ *Idem, ibidem*: 327-328.

³² A territorialização tem exatamente a função de inscrever uma determinada experiência no sistema de códigos daquele Estado, daquela sociedade, garantindo-lhe a manutenção; ora, a desterritorialização é a própria fuga da axiomática deste Estado, colocando-o, portanto, em risco.

³³ Um bom exemplo, embora possa ser tomado por abusado, é o do chamado "socialismo real" ou "estatal": ao socializar os meios de produção através da centralização no Estado (estatização) sem, no entanto, agir sobre os mecanismos reguladores do mercado - esse sim, a verdadeira essência do capitalismo - o socialismo nasce morto enquanto alternativa singular à lógica do capital, pois não impõe, na verdade, um novo paradigma, uma nova lógica, uma nova codificação; persiste a lógica do consumo, sendo o suposto "Estado regulador", apenas mais um consumidor, que se difere dos demais apenas pelo agigantamento.

menos "duro" que os Estados anteriores, posto que o choque das singularidades contra o seu "muro-limite" não resulta num impacto tão violento e repressor, eliminando-as pura e simplesmente. Não. O capitalismo parece oferecer uma "convivência" às dissidências singulares, mas apenas para absorvê-las em seu meio e alargar seus próprios limites, como uma galinha que abre e estica as asas para receber os pintainhos; o muro-limite do capitalismo é enganosamente macio...

Frente a essa realidade do Estado capitalista com seus limites elásticos, limites que não são verdadeiramente limites, um "horizonte de eventos" que quanto mais absorve de matéria - fluxos desejantes singulares - mais se alarga, cobrindo novas regiões antes insuspeitas, apenas para trazê-las para o seu seio - reterritorializá-las -, a tarefa do paradigma anarquista torna-se ainda mais complexa. Mais perigosa também, pois a ação do Estado se dará, primeiro, no sentido de tentar fagocitá-la, absorvê-la, desterritorializá-la para depois reterritorializá-la artificialmente dentro de seus próprios limites territoriais, eliminando suas potencialidades revolucionárias.

Duas opções táticas acabam impondo-se para a ação comprometida com a mudança à qual a educação anarquista se propõe: uma, mais imediata, mais lenta e mais progressiva; outra, que precisa esperar pelo momento oportuno que deve ser mais rápida e muito mais intensa.

Se a questão é buscar os limites do Estado e do sistema de produção para, assim, ser possível a sua transformação, no caso do capitalismo, dadas suas especificidades elásticas, é necessário que essa elasticidade seja testada até o limite; é preciso, antes de mais nada, encontrar o ponto de ruptura do muro-limite do capital, a "velocidade de escape" mínima necessária para que o horizonte de eventos possa ser rompido e ultrapassado. A primeira atitude prática do paradigma anarquista - na qual a educação pode ter uma participação fundamental - é a de tensionar a corda do arco capitalista, buscando seu limite de elasticidade, seu ponto de rompimento. Essa é uma atividade mais

lenta, quase de guerrilha, de ataques e recuos, de progressivas tentativas no sentido de experimentar os limites da elasticidade.

A outra opção tática depende do encontro do limite; nesse momento, a ação deve ser rápida e intensa, para que o rompimento seja possível e o novo possa ser instalado. Só aí o projeto passa a ser arquitetura e a utopia pode encontrar o seu lugar.

Podemos agora finalizar - não concluir, como já foi posto anteriormente - falando mais especificamente da filosofia da educação pensada no contexto do paradigma anarquista. Além de constituir-se no suporte teórico para a construção deste projeto de educação que tem por meta a autogestão, a filosofia da educação anarquista nos serve de ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela constituído - a sempre ambígua dualidade dos sistemas público e privado de ensino, da qual já tratamos aqui anteriormente. No caso específico do Brasil contemporâneo, ela pode constituir-se num interessante referencial para a discussão e análise dos graves problemas educacionais que enfrentamos, de uma perspectiva bastante singular, como no caso da qualidade do ensino e publicização/democratização da escola, como já estudamos aqui ³⁴.

No contexto da polarização da filosofia da educação brasileira entre a tendência neo-liberal - privatizadora - sucessora das tendências tradicional, escolanovista e tecnicista como expressão ideológica da manutenção do sistema e uma tendência dialética que, por sua vez, encontra-se dividida em várias propostas de análise ³⁵ e tem sido - erroneamente - posta em xeque como paradigma devido às recentes transformações geopolíticas planetárias, afoitamente interpretadas como triunfo do liberalismo - novo ou velho, não importa - e a instauração de uma "nova ordem mundial" centrada nesse paradigma, a tendência anarquista ou libertária pode apresentar-se como um novo referencial para a análise, ao mostrar, explicitamente, que

34 Ver, na seção MACROPOLÍTICA deste trabalho, o capítulo final "Uma mediação necessária?".

35 Ver a obra de Gadotti (1988), "Pensamento Pedagógico Brasileiro", que historiciza e conceitualiza as várias tendências pedagógicas brasileiras que buscam seu referencial no método dialético.

"alguma coisa está fora da ordem" ³⁶. O que tentamos aqui foi tão somente trazê-la para a luz das discussões, mostrando a sua viabilidade.

36 O poeta, como "antena da raça", costuma prever, ou então captar situações que ainda não estão muito claras; Caetano Veloso, em seu CD lançado em fins de 1991 ("Circuladô", Philips, 510 639-2), apresentava-nos a canção "Fora da Ordem", onde mostra que essa nova ordem mundial do neo-liberalismo, tão apregoada por George Bush quando ainda presidente dos E.U.A., pouco tem de nova: continua sendo a ordem da exclusão, da exploração e da sustentação da miséria.

"Vapor Barato, um mero serviçal do narcotráfico,
Foi encontrado na ruína de uma escola em construção
Aqui tudo parece construção e já é ruína
Tudo é menino e menina no olho da rua
O asfalto, a ponte o viaduto ganindo prá lua
Nada continua
E o cano da pistola que as crianças mordem
Reflete todas as cores da paisagem da cidade que é muito
mais bonita e muito mais intensa do que no cartão postal.
Alguma coisa está fora da ordem
Fora da nova ordem mundial."

BIBLIOGRAFIA

A. Obras Gerais (filosofia, política etc.)

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. RJ, Graal, 1985, 2ª ed.
- ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. SP, Perspectiva, 1979, 2ª ed.
- _____. *Los Orígenes del Totalitarismo*. Madrid, Alianza, 1981.
- _____. *Da Revolução*. SP/Brasília, Ática/Ed. UnB, 1988.
- _____. *Da Violência*. Brasília, Ed. UnB, 1985.
- _____. *A Condição Humana*. RJ, Forense Universitária, 1989, 4ª ed.
- BERNARDO, João. *Dialética da Prática e da Ideologia*. São Paulo/Porto, Cortez/Afrontamento, 1991.
- BOBBIO, Norberto/ Michelangelo BOVERO. *Sociedade e Estado na Filosofia Política Moderna*. SP, Brasiliense, 1987, 2ª ed.
- BORNHEIM, Gerd. *Sartre: metafísica e existencialismo*. SP, Perspectiva, 1984, 2ª ed.
- BOUDON, Raymond. *A Ideologia (ou a origem das idéias recebidas)*. SP, Ática, 1989.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Estado e Subdesenvolvimento Industrializado*. SP, Brasiliense, 1981, 2ª ed.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Os Destinos do Totalitarismo e outros escritos*. Porto Alegre, L&PM, 1987.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto, 1*. RJ, Paz e Terra, 1987.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto, 2: os domínios do homem*. RJ, Paz e Terra, 1987.
- _____. *As Encruzilhadas do Labirinto, 3: o mundo fragmentado*. RJ, Paz e Terra, 1992.
- CENTRE For Contemporary Cultural Studies, Birmingham University (org.) *Da Ideologia*. RJ, Zahar, 1983, 2ª ed.
- DELEUZE, Gilles/ GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. RJ, Imago, 1976.
- _____. *Capitalisme et Schizophrénie: mille plateaux*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. RJ, Imago, 1977.
- _____. *O que é Filosofia?* RJ, Editora 34, 1992.
- ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. SP, Global, 1985, 2ª ed.
- _____. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. SP, Global, 1985, 7ª ed.

- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. RJ, Graal, 1985, 6ª ed.
- _____. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. RJ, Graal, 1984.
- _____. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. RJ, Graal, 1985b.
- _____. *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. SP, Martins Fontes, 1990, 5ª ed.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1991, 8ª ed.
- _____. *Histoire de la Folie à l'Âge Classique*. Paris, Gallimard, 1972.
- _____. *História da Loucura na Idade Clássica*. SP, Perspectiva, 1978.
- _____. *Microfísica do Poder*. RJ, Graal, 1984, 4ª ed.
- FRÖMM, Erich. *O Medo à Liberdade*. RJ, Guanabara, 1983, 14ª ed.
- _____. *O Conceito Marxista do Homem*. RJ, Zahar, 1983, 8ª ed.
- _____. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. SP, Circulo do Livro, s/d.
- FURTER, Pierre. *Dialética da Esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernst Bloch*. RJ, Paz e Terra, 1974.
- GOMES, João Carlos Lino. *Nota Sobre o Conceito de Epistême em Michel Foucault*, in Revista "Síntese", vol. 18, nº 53, abril-junho/1991. (Faculdade de Filosofia do Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus/ Centro João XXIII de Investigação e Ação Social).
- GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. SP, Brasiliense, 1985, 2ª ed.
- _____. *O Inconsciente Maquínico: ensaios de esquizo-análise*. Campinas, Papirus, 1988.
- _____. *Caosmose: um novo paradigma estético*. RJ, Editora 34, 1992.
- GUATTARI, Félix/ NEGRI, Toni. *Les Nouveaux Espaces de Liberté*. Paris, Ed. Dominique Bedou, 1985.
- GUATTARI, Félix/ ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. RJ, Vozes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. *Les Sciences Humaines Démasquées par la Critique de la Raison: Foucault*, in "LE DÉBAT", Paris, Gallimard, nº 41, sept./nov. 1986. Hommage à Michel Foucault, pp. 70-92.
- HOBBS, Thomas. *Textos Escolhidos*. SP, Abril Cultural, 1983, 3ª ed. Col. "Os Pensadores".
- IANNI, Octavio (org.). *Marx: Sociologia*. SP, Ática, 1982, 3ª ed. Col. "Grandes Cientistas Sociais".
- JAPIASSÚ, Hilton. *Introdução do Pensamento Epistemológico*. RJ, Francisco Alves, 1988, 5ª ed.
- KRADER, Lawrence. *La Formación del Estado*. Barcelona, Ed. Labor, 1972.
- KUJAWSKI, Gilberto de Mello. *A Crise do Século XX*. SP, Ática, 1988.
- LA BOÉTIE, Etienne de la. *Discurso da Servidão Voluntária*. SP, Brasiliense, 1982, 2ª ed.
- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. SP, Brasiliense, 1991, 11ª ed.
- LOCKE, John. *Textos Escolhidos*. SP, Abril Cultural, 1983, 3ª ed. Col. "Os Pensadores".
- LUHMANN, Niklas. *Poder*. Brasília, Ed. UnB, 1985.
- MABBOTT, J. D. *O Estado e o Cidadão: uma introdução à filosofia política*. RJ, Zahar, 1968.
- MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault*. RJ, Graal, 1982.

- MAFFESOLI, Michel. A Violência Totalitária - ensaio de antropologia política. RJ, Zahar, 1981.
- MANNHEIM, Karl. Ideologia e Utopia. RJ, Guanabara, 1986, 4ª ed.
- MARX, Karl. O Capital. São Paulo, Bertrand Brasil/Difel, 1987.
- _____. A Miséria da Filosofia. SP, Global, 1989, 2ª ed.
- _____. Textos Escolhidos. SP, Abril Cultural, 1985, 3ª ed., Col. "Os Pensadores".
- MARX, Karl/ ENGELS, Friedrich. O Anarquismo. SP, Acadêmica, 1987.
- _____. Manifesto Comunista. SP, Ched Editorial, 1981, 3ª ed.
- _____. A Ideologia Alemã (Feuerbach). 5. ed. SP, Hucitec, 1986.
- _____. A Ideologia Alemã II. Lisboa/São Paulo, Editorial Presença/Martins Fontes, s/d.
- MOORE JR., Barrington. Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta. SP, Brasiliense, 1987.
- NAEF, Werner. La Idea del Estado en la Edad Moderna. Madrid, Aguilar, 1973.
- REICH, Wilhelm. Psicologia de Massas do Fascismo. SP, Martins Fontes, s/d 2.
- _____. Análise do Caráter. SP, Martins Fontes, s/d b.
- _____. Escuta, Zé Ninguém! SP, Martins Fontes, 1982, 10ª ed.
- _____. O Assassinato de Cristo. SP, Martins Fontes, 1982.
- _____. Psicopatologia e Sociologia da Vida Sexual. SP, Global, s/d.
- _____. A Função do Orgasmo. SP, Brasiliense, 1985, 11ª ed.
- _____. A Revolução Sexual. RJ, Zahar, 1982, 8ª ed.
- _____. O Combate Sexual da Juventude. Porto, Dinalivro, 1972.
- RICOUER, Paul. Interpretação e Ideologias. RJ, Francisco Alves, 1988, 3ª ed.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Textos Escolhidos. SP, Abril Cultural, 1983, 3ª ed. Col. "Os Pensadores".
- RUSSEL, Bertrand. A Autoridade e o Indivíduo. RJ, Zahar, 1977.
- SARTRE, Jean-Paul. El Ser y la Nada. Buenos Aires, Losada, 1981, 6ª ed.
- _____. O Existencialismo é um Humanismo. Lisboa, Ed. Presença, 1978, 4ª ed.
- _____. Textos Escolhidos. SP, Abril Cultural, 1984, 3ª ed., Col. "Os Pensadores".
- TOCQUEVILLE, Alexis de. Textos Escolhidos. SP, Abril Cultural, 1985, 3ª ed. Col. "Os Pensadores".
- TRAGTENBERG, Maurício. Reflexões sobre o Socialismo. SP, Moderna, 1986.
- _____. Burocracia e Ideologia. SP, Ática, 1985.
- WEFFORT, Francisco C. (org.) Os Clássicos da Política 1. SP, Ática, 1991, 2ª ed.
- _____. Os Clássicos da Política. 2. SP, Ática, 1989.

B. Obras específicas sobre o Anarquismo (aspectos históricos e filosófico-políticos)

- ARVON, Henri. *A Revolta de Kronstadt*. SP, Brasiliense, 1984
- _____. *El Anarquismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus, 1979.
- _____. *L'Autogestion*. Paris, Presses Universitaires de France, 1985, 2ª ed. Col. "Que sais-je?"
- BAKUNIN, Mikhail et alii. *Os Anarquistas e as Eleições*. Brasília, Novos Tempos, 1986.
- BAKUNIN, Mikhail. *Bakunin por Bakunin: cartas*. Brasília, Novos Tempos, 1987.
- _____. *Dios y el Estado*. Barcelona, Ed. Júcar, 1979a, 4ª ed.
- _____. *O Socialismo Libertário*. SP, Global, 1979b.
- _____. *La Libertad*. (org. Carlos Díaz), Barcelona, Ed. Júcar, 1980, 2ª ed.
- _____. *Textos Escolhidos*. (org. D. Guérin), Porto Alegre, L&PM, 1983.
- _____. *Federalismo, Socialismo e Antiteologismo*. SP, Cortez, 1988.
- _____. *Escrito Contra Marx/Conflitos na Internacional*. Brasília, Novos Tempos, 1989.
- _____. *O Príncipe do Estado/Três Conferências dos Operários do Vale de Saint-Imier*. Brasília, Novos Tempos, 1989.
- _____. *O Conceito de Liberdade*. Porto, Rés, s/d.
- BANCAL, Jean-Proudhon. *Os Anarquistas e as Eleições*. Brasília, Novos Tempos, 1984.
- BERNARDO, João. *Capital, Sindicatos, Gestores*. SP, Ed. Vértice, 1987.
- BERNERI, Camilo. *Epistolario Inedito (2 vol.)*. Pistoia, Archivio Famiglia Berneri, 1980.
- _____. *Mussolini Grande Attore*. Pistoia, Archivio Famiglia Berneri, 1983.
- BERTI, Nico. *Reflexiones sobre una Historiografia del Anarquismo*. in "Tierra y Libertad", México, D. F., mayo de 1988, nº 460.
- C.R.I.F.A. *Troisième Congrès de l'I.F.A.*, Carrara, 1978.
- CAMPOS, Cristina Hebling. *O Sonhar Libertário*. Campinas, Pontes/UNICAMP, 1988.
- CASAS, José Gomes. *Los Anarquistas en el Gobierno*. Barcelona, Ed. Bruguera, 1977.
- CENTRO DE MEMÓRIA SINDICAL/ARCHIVO STORICO DEL MOVIMENTO OPERARIO BRASILIANO (org.) *A Vida - Periódico Anarquista (1914 - 1915)*. edição fac-similar. SP, ícone Editora, 1988.
- DULLES, John W. Foster. *Anarquistas e Comunistas no Brasil*. RJ, Nova Fronteira, 1977.
- FAURE, Sébastien. *Deus Existe?* SP, Ed. Sementeira, s/d.
- FERRER, Christian (comp.). *El Lenguaje Libertario 1 - El Pensamiento Anarquista Contemporáneo*. Montevideo, Editorial Nordan - Comunidad, 1990.
- _____. *El Lenguaje Libertario 2 - Filosofía de la Protesta Humana*. Montevideo, Editorial Nordan - Comunidad, 1991. Col. "Piedra Libre".
- FO, Dario. *A Morte Acidental de um Anarquista e Outras Peças Subversivas*. SP, Brasiliense, 1986.

- GUÉRIN, Daniel et alii. *Os Anarquistas Julgam Marx*. Brasília, Novos Tempos, 1986.
- GUILLERM, Alain/BOURDET, Yvon. *Autogestão: uma Mudança Radical*. RJ, Zahar, 1976.
- GURVITCH, Georges. *Proudhon*. Lisboa, Edições 70, s/d.
- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem Pátria, nem Patrão*. SP, Brasiliense, 1983, 2ª ed.
- HOROWITZ, Irwing Louis. *Los Anarquistas*. (2 volumes), Madrid, Alianza, 1979.
- KROPOTKIN, Piotr. *A Conquista do Pão*. RJ, Organizações Simões, 1953.
- _____. *Palabras de un Rebelde*. Barcelona, Pequena Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1977a.
- _____. *Folhetos Revolucionários I. Anarquismo: su filosofia y su ideal*. Barcelona, Tusquets Editor, 1977b.
- _____. *Folhetos Revolucionários II. Ley y autoridade*. Barcelona, Tusquets Editor, 1977c.
- _____. *Humanismo Libertário e a Ciência Moderna*. RJ, Mundo Livre, 1977d.
- _____. *La Moral Anarquista*. Barcelona, Ediciones Júcar, 1978.
- _____. *El Apoyo Mutuo*. Móstoles, Ed. Madre Tierra, 1989, 3ª ed.
- LAMENDOLA, Francisco. *Eliseo Reclus, un geografo per l'Anarchia*. in "UMANITA NOVA", Livorno, 4 giugno 1989, anno 69, nª 19.
- LEVENROTH, Edgar/ NEGRO, Hélio. *O que é Maximalismo ou Bolchevismo*. SP, A Plebe, 1919.
- LOMBROSO, Cesare/MELLA, Ricardo. *Los Anarquistas*. Barcelona, Ediciones Júcar, 1978.
- LUIZETTO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. SP, Brasiliense, 1987.
- MAGNANI, Silvia Lang. *Movimento Anarquista em São Paulo*. SP, Brasiliense, 1982.
- MAKHNO, Nestor. *A Revolução Contra a Revolução*. SP, Cortez, 1989.
- MALATESTA, Errico et alii. *O Anarquismo e a Democracia Moderna*. SP, Global, 1986, 3ª ed.
- MALATESTA, Errico. *Fra Contadini*. Ragusa, La Rivolta, 1972.
- _____. *La Anarquia*. Paris, Ediciones CNT/AIT, 1973.
- _____. *Textos Escolhidos*. (org. Group. 1ª Mai/F.A.F.) Porto Alegre, L&PM, 1984.
- _____. *A Anarquia e Outros Escritos*. Brasília, Novos Tempos, 1988.
- _____. *Anarquistas, Socialistas e Comunistas*. SP, Cortez, 1989a.
- _____. *Escritos Revolucionários*. Brasília, Novos Tempos, 1989b.
- MARAM, Sheldon Leslie. *Anarquistas, Imigrantes e o Movimento Operário Brasileiro*. RJ, Paz e Terra, 1977.
- NETTLAU, Max. *La Anarquia a traves de los Tiempos*. Barcelona, Ediciones Júcar, 1978.
- NOZIK, Robert. *Anarquia, Estado y Utopia*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1990.
- OITICICA, José. *Doutrina Anarquista ao Alcance de todos*. SP, Editora Econômica, 1983, 2ª ed.
- PEREIRA, Miguel Serras. *Autogestão, Democracia e Projeto Libertário*. in "A Idéia", nº 34-35, Lisboa, 1984.
- PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. SP, Círculo do Livro, s/d.
- PRADO, Antonio Arnoni (org.). *Libertários no Brasil*. SP, Brasiliense, 1986.
- PRADO, Antonio Arnoni/HARDMAN, Francisco Foot. *Contos Anarquistas*. SP, Brasiliense, 1985.

- PROUDHON, Pierre-Joseph. *A Nova Sociedade*. Porto, Rés, s/d.
- _____. *O Que é a Propriedade?* Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- _____. *Sistema de las Contradiciones Econômicas o Filosofia de la Miséria*. (2 volumes), Barcelona, Ediciones Júcar, 1975b.
- _____. *Textos Escolhidos*. (org. D. Guérin), Porto Alegre, L&PM, 1983.
- QUEIROZ NORTE, Sérgio Augusto. *Bakunin: Sangue, Suor e Barricadas*. Campinas, Papirus, 1988.
- RICHARDS, Vernon. *Malatesta, Vida y Ideas*. Barcelona, Tusquets Editor, s/d.
- ROCKER, Rudolf. *Os Anarquistas: Trabalhadores Italianos no Brasil*. SP, Global, 1984.
- _____. *ABC do Sindicalismo Revolucionário*. RJ, Achiamé, 1987.
- _____. *Os Libertários: Idéias e Experiências Anárquicas*. Petrópolis, Vozes, 1988.
- _____. *Socialismo, Uma Visão Alfabética*. RJ, Porta Aberta, s/d.
- SANTILLÁN, Diego Abad de. *O Organismo Econômico da Revolução*. SP, Brasiliense, 1980.
- SFERRA, Giuseppina. *Anarquismo e Anarco-sindicalismo*. SP, Ática, 1987, série "Princípios".
- TCHERKESOFF, Varlan. *Erros e Contradições do Marxismo*. RJ, Ed. Mundo Livre, s/d.
- THOREAU, Henri-David. *Desobedecendo*. RJ, Rocco, 1984.
- _____. *Walden, ou A Vida nos Bosques*. SP, Global, 1984, 2ª ed.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Marx/Bakunin: ou Marxismo e Anarquismo*. in "Educação e Sociedade", nº 23, CEDES, Campinas, abril de 1986.
- VALÉRY, Paul. *Los Principios de la An-Arquia Pura y Aplicada*. Barcelona, Tusquets Editor, 1987.
- WILDE, Oscar. *A Alma do Homem Sob o Socialismo*. Porto Alegre, L&PM, 1982.
- WOODCOCK, George (org.). *Os Grandes Escritos Anarquistas*. Porto Alegre, L&PM, 1981.
- _____. *Anarquismo: uma história das idéias e Movimentos Libertários, 1: A Idéia*. Porto Alegre, L&PM, 1983.
- _____. *Anarquismo: uma história das idéias e Movimentos Libertários, 2: O Movimento*. Porto Alegre, L&PM, 1984.

C. Obras Gerais sobre Educação (História, Filosofia)

- APPLE, Michael M. *Educação e Poder*. Porto Alegre, Artes Médicas,
- BORDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. RJ, Francisco Alves, 1975.
- BUFFA, Ester et alii. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?* SP, Cortez/Autores Associados, 1988, 2ª ed. Col. "Polêmicas do Nosso Tempo nº23".
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o Cidadão?* Campinas, Papirus, 1991.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. RJ, Guanabara, 1986, 2ª ed.

- COMENIUS, Johan Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, 3ª ed.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A Universidade Temporã: da Colônia à era Vargas*. RJ, Francisco Alves, 1986, 2ª ed.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. SP/RJ, Cortez/EDUFF/FLACSO, 1991.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *O Público e o Privado na Educação Brasileira*. in VELLOSO, Jacques et alii. *Coletânea CBE: ESTADO E EDUCAÇÃO*, Campinas/SP, Papyrus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992 (p. 73 - 93).
- DEBESSE, Maurice/MIALARET, Gaston. *Tratado das Ciências Pedagógicas - volume 2: História da Pedagogia*. SP, Cia. Editora Nacional/EDUSP, 1977.
- DOMMANGET, Maurice. *Los Grandes Socialistas y la Educación, de Platón a Lênin*. Madrid, Fragua, 1972.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. RJ, Paz e Terra, 1974.
- _____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. RJ, Paz e Terra, 1977, 2ª ed.
- _____. *Educação e Mudança*. RJ, Paz e Terra, 1990, 16ª ed.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. RJ, Paz e Terra, 1967.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. SP, Editora Moraes, 1986, 6ª ed.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. SP, Cortez/Autores Associados, 1989, 9ª ed.
- _____. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. SP, Cortez/Autores Associados, 1983.
- _____. *Educação e Compromisso*- Campinas, Papyrus, 1985.
- _____. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. SP, Ática, 1988, 2ª ed.
- GALLO, Sílvio. *Universidade e Terceiro Mundo: a mentalidade do subdesenvolvido*. in *Impulso - Revista de Ciências Sociais*, nº 10, 1991, Piracicaba, Ed. UNIMEP (p. 43 - 48).
- GANDINI, Raquel P. C. *Notas Sobre a Construção do Estado-Nação e a Educação Pública*. in *PROPOSIÇÕES*, Revista quadrimestral da FE-UNICAMP, vol. 3, nº 2 (8), julho de 1992.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. *Educação e Movimento Operário*. SP, Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAUBARD, Allen. *Liberdade para as Crianças*. SP, Brasiliense, 1976.
- HUBERT, René. *História da Pedagogia*. SP, Cia. Editora Nacional/MEC, 1976, 3ª ed.
- LAPASSADE, Georges (org.). *L'Autogestion Pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- LIBÁNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. SP, Loyola, 1985.
- LOBROT, Michel. *A Favor ou Contra a Autoridade*. RJ, Francisco Alves, 1977.
- _____. *Pedagogia Institucional - la escuela hacia la autogestion*. Buenos Aires, Hvmánitas, 1974.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da Instrução Pública*. SP, Loyola, 1981.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. SP, Cia. Editora Nacional, 1979, 11ª ed.
- _____. *História da Educação Pública*. SP, Cia. Editora Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. SP, Cortez/Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl/ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. SP, Editora Moraes, 1983.

- MENDEL, Gerard/VOGT, Christian. *El Manifiesto de la Educación*. Madrid, Siglo Veinteuno Editores, 1978, 5ª ed.
- MORAIS, Régis de. *Educação em Tempos Obscuros*. SP, Cortez/Autores Associados, 1991, Col. "Polêmicas do Nosso Tempo nº 41".
- _____. *Entre a Educação e a Barbárie*. Campinas, Papirus, 1983.
- _____. *Cultura Brasileira e Educação*. Campinas, Papirus, 1989.
- _____. *O que é Ensinar*. SP, Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- _____. (org). *Construção Social da Enfermidade*. SP, Cortez & Moraes, 1978.
- NEILL, A. S. *Liberdade na Escola*. SP, IBRASA, 1978, 3ª ed.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. SP, Cortez/Autores Associados, 1990.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. SP, Editora Moraes, 1981, 9ª ed.
- PIAGET, Jean. *Para Onde Vai a Educação?* RJ, José Olympio, 1988, 10ª ed.
- PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. SP, Cortez/Autores Associados, 1986, 7ª ed.
- REBOUL, Olivier. *A Doutrinação*. SP, Nacional/EDUSP, 1980.
- REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. SP, Cortez/Autores Associados, 1990, Col. "Polêmicas do Nosso Tempo nº 38".
- _____. *Crise Cultural e Subdesenvolvimento Brasileiro*. Campinas, Papirus, 1983.
- RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições*. SP, Cortez/Autores Associados, 1985, 4ª ed. Col. "Polêmicas do Nosso Tempo nº 08".
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da Educação*. (2 volumes), Lisboa, Publicações Europa-América, 1990.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Desregulagens: educação, planejamento e tecnologia como ferramenta social*. SP, Brasiliense, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. SP, Cortez/Autores Associados, 1988, 20ª ed.
- _____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. SP, Cortez/Autores Associados, 1989, 9ª ed.
- _____. *Tendências e Correntes da Educação Brasileira*. in MENDES, Dermeval Trigueiro, org. Filosofia da Educação Brasileira. RJ, Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. SP, Cortez/Autores Associados, 1991. Col. "Polêmicas do Nosso Tempo nº 40".
- _____. *Neo-Liberalismo ou Pós-Liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina*. in VELLOSO, Jacques et alii. Coletânea C.B.E.: Estado e Educação. Campinas/SP, Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992 (p. 9-29).
- SEVERINO, Antonio Joaquim et alii. Coletânea C.B.E.: Sociedade Civil e Educação. Campinas/SP, Papirus/CEDES/ANDE/ANPED, 1992.
- SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Lisboa, Moraes, 1981, 2ª ed.
- SOBRINO, Encarnación. *Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas*. SP, Cortez/Autores Associados, 1986.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1984, 3ª ed.

- TEIXEIRA, Anísio. Educação e o Mundo Moderno. SP, Nacional, 1969.
- TRAGTENBERG, Maurício. Sobre Educação Política e Sindicalismo. (volume 1) SP, Cortez/Autores Associados, 1982.
- TREVISAN, Leonardo. Estado e Educação na História Brasileira (1750 - 1900). SP, Editora Moraes, 1987.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. O Método Dialético na Didática. Campinas, Papirus, 1991, 2ª ed.

D. Obras Específicas sobre a Educação Libertária

- BELTRÃO, Irecê Rego. A Didática e a Formação de Professores de História: em busca da explicitação das relações poder-saber na organização do trabalho pedagógico. Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992. - dissertação de mestrado.
- COLECTIVO PAIDEIA. Intento de Educación Antiautoritária y Psicomotriz en Preescolar. Mérida, Editorial Josefa Martin Luengo, 1978-79.
- ____ PAIDEIA: una escuela libre. Madrid, Ziggurat, 1985.
- ____ Crítica a una Escuela Autogestionária Dentro de un Sistema no Autogestionário. in La Samblea, Boletín de la Asociación Pedagógica "PAIDEIA", nº15, otoño-invierno, 1992/93.
- DÍAZ, Carlos. Escritos Sobre Pedagogia Política. Alcoy, Editorial Marfil, 1977.
- ____ El Manifiesto Libertário de la Enseñanza. Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1978.
- ____ e GARCIA, Félix. Ensayo de Pedagogía Utópica. Madrid. Ediciones Zero, 1975.
- FERRER i GUARDIA, Francesc. La Escuela Moderna - póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona, Ediciones Solidaridad, 1912.
- ____ La Escuela Moderna. Barcelona, Tusquets Editor, 1978.
- ____ Envidia - cuento ateo. Barcelona, José J. Olañeta Ed., 1978.
- ____ La Coazione nella Scuola. in UMANITA NOVA, Livorno, 3 dicembre 1989, anno 69, nº 37.
- FERRER, Sol. La vie et l'Oeuvre de Francisco Ferrer, un martyr au XX^{ème} siècle. Paris, Librairie Fischbacher, s/d.
- GALLO, Sílvio. Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1990 - dissertação de mestrado.
- ____ Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona, in PRO-POSIÇÕES, Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, vol. 3, nº 3 (9), dez. 1992 (p. 14 - 23).
- GALZERAND, Giuseppe. Francisco Ferrer: il sangue di un maestro (I, II e III). in UMANITA NOVA, Livorno, 29 ottobre 1989, anno 69, nº 32 (parte I); 5 novembre 1989, anno 69, nº 33 (parte II: L'esilio - L'arresto - Il processo); 12 novembre 1989, anno 69, nº 34 (parte III: La fucilazione, le proteste).

- ILLICH, Ivan. Educação e Desenvolvimento. in A IDÉIA, Lisboa, verão/outono de 1985, nº 38-39.
- _____. Uma Sociedade sem Escolas. Petrópolis, Vozes, 1988, 8ª ed.
- _____. et alii. Educação e Liberdade. SP, Imaginário, 1990
- _____. et alii. Juicio a la Escuela. Buenos Aires, Hymnitas, 1973
- JOMINI, Regina C.M. Uma Educação para a Solidariedade. Campinas, Pontes/UNICAMP, 1990.
- _____. Educação Anarquista na República Velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas. in PRO-POSIÇÕES, Revista quadrimestral da FE-UNICAMP, nº 3, dezembro de 1990.
- JUICIO Ordinario Seguido Ante los Tribunales Militares en la Plaza de Barcelona Contra Francisco Ferrer Guardia, Palma de Mallorca, Pequeña Biblioteca Calamvs Scriptorivs, 1977.
- KASSICK, Clovis Nicanor et alii. Los Caminos de la Ruptura del Autoritarismo Pedagógico: el establecimiento de nuevas relaciones para la construcción colectiva del conocimiento. in La Samblea, Boletín de la Asociación Pedagógica "PAIDEIA", nº 12-13, invierno-primavera, 1992.
- KASSICK, Clovis Nicanor. Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho. Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992. - dissertação de mestrado.
- LUENGO, Josefa Martín. Desde Nuestra Escuela Paideia. Móstoles, Ediciones Madre Tierra, 1990.
- LUIZETTO, Flávio Venâncio. Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios libertário e educacional. USP, São Carlos, 1984 - tese de doutorado.
- _____. Cultura e Educação Libertária no Brasil no Início do Século XX, in: EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. SP/Campinas, Cortez/CEDES, nº 12.
- _____. O Movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da Escola Moderna nº 01 (1912 - 1919), in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, SP/Campinas, Cortez/CEDES, nº 24.
- MORIYÓN, Félix García (org.). Educação Libertária. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- PALACIOS, Jesús. La Cuestión Escolar: críticas y alternativas. Barcelona, Ed. Laia, s/d.
- RAYNAUD, Jean/AMBAUVES, Guy. L'Éducation Libertaire. Paris, Amis de Spartacus, 1978
- _____. Paul Robin (1837 - 1912) e l'Orfanotrofio di Cempuis. in UMANITÀ NOVA, Livorno, 2 ottobre 1988, anno 68, nº 27.
- READ, Herbert. A Educação pela Arte. Lisboa, Edições 70, s/d.
- _____. A Redenção do Robô. SP, Summus, 1986.
- SOLÀ, Pere. Las Escuelas Racionalistas em Catalunya (1909 - 1939). Barcelona, Tusquets Editor, 1978, 2ª ed.
- TOLSTOI, Leon N. Obras Pedagógicas. Moscou, Edições Progresso, 1988.
- TOMASI, Tina. Ideologie Libertarie e Formazione Umana. Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1973.
- _____. Breviario del Pensamiento Educativo Libertario. Cali, Ediciones Madre Tierra, 1988.
- TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, SP/Campinas, Cortez/CEDES, nº 01.

VACCARO, Salvo. Esperienze de Pedagogia Libertaria: "La Ruche" de Sébastien Faure. in UMANITÀ NOVA, Livorno, 16 ottobre 1988, anno 68, n° 29.

Mondo della Scuola e Presenza Libertaria (I e II). in UMANITÀ NOVA, Livorno, 30 aprile 1989, anno 69, n° 14 (parte I) e 6 maggio 1989, anno 69, n° 15 (parte II).

VIZZINI, Beniamino. La Pedagogia Libertaria come Antipedagogia. in UMANITÀ NOVA, Livorno, 6 maggio 1989, anno 69, n° 15.