



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Silvério Augusto Moura Soares de Souza

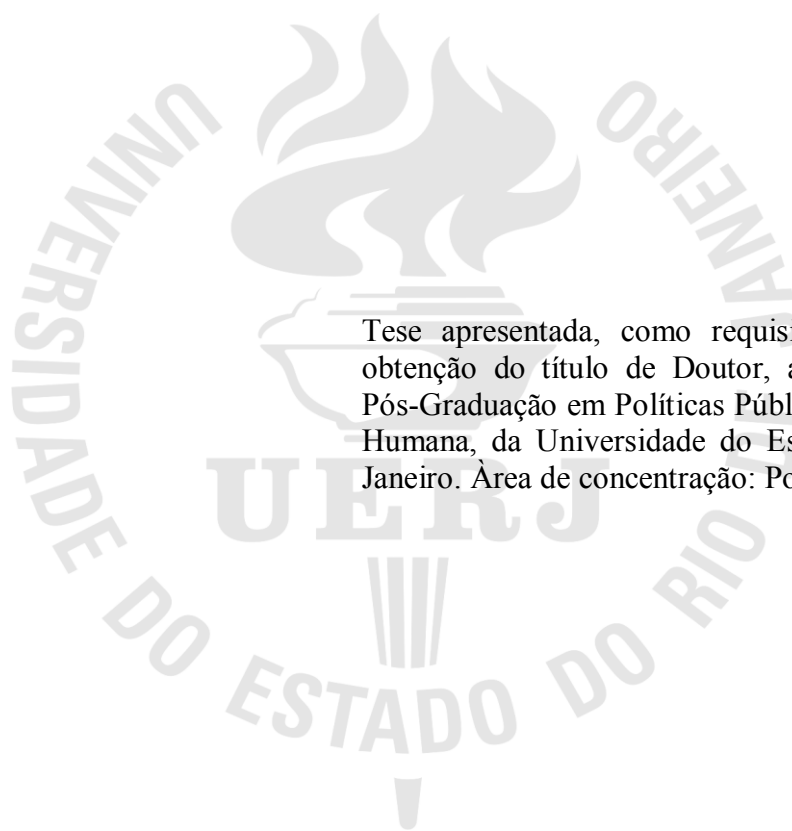
**As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e
o ideário educacional anarquista**

Rio de Janeiro

2013

Silvério Augusto Moura Soares de Souza

**As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e
o ideário educacional anarquista**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza, Silvério Augusto Moura Soares de.
As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista/ Silvério Augusto Moura Soares de Souza. – 2013.
255 f.

Orientador: Zacarias Jaegger Gama.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação e Estado – Teses. 2. Dualidade Educacional – Teses. 3. Educação – História – Teses. 4. Educação Libertária – Tese. I. Gama, Zacarias Jaegger. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. IV. Título.

es

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Silvério Augusto Moura Soares de Souza

**As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e
o ideário educacional anarquista**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em 09 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama (Orientador)
Faculdade de Educação da UERJ

Profª. Drª. Anne Marie Emilie Madeleine Milon Oliveira
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação da UERJ

Profª. Drª. Vania Cardoso da Motta
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª. Drª. Angela Maria Souza Martins
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador professor Zacarias Gama que, sobretudo, me ajudou a discernir o melhor caminho em busca da essência de meu objeto, salientando aqueles pontos os quais precisavam ser aprimorados.

Agradeço à professora Vania Motta (hoje, na UFRJ), a professora Marise Ramos e demais professores(as) do PPFH/UERJ que tanto ajudaram a ampliar as minhas reflexões e aprofundar os meus estudos. Em particular, ao professor Gaudêncio Frigotto, agradeço pela sua atenção e interesse na minha produção, além de sua contribuição quando na minha qualificação.

Agradeço ao professor Roberto Leher e à professora Katia Lima pela oportunidade de frequentar suas aulas em disciplinas dos programas de pós-graduação em Educação da UFRJ e UFF, respectivamente.

Agradeço a todos os amigos e colegas professores e alunos das redes estadual do Rio de Janeiro e municipal de Niterói que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a pensar a “dualidade educacional” na contemporaneidade. Aos que contribuíram para o meu trabalho de pesquisa, quer seja no campo das ideias ou me ajudando com bibliografia específica ou com dados empíricos, o meu muito obrigado.

Um agradecimento especial aos meus filhos Gabriel, Mateus e Augusto por compreenderem a minha necessidade intelectual em fazer esse doutorado, mesmo que para isso tenha havido sacrifício também da parte deles. Ademais, não poderia deixar de agradecer-lhes pelos seus encorajamentos, assim como pelas nossas profícuas discussões em torno de temas afins ao meu objeto.

Agradeço a ajuda financeira de familiares, pois, com ela, pude frequentar esse curso de doutorado – aliás, sustento que é preciso uma política pública específica e com distribuição de bolsas aos professores de educação básica de redes municipais e estaduais desse País, de modo a proporcioná-los o acesso em cursos *stricto sensu*.

Enfim, a todos os familiares e amigos que me compreenderam e me encorajaram na busca por essa meta, muito obrigado.

RESUMO

SOUZA, Silvério A. M. S. *As novas faces da dualidade educacional na contemporaneidade e o ideário educacional anarquista*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A presente tese nasce da hipótese da existência da dualidade educacional (DE) nas políticas contemporâneas e que se confirma nesse trabalho. Por sua vez, a DE (uma escola para elite e outra para a classe popular) existe para que a classe hegemônica possa conservar a estratificação social e a divisão do trabalho a seu favor. Tem conviência do Estado, mesmo ele se expressando enquanto uma disputa de classe em movimento. Como metodologia de trabalho, utiliza-se o materialismo histórico-dialético no intuito de abranger o conflito de interesses entre classes sociais e poder caracterizar a materialidade e a dialeticidade nas subjetivações elucidadas. O trabalho de combate à DE é feito com mediações do ideário educacional anarquista e que se aproxima do marxismo através do nascedouro iluminista, comum às duas correntes. É um trabalho de cunho humanista e vai além da lógica iluminista. Pois é possível perceber o avanço em que o anarquismo trata as categorias igualdade, liberdade e solidariedade. No intuito de abranger melhor as relações do fenômeno da DE, é considerada a conjuntura política e econômica globalizada nas novas configurações entre Estado e sociedade civil no Brasil sob a vigência do capitalismo financeiro; além de ser levado em consideração o pensamento de Florestan Fernandes no que diz respeito ao Brasil ser um país de capitalismo dependente. Em relação às parcerias público-privadas na contemporaneidade, que promovem educação financiada pelo Estado, mas controlada pela “sociedade civil”; na prática, esse controle é feito por grupos empresariais, tendo em vista a falta de organização da população para esse fim. Desse modo, as estratégias hegemônicas de formatação e implantação das políticas educacionais neoliberais contribuem para a identificação do próprio fenômeno da dualidade educacional, no seio de estruturas organizativas bem planejadas. As novas faces da DE nas contradições de uma educação mercantilizada e alinhada aos ditames internacionais influenciam as políticas públicas educacionais locais. Por exemplo, a Gestão Integrada da Escola (GIDE), implantada desde 2011 na rede pública fluminense, é um projeto de caráter neoliberal, mas que tem uma lógica taylorista-fordista em seu funcionalismo gerencial administrativo-pedagógico. Nesse sistema fica patente a previsibilidade do processo fabril para a construção de um conhecimento sob a chancela de uma nova versão do tecnicismo que subtrai a criatividade e autonomia profissional e escolar, elege uma grade curricular fragmentada e mínima, prioriza o caráter quantitativo dos resultados nas estatísticas que, para tal, burocratiza o trabalho do professor e da própria escola. Na contramão desse ensino instrumental e padronizado desenvolvido pela GIDE, é conveniente rever o significado do que é o ensino libertário, que é aquele que consagra a liberdade e sacrifica progressivamente a autoridade numa educação que tem como objetivo final formar homens livres e respeitadores da liberdade alheia. Essa pesquisa no campo da educação apontou como uma forte pista a federalização das unidades escolares públicas. O chão da escola precisa assumir a sua autonomia “possível” frente ao sistema centralizador de ensino em um processo dialético de recriação de identidade e reafirmação da escola enquanto força organizativa local junto à comunidade.

Palavras-chaves: Dualidade educacional. Princípio da autoridade. Princípio da liberdade. Solidariedade. Emancipação. Educação libertária. Educação mercantilista. Políticas educacionais.

ABSTRACT

SOUZA, Silvério A. M. S. *The New Faces of the Educational Duality in the Contemporaneity and the Anarchist Educational Thinking*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

This Ph.D. dissertation springs from the hypothesis of the existence of an educational duality (ED) in contemporary policies, which is confirmed by this work. In its turn, ED (a school for the elite and another one for the lower classes) does exist for the hegemonic class to preserve the social stratification and work division to its benefit. It has the collusion of the State, even if it expresses itself as a class struggle in process. As a work methodology, it is based on the historical dialectical materialism aiming at embracing the conflict of interests among social classes and to be able to characterize the materiality and the dialecticality of the subjectifications explained. The work to fight against ED is made mediated by the anarchist educational thinking and approaches Marxism through the Enlightenment origins, common to both currents. This is a Humanistic-based work that goes beyond the Enlightenment logic. It's possible to notice how Anarchism advances its categories of equality, freedom and solidarity. In order to better embrace the relation of ED phenomena, the globalized political and economic context in the new configurations of the State and the social society in Brazil under the influence of the financial capitalism in force is taken into account; as well as Florestan Fernandes's views on Brazil as a dependent-capitalism country. As for public-private partnerships in the present days, which promote an education funded by the State, but controlled by the "civil society"; in practice, such control is made by corporate groups, due to the lack of organization of the population for this purpose. Therefore, the hegemonic strategies of shaping and establishment of neoliberal educational policies contribute to the identification of the very phenomenon of the educational duality, within well planned organizational structures. The new faces of ED in the contradictions of a commercially-oriented education aligned with the international dictates influence local educational public policies. For instance, the School Integrated Management (GIDE), established since 2011 at the public-school network in the State of Rio de Janeiro, is a neoliberal-oriented project, based on a Taylorist-Fordist logic in its administrative pedagogical managerial functionalism. In such a system, it is evident the predictability of the plant process for the construction of knowledge under the seal of a new version of technicism that restricts school and professional creativity and autonomy, elects a fragmented and minimal curricular program, prioritizes the quantitative character of statistical outcomes which, for this purpose, bureaucratizes the work of the teacher and the school. Opposed to such an instrumental and standardized education developed by GIDE, it is convenient to review the meaning of a libertarian education, which is the one consecrating freedom and progressively renouncing to authority in an education having the ultimate purpose of forming free human beings respecting the freedom of others. This research in the Education field strongly points to the federalization of the public-school units. The school floor must take upon itself its "possible" autonomy against a centralizing teaching system in a dialectical process of identity recreation and reaffirmation of school as a local organizational force working side by side with the community.

Key words: Educational duality. Principle of authority. Principle of freedom. Solidarity. Emancipation. Libertarian education. Commercially-oriented education. Educational policies.

RÉSUMÉ

SOUZA, Silvério A. M. S. *Les nouvelles faces de la dualité éducationnelle dans la contemporanéité et les idées éducationnelles anarchistes*. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

La présente thèse naît de l’hypothèse de l’existence d’une dualité éducationnelle (DE) dans les politiques contemporaines, ce que confirme ce travail. Cette DE, autrement dit une école pour l’élite et une autre pour les classes populaires, existe pour que les classes hégémoniques puissent préserver en leur faveur la stratification sociale et la division du travail. Elle compte sur la complicité de l’État, même quand celui-ci s’exprime en tant que dispute de classes en mouvement. Comme méthodologie de travail, est utilisé le matérialisme historico-dialectique afin d’englober le conflit d’intérêts entre les classes sociales et de caractériser la matérialité et la dialecticité dans les subjectivations élucidées. Le travail de combat à la DE se fait au moyen des idées éducationnelles anarchistes, lesquelles sont à leur tour proches du marxisme de par leurs origines communes dans les Lumières. Il s’agit d’un travail à caractère humaniste qui va au-delà de la logique des Lumières dans la mesure où l’on peut constater la vision progressiste donnée par l’anarchisme aux principes d’égalité, de liberté et de solidarité. Afin de mieux cerner les relations du phénomène de la DE, on considère la conjoncture politique et économique globalisée dans les nouvelles configurations entre l’État et la société civile au Brésil sous la vigueur du capitalisme financier ainsi que la pensée de Florestan Fernandes sur le Brésil en tant que pays de capitalisme dépendant. De même, sur les partenariats publico-privés dans la contemporanéité qui promouvoient une éducation financée par l’État mais contrôlée par la “société civile”; dans la pratique, ce contrôle est fait par des groupes financiers vu le manque d’organisation de la population pour cette fin. Ainsi, les stratégies hégémoniques de formation et de mise en œuvre des politiques éducationnelles néolibérales contribuent à l’identification du phénomène même de la dualité éducationnelle au sein de structures d’organisation bien planifiées. Les nouvelles faces de la DE dans les contradictions d’une éducation marchande, alignée aux décisions internationales, influencent les politiques publiques éducationnelles locales. Par exemple, la Gestion Intégrée de l’École (GIDE), mise en place en 2011 dans le réseau public de l’état de Rio de Janeiro, est un projet à caractère néolibéral mais qui a une logique tayloriste-fordiste dans son fonctionnement gestionnaire administratif et pédagogique. Dans ce système est patente la prévisibilité du processus industriel dans la construction d’une connaissance sous l’approbation d’une nouvelle version du technicisme qui soustrait la créativité et l’autonomie professionnelle et scolaire, privilégie un cursus fragmenté et trop réduit, donne de la priorité au caractère quantitatif des résultats dans les statistiques, lequel, à cette fin, bureaucratise le travail de l’enseignant et de l’école elle-même. À contresens de cet enseignement instrumental et uniformisé développé par la GIDE, il faudrait revoir ce que signifie l’enseignement libertaire, c’est-à-dire celui qui consacre la liberté et qui sacrifie progressivement l’autorité à une éducation visant surtout former des hommes libres et respectueux de la liberté des autres. Cette recherche dans le domaine de l’éducation a indiqué comme une forte piste la fédéralisation des unités scolaires publiques. C’est l’école elle-même qui doit assumer son autonomie “possible” face au système centralisateur d’enseignement dans un processus dialectique susceptible de recréer son identité et de la réaffirmer en tant que force d’organisation locale auprès de la communauté.

Mots-clés: Dualité éducationnelle. Principe de l’autorité. Principe de la liberté. Solidarité. Émancipation. Éducation libertaire. Éducation marchande. Politiques éducationnelles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Escolas Racionalistas.....	61
Figura 1 –	Fluxo da GIDE.....	222
Quadro 2 -	Exemplo da análise macro do Ambiente: Marco Situacional.....	223
Quadro 3 -	Fator Educação com fins de análise para Aspectos Gerais: Marco Situacional.....	226
Figura 2 –	Árvore do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola.....	229

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Desempenho Escolar ano 2005.....	233
Gráfico 2 – Desempenho Escolar ano 2006.....	233
Gráfico 3 – Desempenho Escolar ano 2007.....	233
Gráfico 4 – Desempenho Escolar ano 2008.....	233
Gráfico 5 – Desempenho Escolar ano 2009.....	234
Gráfico 6 – Desempenho Escolar ano 2010.....	234
Gráfico 7 – Desempenho Escolar ano 2011.....	235
Gráfico 8 – Desempenho Escolar ano 2011.....	235
Gráfico 9 – Desempenho Escolar ano 2012.....	236

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE -	Associação Brasileira de Educação
AIT -	Associação Internacional dos Trabalhadores
ANPUR -	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD -	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
C.E.NU -.	Conselho da Escola Nova Unificada (na Catalunha revolucionária)
CEPA -	Comissão Econômica para a América Latina
CGT -	Confederação Geral do Trabalho
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNT -	Confederação Nacional do Trabalho
CONE -	Congresso Nacional de Educação
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FAETEC/RJ -	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
FHC -	Fernando Henrique Cardoso
FAU -	Federação Anarquista Uruguaia
FEBRABAN -	Federação Brasileira de Bancos
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GBM -	Grupo Banco Mundial
GE -	General Electric
GIDE -	Gestão Integrada da Escola
IDEB -	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
IFC/RS -	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
INDG -	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
LDB/96 -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC -	Organização Mundial do Comércio
ONG -	Organização Não Governamental

ONU -	Organização das Nações Unidas
OSHA -	<i>Occupational Safety and Health Administration</i> (Administração da Saúde e da Segurança no Trabalho)
PDCA -	Plan, Do, Check, Act (etapas do Planejamento Estratégico – GIDE)
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB -	Produto Interno Bruto
PISA -	<i>Programme for International Student Assessment.</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMMEB -	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PSDB -	Partido da Social Democracia Brasileira
PT -	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDUC/RJ -	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE -	Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação
SINDSCOPE -	Sindicato dos Servidores do Colégio Pedro II
TICs -	Tecnologias da Informação e Comunicação
UERJ-	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UGT -	União Geral dos Trabalhadores
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	IDEÁRIO ANARQUISTA: ESTEIO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA	22
1.1	O que é o Anarquismo	24
1.1.1	<u>Anarquismo: a moral e algumas concepções</u>	24
1.1.2	<u>Anarquismo como “princípio gerador” ou <i>Anarquismos?</i></u>	27
1.1.3	<u>Anarquismo e contemporaneidade</u>	31
1.1.4	<u>Anarcocapitalismo</u>	35
1.2	Ideário educacional anarquista	37
1.2.1	<u>Legado educacional teórico de Proudhon e Bakunin</u>	37
1.2.2	<u>Escola anarquista e o nascedouro de sua práxis</u>	46
1.2.3	<u>Legado de Francisco Ferrer y Guardia</u>	56
2	SUBJETIVIDADE ANARQUISTA E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL	64
2.1	Subjetividade anarquista	66
2.1.1	<u>O conceito anarquista de dualidade educacional e a cientificidade do método histórico-dialético</u>	66
2.1.2	<u>Realidade concreta e o princípio da autoridade</u>	74
2.1.3	<u>A moral anarquista e a relação entre o indivíduo e a sociedade</u>	86
2.2	Sujeitos anarquista e contemporâneo e a Educação dual	93
2.2.1	<u>Constituição do sujeito anarquista</u>	98
2.2.2	<u>Contextualização da contemporaneidade e constituição do sujeito contemporâneo</u>	99
2.2.2.1	Crise estrutural do capital ou um capitalismo florescente?.....	99

2.2.2.2	Mercadoria: uma dialética entre sujeito e objeto.....	112
2.2.2.3	Constituição do sujeito contemporâneo (individualista e mercantilizado).....	116
2.2.3	<u>A dualidade educacional, antítese do ideário educacional anarquista.....</u>	118
3	A DUALIDADE EDUCACIONAL, O FEDERALISMO LIBERTÁRIO E A REALIDADE DE UM PAÍS NÃO CENTRAL.....	123
3.1	Estado e a sociedade anarquista.....	124
3.1.1	<u>A antinomia da Modernidade e o antiestatismo do anarquismo.....</u>	125
3.1.2	<u>Federalismo, uma organização política nacional.....</u>	133
3.1.2.1	Federalismo libertário e organização social.....	133
3.1.2.2	Municipalismo e comunalismo.....	142
3.1.3	<u>Diálogo entre Grubacic, Chomsky e Florestan Fernandes.....</u>	152
3.2	Contextualização da Educação dual no Estado brasileiro na contemporaneidade.....	163
3.2.1	<u>Possibilidade e perda de oportunidade histórica.....</u>	165
3.2.1.1	República “inconstitucional” e “abertura democrática”.....	168
3.2.1.2	Educação face às políticas de governo sob a égide do mercado.....	175
3.2.2	<u>Orfandade da Escola pública brasileira.....</u>	183
4	O PLANO DE METAS DA GIDE E O CHÃO DA ESCOLA.....	200
4.1	Burocratismo na educação gerencial.....	202
4.2	Política educacional em rede pública fluminense: Sistema GIDE.....	206
4.2.1	<u>Mudança educacional na perspectiva de Ivor Goodson.....</u>	208
4.2.2	<u>O Plano de Metas, uma política educacional para a rede estadual do Rio de Janeiro.....</u>	215
4.2.2.1	Sistema GIDE e a sua relativização.....	218
4.2.2.2	A interferência da GIDE nos dados estatísticos de uma unidade escolar.....	232
4.3	Contraponto à instrumentalização neotecnicista da GIDE.....	237

CONSIDERAÇÕES FINAIS	241
REFERÊNCIAS	246

INTRODUÇÃO

É com o olhar do *educador* que esse trabalho foi desenvolvido. Mais especificamente com o olhar de um profissional da educação básica da rede pública do estado do Rio de Janeiro e do município de Niterói/RJ. E, para melhor depreender o objeto de investigação para além da pedagogia, foram investigadas as interfaces e, conseqüentemente, as relações objetivas e subjetivas com outras áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais, no intuito de robustecer a totalidade das relações do fenômeno educacional para uma melhor compreensão da realidade.

A partir dessa investigação que considera a conjuntura política e econômica globalizada nas novas configurações entre Estado e sociedade civil no Brasil e a própria condição de país de capitalismo dependente que materializa o imbricamento entre o arcaico e moderno, se constrói um quadro analítico a fim de questionar a Educação Básica. Mais especificamente, investigar de que forma essas relações indicam as novas faces da dualidade educacional para que seja possível um debate teórico sobre a superação desse fenômeno social.

Em última análise, o objetivo desse trabalho é pensar em pistas, mediado pelo ideário educacional libertário¹, que gerem alternativas para superar a dualidade educacional a partir da compreensão e investigação deste fenômeno em um contexto contemporâneo de políticas públicas para a Educação Básica. Para tal, será detalhada a política educacional vigente na rede pública estadual do Rio de Janeiro - *plano de metas* da “Gestão Integrada da Escola” (GIDE) -, implantada a partir do início do ano letivo de 2011.

Desse modo, foi dado um breve panorama histórico da República Nova e, sobretudo, a partir dos efeitos das políticas neoliberais introduzidas pela reforma do Estado brasileiro em 1995, para que se possa contextualizar a educação pública contemporânea no padrão economicista de gestão. Ademais, foi o método histórico-dialético utilizado para a análise desse trabalho, no intuito de abranger o conflito de interesses entre classes sociais e poder caracterizar a materialidade e a dialeticidade nas subjetivações elucidadas.

Lembre-se que Saviani (2008, p. 1) esclarece que a política educacional brasileira, que direciona a educação do país, se situa “no âmbito do organograma governamental [...] na chamada ‘área social’, configurando, pois, uma modalidade da ‘política social’”. E, pelo fato

¹ Nesse trabalho, anarquista e libertário serão considerados sinônimos.

da sociedade capitalista² constituir o Estado como seu elemento regulador; Saviani assim infere que o sistema das políticas sociais do Estado brasileiro, capitalista, portanto, está subordinado “aos interesses privados da classe que detém o controle dos meios de produção”. Em suma, as políticas sociais são produzidas em âmbito do Estado tão somente para “contrabalançar” os efeitos antissociais de uma „política econômica“ que desestabiliza, inclusive, “a ordem capitalista em lugar de consolidá-la”. Essas políticas sociais abrangem “ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação” (SAVIANI, 2008, p. 2). Todavia, como já referido, esse trabalho é de cunho educacional e voltado especificamente para a análise da educação dual.

De fato, a subordinação do campo educacional a uma política econômica gera uma dependência desse campo aos ditames da economia vigente que, por sua vez, tem características de exploração dos homens sobre os homens; além de aprisionar os valores iluministas aos quais esse trabalho elucida, à luz da visão revolucionária anarquista.

Contudo, no dizer de Tragtenberg³ (2004, p. 204), “a educação não pode estar acima da estrutura socioeconômica que a determina [...] Porém, o processo educacional tem uma dinâmica própria, uma certa relativa autonomia que pode torná-lo instrumento de libertação [...]”. Sendo assim, o esforço investigativo desse estudo ao evidenciar as contradições da hegemonia, se direciona para as possíveis fissuras do poder a fim de fortalecer essa autonomia, no sentido de conquistar a emancipação da Educação e, no limite, a emancipação dos homens.

Ademais, ao se deparar com a antinomia entre esses campos educacional e econômico, tensionada pelo primeiro campo em prol da valorização dos seus métodos de emancipação humana; certamente, a política econômica deverá passar por ajustes de cunho social com os quais o capital, em seu metabolismo, não quer lidar ou não tem condições de sobreviver frente a essa perspectiva. Aliás, esse tensionamento está também presente no bojo do debate em defesa da liberdade da educação dos grilhões de uma economia que, por sua vez, será aqui

² É aquela cuja “forma econômica se centra na propriedade privada dos meios de produção, o que implica a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente” (SAVIANI, 2008, p. 1).

³ Tragtenberg (2004, p. 193; 204-205), em entrevista em 1979, estava se referindo tanto à educação brasileira enquanto sistema, como, em particular, à Universidade, refém de um contexto político-ideológico naqueles tempos de ditadura. Todavia, ele, ao sustentar que aquele que “tem medo de perder cargos não pode contribuir a uma educação libertadora”. Essa afirmação se mantém atual na conformação tanto da Universidade em relação a uma conduta mercantil de produtividade para conquistar as benesses acadêmicas; como em relação à Educação Básica, tanto nas instâncias da burocracia, como na própria docência, através do enquadramento ideológico das políticas educacionais.

tratada de forma indireta, através da crise estrutural do capital e de suas superações “incompletas”, além de trazê-la na contextualização do “economicismo” da GIDE.

Em uma primeira aproximação, é possível, com essa antinomia, estar diante da contradição que vem levando a civilização a uma crise de valores, responsável pela incompletude da Modernidade na contemporaneidade. Sem dúvida, isso faz da Educação um marco primordial, embora ela não esteja sozinha para protagonizar as mudanças estruturais necessárias para a sociedade, conforme a visão libertária para a revolução social.

A dualidade educacional é o foco central da investigação desse trabalho a partir das categorias iluministas de análise – Liberdade, Igualdade e Solidariedade –, na perspectiva anarquista. Por sua vez, as unidades de *contradição* para identificar a essência do fenômeno em suas relações sociais; e a *totalidade* são as categorias do método que mais orientam na expansão de compreensão desse fenômeno.

Outrossim, a dualidade educacional é aqui entendida como o resultado das desigualdades sociais gerando desigualdades educacionais em um sistema dual, isto é, uma escola para a elite e outra escola para a classe popular. Essas duas formas de promover a educação forjam uma unidade dialética cujas relações sociais denunciam o caráter perverso da essência desse fenômeno social. A existência desse fenômeno ocorre para que a classe hegemônica possa conservar a estratificação social e a divisão do trabalho a seu favor. Tem convivência do Estado, mesmo ele se expressando enquanto uma disputa de classe em movimento.

É trazido o ideário educacional anarquista tanto para elucidar, nessa racionalidade, o debate novecentista em torno da dualidade educacional; como também tornar esse ideário mediador de grande relevância para a reconstituição da totalidade “ampliada” do fenômeno. Pois, as unidades dialéticas de contradição são construídas a partir do peso conceitual da liberdade individual socializada nas relações solidárias, em sociedade.

Não se pode olvidar, por outro lado, a sensatez para a consolidação acadêmica da racionalidade educacional anarquista tendo em vista a robustez de um *corpus* teórico e protagonista no processo histórico nesses quase dois séculos, no qual influencia claramente ou sub-repticiamente certos marcos⁴ oficiais da história da pedagogia; além do silêncio

⁴ Hugues Lenoir (2001 apud Antony, 2011, p. 164) sustenta que a educação libertária, foi “a mais bela vitória” do movimento mas que ainda tem chão “a percorrer até o anarquismo [...] Suas proposições [da educação libertária] irrigaram amplamente as reflexões e práticas pedagógicas contemporâneas”. Ilustrando essa passagem, Antony (2011, p. 165; CODELLO, 2005 apud ANTONY, 2011), lembra exemplos do movimento da Escola Nova na Inglaterra: “„Summerhill” de Neil, ou „Dartington Hall School” (Totnes – Devon) fundada em 1926 pelo casal Leonard e Dorothy Elmhirst, ou „Kilquhanity” do discípulo de Neill, John Aitkenhead, são próximos da *mouvance* radical libertária [...]”. Por outro lado, tanto Decroly (1871-1932) como Freinet (1896-

histórico oficial aos seus educadores, mesmo os mais proeminentes, como é o caso do catalão Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909), conforme registra Tragtenberg (1978, p. 26; 2004:137) e Maria Lacerda de Moura (1934 apud TRAGTENBERG, 1978, p. 39; 2004:137).

A título de ilustração, Ferrer y Guardia levou o ideário educacional anarquista da França para a Catalunha-Espanha no alvorecer do século XX, e lá fundou não somente uma escola como fez Escola tanto na Espanha quanto em várias outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Todavia, pela característica de sua escola que não tinha vinculação com o Estado e pela laicidade de seus métodos orientados na racionalidade, na autonomia e auto-organização, Ferrer se torna visado pelas duas forças supremas - Estado e Igreja - e, ao longo das perseguições sofridas, foi acusado de um crime que não cometeu; foi sumariamente julgado e condenado à morte em 1909. Aliás, é possível observar que o legado desse educador catalão fica restrito na literatura libertária, mantido em registros pelos esforços de grupos afins.

É ainda possível identificar no ideário educacional anarquista que o próprio fenômeno da dualidade educacional foi compreendido por Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) há mais de cento e cinquenta anos e, assim, perceber que a discussão em torno desse fenômeno nos anos de 1960 não era novidade para os anarquistas. Da mesma forma, o conceito educativo gramsciano “se cruza” com a metodologia proudhoniana e bakuninista do cotidiano escolar libertário e que foi protagonizado, em primeira mão, por Sébastien Faure (1858-1942), na escola “La Ruche” (1904-1917) na França, pois esta não era uma escola pública estatal como fora a instituição da experiência de Paul Robin (1837-1912).

Ou seja, a escola anarquista que prevê a coeducação de classes enquanto escola única, já no século XIX, em grande medida, está próxima à proposta da escola unicista⁵ vista em Gramsci (1891-1937). Mas, se por um lado, a escola unicista requer a responsabilidade do Estado em relação à gratuidade do ensino (GRAMSCI, 2001, p. 36); por outro, Silvio Gallo (2007, p. 25) atenta que a escola libertária se constitui, em seu nascedouro, “numa educação

1966) sofrem influências dos educadores libertários: Robin e Ferrer para ambos e, além disso, Faure para Freinet (ANTONY, 2011, p. 170;191).

⁵ Sinteticamente, Gramsci (2001), a partir de sua discussão sobre intelectuais tradicional e orgânico, permeada numa educação mais e mais especializada (e, portanto, fragmentada; daí, o que ele chama de *crise escolar*), propõe uma “escola unicista” como solução para essa crise: “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente). Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” - nessa segunda fase, mais especializada, se voltaria para o interesse do discente, quer seja para dar continuidade aos seus estudos acadêmicos, quer seja para uma profissionalização industrial. Para fomentar a análise feita por Gramsci acerca da cultura, ele alega que “cada atividade intelectual tende a criar círculos próprios de cultura”. Outrossim, ele sustenta que “a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família” (GRAMSCI, 2001, p. 33-36).

contra o *Estado*, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino”, apesar de haver a exceção da experiência de Paul Robin.

Saliente-se que não é proposta desse trabalho trazer os embates entre anarquismo e marxismo, que historicamente divergem entre seus métodos para alcançar uma sociedade socialista do ponto de vista revolucionário⁶, embora, ambos tenham a sociedade de classe e a própria ordem capitalista como “inimigos” comuns.

Outra observação que caracteriza esse trabalho é o seu cunho humanista. Não um humanismo de lógica iluminista que basta iluminar (educar), suficiente para uma lógica burguesa. Aqui, o humanismo é tratado de tal maneira que do ponto de vista da educação é analisado para quem é essa educação, quem a promove e como se dá esse processo.

Essa investigação é feita na extensão de toda a análise do objeto desse trabalho, mediado pelo ideário educacional anarquista. No entanto, se as categorias primordiais do anarquismo – liberdade, igualdade, solidariedade – estão nas raízes do iluminismo, é possível afirmar o avanço dessas categorias nesse campo sociopolítico, conforme poderá ser observada doravante.

Por sua vez, antes da descrição dos capítulos que compõem esse trabalho, é informativo socializar as origens mais remotas do interesse desse objeto em estudo, que partiu de um “certo estranhamento” de uma mente irrequieta de um jovem tímido e retraído; e que depois veio se alinhar à estética rebelde de sua época. Embora “metaforicamente” morando em uma “casa grande” de uma cidade litorânea nordestina, não entendia por que a educação dele era mais importante do que a da filha da “funcionária doméstica”. Tudo era naturalizado. Na sua limitação, as classes sociais eram muito bem definidas e conviviam em consenso e “harmonia cultural”. Mas a própria dialética do cotidiano e da vida foi transformando essa naturalização em estranhamento e, nesse ato *continuum*, em consciência crítica e protagonismos afins.

Esse trabalho se constitui de quatro capítulos. No **primeiro**, é apresentado o anarquismo de forma que o seu ideário educacional seja posto e se torne âncora na discussão da dualidade educacional ao longo de toda a investigação; mas, especificamente, na perspectiva proudhoniana, na qual a relação entre o indivíduo e o coletivo abarca a liberdade individual e a ajuda mútua em relações sociais solidárias. É claro que trazer a *escola anarquista* para esse debate tem uma dupla razão: ratificar a sua vigorosa pedagogia crítica

⁶ Observe-se que o *socialismo democrático* limita-se à defesa do sistema capitalista: social-democracia.

anticlassista, além de quebrar o silêncio imposto pelas agências, instituições e mentalidades sobre essa parte da História da Educação.

Estruturalmente o capítulo é dividido em duas partes. Na primeira, trata-se do que é o anarquismo, cuja compreensão dá-se através de um “princípio gerador” que norteia os vários braços desse movimento libertador. Além disso, é feita a sua contextualização na contemporaneidade, esclarecendo o “descuido” epistemológico em torno do anarcocapitalismo.

Na segunda parte, é trazido o ideário educacional anarquista, desde a sua concepção proudhoniana e bakuninista até o legado da Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, embora não sejam tratados, aqui, os ecos educacionais dessa escola no Brasil. Saliente-se, que foram feitos recortes no pensamento dos clássicos Proudhon e Bakunin (1814-1876) sob o ponto de vista da educação.

Os objetivos basilares do **segundo capítulo** são fundamentar a base *teórico-metodológica* do trabalho a partir do método do materialismo histórico-dialético interpretado pelo professor Barata Moura⁷, e construir a materialidade da utopia anarquista. Utopia esta que supera a *escravidão social* com o colapso do autoritarismo nas relações sociais e institucionais; e que serve de norte para metas civilizatórias em prol de uma sociedade na qual todos possam desenvolver suas potencialidades na liberdade individual, na perspectiva das relações sociais solidárias.

O capítulo é desenvolvido através da discussão da antinomia entre o princípio da autoridade e o princípio da liberdade à luz do pensamento libertário. Quanto à análise da concreção da utopia anarquista, primeiro foi feita a investigação da cientificidade do ideário anarquista através da compreensão de que ele faz parte de um “sistema aberto” e dentro do qual opera a lógica da dialeticidade histórica; e, segundo, pela identificação da materialidade da subjetividade libertária, tendo em vista que seu nascedouro está na luta de classe com um posicionamento claro anticapitalista, no seio das relações sociais objetivas.

É um capítulo também dividido em duas partes; onde na primeira, é apontada uma subjetividade anarquista em diálogo com a subjetividade compreendida na cientificidade do método histórico-dialético elucidado pelo referido professor. Na parte derradeira, é investigado tanto o sujeito anarquista quanto o sujeito contemporâneo; este caracterizado por uma “lacuna existencial” suprida ou falsamente suprida pelo consumismo exacerbado de “produtos” oriundos das representações do imaginário social que o mercado oferece na forma

⁷ José Barata Moura é professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa-Portugal.

de “signos”. Esse “sujeito faltante”, na produção de sua própria subjetividade, constrói um “casulo” em torno de si que o deixa mais individualista e combativo para merecer a meritocracia dos “fortes”. A secundarização de sua condição como sujeito humano e social, para se alinhar aos ditames do mercado, o distancia de questões de relevância para a espécie humana: a solidariedade e a ajuda mútua e a liberdade individual dentro do âmbito social. Por fim, são feitas algumas considerações acerca do dualismo educacional e possíveis pistas à sua superação.

Em relação ao **terceiro capítulo** a proposta é trazer ao debate as razões do antiestatismo libertário, fonte da autoridade centralizadora, geradora de poder sobre indivíduo e do individualismo. É elucidada a incompletude da própria Modernidade, embora, a proposta anarquista consiga ir além do que seria a plenitude da Modernidade. Pois, se essa plenitude significa equilíbrio entre o poder do Estado e a individualidade do sujeito em um contexto de liberdade “antissocial”, o anarquismo quer mais para a civilização. Ele quer a liberdade calcada na conscientização de que todos os indivíduos precisam vivenciar a sua liberdade conjuntamente e de maneira autogestionária. Daí a necessidade das relações sociais solidárias, em clima de mútua ajuda. Mas, para tal, a organização social deverá ser feita através do Federalismo proposto por Proudhon que traz um poder central limitado, na contraposição de opções de governabilidade centralizadoras.

Florestan Fernandes entra no debate libertário da “travessia da ponte⁸” não somente pelas suas posições anticlassista e anticapitalista, mas, sobretudo, pela sua visão humanista. Ademais, Limoeiro-Cardoso (2013, p. 6) ao atestar que “toda a formulação de Florestan quando ao capitalismo dependente e quanto às classes sociais no capitalismo dependente, tem como baliza a possibilidade do desenvolvimento autônomo, autossustentado e auto propellido [...] preocupação com as perspectivas de autonomização das nações capitalistas dependentes [...]”, a autora traz nesse caráter libertador dessas proposições uma aproximação com a autonomia e autogestão dos libertários.

A segunda parte do capítulo vai aprofundar o esclarecimento da realidade educacional pública forjada na contemporaneidade em prol do capital em crise estrutural e da conservação da sua natureza classista. Essa educação forjada, que pode ser entendida como aligeirada, superficial, acrítica e neotecnicista, se agiganta da necessidade do capital em subsumir o espaço educacional para fins mercantis. Aliás, nesse momento do estudo, é conveniente

⁸ Alegoria que engloba a discussão de mudanças estruturais em prol da democratização sociopolítica e econômica, na acepção mais universal do termo.

refletir o quanto na educação pública, o capital, para subordiná-la, não está necessitando redefinir não somente os métodos, a didática e o currículo, mas também extirpar a própria memória da história e filosofia da Educação e as conquistas pedagógicas ao longo do processo histórico.

Por fim, na análise de conjuntura das políticas educacionais feita no capítulo, já fica evidenciado o diálogo com a hipótese da existência da dualidade educacional nas políticas públicas contemporâneas.

Para o **quarto capítulo**, não se pode deixar de relevar a dificuldade na obtenção de dados e informações da empiria da política educacional em curso na rede estadual fluminense. Contudo, no desenvolvimento do capítulo, que serve para ilustrar as contradições de uma educação mercantilizada, é possível se ater na capacidade estruturante do método em ação, mas numa direção diferente das propostas humanizadoras. Prioritariamente, a Gestão Integrada da Escola (GIDE) almeja resultados práticos, secundarizando variáveis com as quais qualifiquem a aprendizagem e a formação humana dos sujeitos discentes.

Certamente a Educação do estado está numa encruzilhada e que, por sua vez, aponta características contemporâneas da Educação do próprio Brasil, transparecendo ainda mais o capitalismo dependente em tempos neoliberais e que, à reboque, mantém as chamadas desigualdades educacionais - esteio para a dualidade educacional.

A propósito, “não é sem razão que os homens de Estado, ao mesmo tempo que se ocupam da instrução do povo, a reduzem sempre aos simples elementos (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 278).

1 IDEÁRIO ANARQUISTA: ESTEIO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Ausência de ordem é *anomia*.
Anarquia é outra coisa.

A partir da necessidade de conservar a própria espécie, o Homem, em seu *status* de animal racional gregário, busca satisfazer as suas duas necessidades mais básicas: *reproduzir-se* e *alimentar-se*. Ele, na sua historicização, sempre buscou garantir os meios de sua conservação, não importando se os métodos utilizados nessa organização para a constituição de uma economia produzissem desigualdades e divisões de classes sociais, nem, por outro lado, “descontrole” da ordem social, nessa verdadeira arena de disputas.

De fato, na construção de uma sociedade classista na qual o explorador exerce um poder autoritário sobre o explorado, estabeleceram relações sociais e políticas assimétricas e cada vez mais complexas. Foi desse modo que o materialismo dialético tomou vulto, no século XIX, nas análises críticas do *modus vivendi* dos sujeitos daquela sociedade ocidental, evidenciando as contradições inerentes ao sistema industrial.

Por seu turno, a proposta anarquista de sociedade nasce da própria luta de classe naqueles anos oitocentos, cuja intenção, em síntese, é a destituição do *princípio da autoridade*. Ademais, a sua proposta educacional tem papel importante na construção de uma consciência crítica, na luta contra a escravidão intelectual e social das classes populares, servindo de meio para uma revolução social, na qual e pela qual o *princípio de liberdade* se consolidaria no processo de libertação a qual o anarquismo se propõe. Em resumo, é proposta anarquista o combate em favor da igualdade de oportunidades entre os indivíduos; da liberdade no seio das relações sociais e da solidariedade, na acepção mais universal do termo.

Não é intenção se fazer aqui uma arqueologia do anarquismo *comme il faut*, salvo em situações bem específicas, embora subsumidas na ótica educacional. Por exemplo, ao trazer o legado de Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin (1814-1876) como pensadores clássicos que influenciaram os primeiros educadores anarquistas na virada dos anos 1800 para os 1900.

Todavia, é conveniente trazer a periodização da história do anarquismo feita por Grubacic (2006, p. 13-18), que acredita no anarquismo como fenômeno social cuja essência e manifestações na atividade política são passíveis de mudança o tempo todo. A *primeira fase* ele a caracteriza pelas lutas de classe do fim do século XIX na Europa e cujo apogeu é a

Comuna de Paris (1871), na vigência da forte influência bakuninista na Primeira Internacional (1864-1876). Já na *segunda*, o traço dominante apontado por ele é o anarcocomunismo de Piotr Kropotkin (1842-1921) com foco eminentemente agrário, cujo fim é a guerra civil russa. A *terceira*, entre as décadas de 1920 e 1940, teoricamente foi quando se deu o apogeu do anarcossindicalismo⁹. No pós-guerra, período de reconversões econômicas e sociais, o anarquismo aparece em lutas antiimperialistas, mas de forma marginal. Nas décadas de 1960 e 1970, ocorreu, para esse autor, a *quarta* geração caracterizada por uma propensão ao anarquismo, embora as lutas desse período não tivessem “uma séria demonstração do anarquismo”. *Por fim*, a contemporaneidade é palco de duas gerações que co-existem dentro do anarquismo: pessoas com formação política nas décadas de 1960 e 1970 – uma reencarnação da segunda e terceira fase do anarquismo – e jovens bem informados e que estão dentro das redes do novo movimento social. Para o iugoslavo Grubacic (2006), “a Ação Global dos Povos é o principal meio da atual quinta geração do anarquismo”; ele salienta que “uma das características do anarquismo de hoje é que os indivíduos e grupos que o compõem não se intitulam sempre anarquistas”.

A intencionalidade deste capítulo é, pois, procurar abarcar o anarquismo na sua multiplicidade, embora traçando o que Silvio Gallo (2006) denominou de “Princípio Gerador”; e trazer aquilo que Proudhon entendeu como a existência de uma *relação delicada entre o indivíduo e o coletivo*, através das categorias Liberdade, Igualdade e Solidariedade.

Há, porém, a necessidade de discutir uma terceira escola e, em particular, o legado de Francisco Ferrer y Guardia (1849-1909) e a práxis educacional libertária, sobretudo, no período revolucionário espanhol de 1936-39. Esse período nos possibilita compreender o

⁹ Anarcossindicalismo, segundo Grubacic (2006, p. 16) é o movimento que adequou os conceitos anarquistas para a organização das sociedades industriais desenvolvidas e complexas. Esta tendência se aproxima dos marxismos de esquerda entre os quais, aqueles que se desenvolveram numa tradição luxemburguista (Rosa Luxemburgo (1871-1919)).

“Trata-se de uma corrente sindicalista que adquiriu esta denominação a partir da cisão provocada no 5º Congresso da AIT (Primeira Internacional dos Trabalhadores), em Haia, no ano de 1872, e que foi adotada por um grupo significativo de operários brasileiros até a década de 1930. O anarcossindicalismo pode ser considerado uma doutrina e um método de luta. Em sua doutrina, o trabalhador é visto como uma célula importante da sociedade e, por isso, deve ser aperfeiçoado e desenvolvido. Como método de luta, busca a anulação do sistema capitalista pela ação direta, pela greve geral revolucionária e pela substituição por um novo tipo de sociedade fundada na autogestão. De acordo com Rodrigues (1999), a força do anarcossindicalismo está no conjunto de organizações operárias (sindicatos, uniões e federações) voluntárias, livremente associadas [...]” - verbete desenvolvido por MARTINS, Angela M. S. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_anarco_sindicalismo.htm>. Acesso em: 29.out.2012.

ideário educacional anarquista para além do plano das ideias ou de um protagonismo pontual¹⁰.

1.1 O que é o Anarquismo

1.1.1 Anarquismo: a moral e algumas concepções

Piotr Kropotkin (2009, p. 87-89) discute a centralidade da *moral anarquista* ao se perguntar “o que é este princípio de tratar os outros como queremos que nos tratem a nós mesmos senão o princípio da Igualdade, o princípio fundamental da Anarquia?”. Com efeito, com “que direito reclamaríamos para que nos tratassem de determinada forma se nos reservássemos tratar os outros de modo completamente diferentes?”, pergunta este pensador que investigou profundamente o carácter das sociedades, identificando-as na prática da solidariedade entre seus membros. Chegou a dizer que esse sentido moral constitui uma “faculdade natural” e que não é possível negá-lo porque a Igreja e a Lei o exploram ao seu favor.

Pérez (2009, p. 12-15), ao prefaciar *A moral anarquista* de Kropotkin, identificou que as concepções deste pensador “alcançam a sua expressão máxima no confronto com o darwinismo social” e que, por conseguinte, se contrapunha ao “espírito hobbesiano¹¹”. Na verdade, Kropotkin (1989) baseara-se na própria teoria darwiniana da evolução natural e do seu testemunho com as observações do nível de cooperação elevado pelas diversas espécies animais, inclusive durante os anos passados na Sibéria, para traduzir o seu trabalho teórico na maturidade que converge para os grandes ideais e projetos anarquistas: “defesa da justiça e da igualdade”.

Sobre o anarquismo, a posição de Kropotkin (2000) era que se originava “do povo, de sua organização espontânea para a construção da sociedade e da liberdade” e que os teóricos nada mais fizeram do que sistematizar e racionalizar dando “estofó teórico”. Pérez (2009, p.

¹⁰ Certamente que outras experiências educacionais libertárias existiram/existem, todavia, a experiência espanhola foi mais robusta em relação à quantidade de instituições escolares afins.

¹¹ Thomas Hobbes (1588-1679) assumiu a natureza anti-solidária do homem que, desse modo, necessitava de um tutor – o Estado - e que, juntamente com o contrato social, asseguraria a ordem coletiva.

11), por seu turno, vai de encontro a essa compreensão, elucidando a ideia-chave kropotkiana para esse movimento sociopolítico, que seria a organização da sociedade sem a mediação de uma autoridade coerciva, isto é, o Estado.

Salienta-se que “a dimensão antiautoritária, o *pathos* do mesmo pensamento anarquista, pode ser encontrado bem antes do Iluminismo e até mesmo fora do continente europeu”. Aliás, ao investigar na história da humanidade, presencia-se, em toda evolução, o conflito entre poder e liberdade: “homens e mulheres sempre tiveram de escolher entre uma solução autoritária e uma antiautoritária pra enfrentar um problema ou projetar uma nova realidade” (CODELLO, 2007, p. 15). No entanto, é somente depois das atividades e da obra de Proudhon que se pode falar do anarquismo “como um corpo de ideias, como uma teoria coerente e conscientemente organizada” (GALLO, 2006, p. 31).

Proudhon compreendeu o homem como ser gregário e, sendo assim, é somente dentro de um ambiente social que ele vai construir a sua personalidade. É nas suas relações humanas que o homem se liberta, pois a verdadeira realização humana é concretizada no coletivo, na cooperação e no mutualismo¹² (ambos se beneficiam por associar-se). Esta é a filosofia social de Proudhon, sua moral, sua ética (CODELLO, 2007, p. 93).

Ele, Proudhon, teve influência tanto do pensamento de Charles Fourier (1772-1837) quanto do de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Desse último, aceitou a dupla missão da ação educativa que seria a de salvaguardar a natureza do indivíduo e de melhorar a vida coletiva, embora julgasse o isolamento do Emílio de Rousseau contrário às leis naturais que estabelecem a relação indivíduo e sociedade como uma relação orgânica (TOMASSI, 1988, p. 93).

Segundo Codello (2007, p. 93), Proudhon supera o paradigma rousseauiano de que somente o indivíduo é bom e que a sociedade o corrompe, pois, é na construção dessa consciência pública e privada que o homem passa pelo seu processo de socialização. Esse que se auto-intitulou primeiro anarquista procurou também definir a palavra *Anarquia* como forma de governo que garantisse o desenvolvimento da ciência e do direito, no qual a

¹² Segundo o **Coletivo de Estudos Anarquistas Domingos Passos** (Niterói, 2001), “o mutualismo está baseado no associativismo e no cooperativismo, ou seja, na associação de indivíduos livres que apoiam-se mutuamente para garantir as condições de produção sem exploração. Os meios de produção podem permanecer sendo utilizados de forma individual, mas o produto final pertence a quem trabalhou nele diretamente, portanto não permitindo o seu usufruto pelas classes parasitas”. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/nos/06correntes.htm> . Acesso em: 02.ago.2013.

consciência pública e privada seria „suficiente para a manutenção da ordem e para a garantia de todas as liberdades“ (apud CODELLO, 2007, p. 93).

Errico Malatesta (1853-1932), pelo seu turno, parte da significação etimológica do termo *Anarquia* e, dessa forma, ao se distanciar do senso comum, o reconhece pleno de preconceito. De fato, para aqueles que acreditam o governo ser necessário para a manutenção da ordem, retirá-lo significa desordem e confusão. Por conseguinte, *Anarquia*, “que significa ausência de governo”, vai significar, também, ausência de ordem.

Mas é preciso se dar conta de que ausência de governo não é ausência de Estado¹³. Os equívocos são inúmeros, disse Malatesta (2001, p. 13), tendo em vista que os anarquistas se utilizam das expressões “abolição do Estado”, “Sociedade sem Estado” querendo expressar a “destruição de toda organização política fundada na autoridade, e de constituição de uma sociedade de homens livres e iguais, fundada na harmonia dos interesses e na cooperação voluntária de todos para a satisfação das necessidades sociais”. Na verdade, o significado da palavra governo reveste de significação a palavra Estado que passa a ser entendida como expressão de

todo esse conjunto de instituições políticas, legislativas, judiciárias, militares, financeiras, etc., pelas quais subtrai-se ao povo a gestão de seus próprios negócios, a direção de sua própria conduta, o cuidado de sua própria segurança para confiá-las a alguns indivíduos que por usurpação ou delegação, encontram-se investidos do direito de fazer leis sobre tudo e para todos, de coagir o povo a se conformar com isso, servindo-se para esta finalidade da força de todos (MALATESTA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, Malatesta (2001, p. 16) sugere que a substituição da expressão *abolição do Estado* por *abolição do governo* se fará mais clara na compreensão de que os anarquistas nem querem a “abolição de toda conexão social, de todo trabalho coletivo, e [que] tendem a reduzir os homens ao isolamento, a uma condição pior do que a selvageria”; nem também “querem uma simples descentralização territorial, deixando intacto o princípio governamental”.

Ora, se Anarquia é a sociedade sem governo, é preciso investigar, então, qual é a necessidade do governo. Malatesta (2001, p. 22) aponta essa necessidade como uma criação para justificar o papel da autoridade como “moderadora na luta social” e assinalar “os limites

¹³ A rigor, as concepções de Proudhon e Malatesta se aproximam entre si, pois, se por um lado, a forma de governo proudhoniano tem a consciência pública e privada dos indivíduos como condição necessária e suficiente para garantir ordem e liberdade; por outro, a ausência de governo, em Malatesta, de modo a destruir as relações autoritárias, no limite, almeja uma sociedade cujos indivíduos protagonizem igualdade e liberdade em um ambiente cooperativo e, portanto, consciencioso do público e do privado.

dos direitos e dos deveres de cada um” - essa opressão, no entanto, pode ser dada nas perspectivas política, econômica, mas também sobre a inteligência e os sentimentos do indivíduo.

Malatesta (2001) já constatava a “constante necessidade do governo de buscar a cumplicidade de uma classe poderosa”, tornando-se, portanto, guardião do proprietário; da mesma forma como nos dias de hoje, quando os arranjos político-econômicos se dão com as frações burguesas locais, embora com políticas compensatórias para as classes desvalidas, porém, não muito mais do que para manter a estabilidade social¹⁴.

1.1.2 Anarquismo como “princípio gerador” ou *Anarquismos*?

Felipe Corrêa (2006)¹⁵, em seu artigo sobre o pensamento socialista libertário de Noam Chomsky vai identificar dois posicionamentos desse pensador estadunidense: o anarquismo de domínio amplo e a “valorização da sua pluralidade de ideias”, com flexibilidade e adaptabilidade às diversas realidades.

Chomsky (2004, p. 23-24) afirmou que “existem muitos estilos de pensamento e ação que são considerados „anarquistas””, observando ser “desanimador tentar abranger todas essas conflituosas tendências em alguma teoria ou ideologia geral [...] fica difícil expor suas doutrinas com precisão, como uma teoria específica e determinada da sociedade e da mudança social”. Nessa situação, é conveniente, então, perguntar: “qual é o valor de se estudar uma „tendência definida do desenvolvimento histórico humano” que não articula uma teoria social detalhada e específica”?

Todavia, no reconhecimento da diversidade do anarquismo, Chomsky vai selecionar aquilo que mais lhe interessa para compor a sua concepção de *socialismo libertário*. Correa (2006), em seu texto, lembra que os socialistas libertários foram aqueles que defendiam “uma revolução que fosse social acima de tudo e que não substituísse somente a ordem política”; e que foram expulsos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) no congresso de

¹⁴ Vide o terceiro capítulo para maiores detalhes dessa investigação da necessidade de governo na contemporaneidade.

¹⁵ CORRÊA, Felipe. *O Pensamento Socialista Libertário de Noam Chomsky*, 2006. Disponível em: <http://www.fondation-besnard.org/article.php3?id_article=387>. Acesso em: 10.mai.2012.

Haia em 1872 por não defenderem os mesmos ideais – marxistas – daqueles “que passaram a ser chamados pelos expulsos de socialistas autoritários”.

Segundo o artigo de Correa, Chomsky aponta para uma distinção entre anarquismo e socialismo libertário, contrariando a tradição dos “antiautoritários”. Pois, para ele, o conceito de socialismo libertário contemplaria dentro de si, parte dos conceitos anarquistas e parte dos conceitos marxistas (CORRÊA, 2006).

Na construção de seu conceito de socialismo libertário, Chomsky vai considerar o anarquismo - *anarquismo social* -, que é caracterizado por fazer a crítica da propriedade privada dos meios de produção, da opressão do Estado e do capital, enfim, preocupado com os problemas sociais para além e também da esfera política e econômica. Esse anarquismo “tem uma séria preocupação e um compromisso para a realização de um confronto social com a ordem existente”; ao contrário do *individualismo*, que é mais voltado à “busca pela autonomia individual do que [para] um compromisso coletivo para a liberdade social e coletiva”. Do marxismo, sintetiza Corrêa em seu artigo, Chomsky “seleciona aqueles que foram chamados de „comunistas de esquerda“ ou de „comunistas conselhistas””.

De fato, Chomsky (2004, p. 52), na entrevista¹⁶ “A relevância do anarcossindicalismo”, traz o anarquismo desenvolvido no anarcossindicalismo e que, segundo ele, se compatibiliza com “uma sociedade industrial avançada e altamente complexa”. Essa tendência anarquista “funde-se, ou pelo menos se inter-relaciona, muito estreitamente, com uma tendência do marxismo de esquerda, do tipo que se encontra, digamos, nos comunistas conselhistas que cresceram na tradição luxemburguista [...]”. Esse pensador acredita no anarquismo como “modo racional de organização para uma sociedade industrial altamente avançada”, haja vista que “a industrialização e o avanço da tecnologia aumentam as possibilidades para a autogestão em grande escala”.

Corrêa (2006) se posiciona contrário aos “anarquismos” ao acreditar na existência de um único, mas plural anarquismo¹⁷. Esta posição é corroborada por Gallo (2006, p. 45), a

¹⁶ Entrevista editada do programa *The Jay Interview* transmitida pela *London Weekend TV*, realizada em julho de 1976, publicada em 1981 pela editora *Black Rose Books* e, mais recentemente, pela editora *AK Press*. CORRÊA, Felipe. Apresentação. In: CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o Anarquismo*. São Paulo: Imaginário: Sedição, 2004, p.11.

¹⁷ Gallo contrapõe Irving Horowitz que considera oito correntes do movimento libertário: anarquismo utilitário, camponês, coletivista, conspiratório, comunista ou anarcocomunismo, individualista, pacifista e anarcossindicalismo (apud GALLO, 2006, p. 40-43). Sem dúvida, esta divisão serve mais para efeito de estruturar uma exposição, pois historicamente esta divisão organizativa não aconteceu, embora seja inegável a pluralidade de ideias que irá sempre garantir a fecundidade do pensamento libertário que vai desde um “egoísta extremado como Stirner a um fervoroso cristão como Tolstoi” (GALLO, 2006, p. 44).

partir de um *princípio gerador*, sustentado por pilares de teoria e ação, e que justifica as mais “diferentes interpretações e aplicações de seus princípios básicos, de acordo com as condições sociais em questão, o que fez do anarquismo uma filosofia política rica e fecunda [...]”. Gallo (2006, p. 44) defende o anarquismo não como doutrina ou sistema filosófico com a implicação de um corpo de ideias fechado e bem estruturado; mas sim, constituído de uma atitude de afirmação da liberdade e de negação a toda e qualquer autoridade.

Para Corrêa, Chomsky, sob a influência de Rudolf Rocker¹⁸ (1873-1958), acredita também que o anarquismo não pode ser inscrito em um “círculo pré-estabelecido, com estrutura rígida e imutável”. Ele, portanto, precisa ser compreendido como um sistema aberto e construído a partir de relações sociais; em “constante progressão” e com “estrutura flexível, dinâmica e rica em ideias e tendências”.

De modo a entender “a real perspectiva da filosofia política do anarquismo”, Gallo (2006, p. 44) se utiliza do conceito *Princípio Gerador* do sociólogo Luís Gonzaga Teixeira. A rigor, ele, o princípio gerador, é uma atitude básica que pode e deve ser assumida por qualquer perspectiva libertária de acordo com as mediações sociais e históricas a elas impostas.

Com efeito, dada a diversidade de perspectivas identificadas no movimento anarquista por proposições assumidas tanto pelos teóricos quanto pelos militantes, é impossível agrupá-las todas em uma só doutrina. Diz Gallo (2006, p. 10) que considerar o movimento como uma doutrina política é “provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração”. Por outro lado, ao se levar em consideração essa diversidade de matizes, talvez fosse mais apropriado falar de anarquismos, mas, desse modo, como poder decodificar um *paradigma anarquista* nessa situação?

Para responder esse questionamento, primeiro, deve-se entender o anarquismo como um *princípio gerador* e, desse modo, transformá-lo numa

realidade essencialmente localizada no tempo e no espaço. Só assim podemos afirmar que Gandhi estava realizando uma forma de anarquismo em sua luta pela descolonização da Índia, da mesma forma que também eram uma atitude anarquista os atentados terroristas realizados por Pini e por Ravachol no século 19 (GALLO, 2006, p. 45).

¹⁸ Por Tragtenberg (2011, p. 59): “[...] velho militante libertário alemão na Europa e nos Estados Unidos [...] Rocker coloca em discussão os grandes temas do socialismo mundial: a relação entre partido e classe operária, as relações do socialismo com o Estado, seja ele „burguês” ou „proletário”, e a viabilidade de um projeto socialista não burocrático e não autoritário”.

Através do „Programa Anarquista“ redigido por Malatesta¹⁹ ainda no início do século XX, são apontados elementos fundamentais da proposta anarquista “enquanto visão social de mundo e enquanto movimento de transformação social”. A partir desses fundamentos e complementando essa visão, Gallo (2006, p. 34) organiza seis princípios do anarquismo, base do princípio gerador: três princípios teóricos (autonomia individual²⁰, autogestão social²¹, internacionalismo²²) e três atitudes práticas (ação direta²³, associações operárias e greve geral). Somente depois de compreender o anarquismo dessa forma, isto é, ancorado nesses princípios básicos, é possível considerar um “*paradigma* de análise político-social, pois existiria assim um único anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado” (GALLO, 2006, p. 10).

Partindo do princípio básico do anarquismo – Liberdade –, infere-se que a primeira constatação do movimento é que o homem nunca foi livre e a sua opressão era dada por uma “estrutura social que deveria libertá-lo e não torná-lo escravo”. Por conseguinte, a teoria anarquista, ao fazer a genealogia da dominação em busca das “bases da opressão”, encontra a máquina política do Estado como a “personificação máxima do algoz que mantém o homem em seu cativeiro histórico” (GALLO, 2006, p. 32).

¹⁹ “O presente texto foi publicado em 1903, sob o título Nosso Programa, por um grupo italiano dos Estados Unidos. Em 1920, ele foi inteiramente aceito pelo congresso da Unione Anarchica Italiana de 1 a 4 de julho”.
 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO SINDSCOPE. *Anarquismo e Sindicalismo*. Vol 1. Orgs: SAMIS, Alexandre; TAVARES, Milton. Trad Plínio Augusto Coêlho. Rio de Janeiro, RJ: 2012.

²⁰ O indivíduo não pode ser preterido em nome do grupo. No Socialismo Libertário é considerada a relação indivíduo-sociedade na sua dialeticidade;

²¹ Em decorrência do princípio de liberdade individual, o Anarquismo se opõe à autoridade e à hierarquia, como também à democracia representativa. Propõe uma *democracia participativa*, na qual cada indivíduo participa dos destinos políticos de sua comunidade;

²² A construção de uma sociedade libertária só terá sentido se de forma internacional, global;

²³ Atividade de propaganda e educação para despertar, nas massas, as contradições sociais. Aliás, é possível compreender a importância que é dada à educação não somente a formal (nas escolas), mas a relevância da educação informal através de ações culturais.

1.1.3 Anarquismo e contemporaneidade

Gallo (2006, p. 9) considera a recuperação do anarquismo, sobretudo nas pesquisas acadêmicas, como uma filosofia política. Dolgoff (2005, p. 25), no entanto, para ilustrar a importância do movimento na sociedade atual, traz dois estudiosos do anarquismo do século XX e com visões antagônicas em seus escritos: o canadense George Woodcock (1912-1995) e o francês Daniel Guérin (1904-1988).

De Woodcock, Dolgoff (2005) traz para a discussão a consideração de que o „histórico movimento anarquista“ está morto, tendo em vista que os principais princípios do movimento – “descentralização de poder político e econômico, autonomia local e individual, autogestão da indústria („controle operário“) e federalismo” – não passam de „formas obsoletas de organização que vão em sentido oposto à tendência mundial de centralização econômica e política [...]“. Porém, na perspectiva do francês Daniel Guérin, Dolgoff (2005) apresenta a importância do movimento na contemporaneidade, porque traz “aspectos construtivos do anarquismo” fundamentado „na organização, na autodisciplina, na integração, e em uma centralização que não é coercitiva, mas federalista“(apud DOLGOFF, 2005, p. 25-26).

Nos anos oitocentos, por sua vez, Proudhon registrou que uma das maiores contribuições do anarquismo foi mostrar que “a verdadeira complexidade da vida social necessita a descentralização e a autonomia das comunidades”. No entanto, ele compreende que essas características organizativas não correspondem à “divisão da sociedade em grupos economicamente autossuficientes, isolados e pequenos”. Aliás, a reflexão sobre a complexidade das relações sociais e a promoção da “solidariedade nas proporções mais amplas possíveis” devem fazer parte da organização libertária. A culminância organizativa, isto é, o federalismo, é a “coordenação por meio do livre acordo – local, regional, nacional e internacionalmente” – e “consiste em uma enorme rede coordenada de alianças voluntárias” (DOLGOFF, 2005, p. 28-30).

Embora seja possível existir discursos equivocados, o anarquismo continua posto, inclusive, como alternativa para uma sociedade complexa, mas que para tal, ele precisa ter três componentes articuladas em um “mecanismo coletivo”, segundo Grubacic²⁴ (2006, p. 23-

²⁴ Autor iugoslavo e residente nos EUA. Este trabalho foi proferido em uma das mesas alternativas do III Fórum Social Mundial, em 2003, e deve ser entendido “como um instrumento de estímulo ao debate”, segundo os editores do “Rumo a um novo anarquismo” de Grubacic, 2006.

25): organização de trabalhadores, ativistas e pesquisadores – onde o papel desses últimos é iluminar o “interesse da elite dominante cuidadosamente escondido atrás de discursos supostamente objetivos”.

O anarquismo hoje, por Grubacic (2006, p. 12), “está menos preocupado em apoderar-se do poder do Estado do que em expor, deslegitimar e dismantelar os mecanismos de controle, enquanto ganha espaços constantemente crescente de autonomia e verdadeira autogestão”. Todavia, mesmo assim, existe um dilema fundamental que é traduzido pelas tensões “entre as concepções tradicionalistas e modernas do anarquismo” (GRUBACIC, 2006, p. 19).

Com o intuito de demonstrar a sua afirmação, esse autor conceitua os dois significados históricos para a *tradição* e rechaça o mais difundido e conservador²⁵, propenso a um comportamento estereotipado. Ele defende o significado de tradição que “pode ser entendido como: prosseguir, transmitir, articular, aconselhar” e que “diz respeito à nova e criativa forma de reviver a experiência da tradição” (GRUBACIC, 2006, p. 19-20).

Por seu turno, Chomsky viabiliza uma discussão do anarquismo para os dias de hoje. Embora, ao propor metas de curto prazo para o fortalecimento do Estado – *teoria da jaula* –, mesmo respaldado por um projeto de tempo ampliado e de caráter libertário de autogestão, gera polêmica com o preceito anarquista de Estado. Ele revela, em entrevista²⁶ (1995), que a essência do “anarquismo só tem sentido ao procurar e identificar estruturas de autoridade, hierarquia, e dominação em todos os aspectos da vida, e desafiá-las; e a não ser que sejam justificadas, serão ilegítimas, e deverão ser dismanteladas, para entender o alcance da liberdade humana”. Sobre se a deturpação do anarquismo lhe incomodava, ele generalizou dizendo que toda deturpação era um incômodo e que esta existência era em defesa pelas “concentrações de poder”. Salientou, ainda, como parte do “processo de libertação”, tanto a necessidade de compreender o porquê desse acontecimento quanto esclarecer essa dinâmica da melhor maneira (CHOMSKY, 2004, p. 73-75).

De toda sorte, mesmo que na contemporaneidade o conceito de tradição entendido por Grubacic em prol de uma renovação propositiva no anarquismo seja seguido ou, até a própria dialética de curto e longo prazo como estratégica chomskiana frente ao Estado, não se pode

²⁵ Aquele que tem significado de folclore –,histórias, crenças, costumes e modelos de comportamento“ -, que é “reconhecida como estrutura acabada e que não pode ser ou não deve ser modificado jamais” (GRUBACIC, 2006, p. 19-20).

²⁶ Em entrevista feita por Kevin Doyle, em 1995, e publicada no ano seguinte na *Red and Black Revolution*, revista comunista libertária da Irlanda.

olvidar Rudolf Rocker (2005, p. 7) que, em 1946, afirmava ser o anarquismo “uma corrente intelectual definida de pensamento social, cujos adeptos advogam a abolição na sociedade dos monopólios econômicos e de todas as instituições políticas e sociais coercivas”.

A pergunta que Grubacic (2006, p. 21-23) faz e que cabe nesse momento é “como criar uma base para um anarquismo contemporâneo num nível intelectual, econômico e popular”. Ele acredita que “é tempo de recuperar o anarquismo para o contexto intelectual e político do projeto iluminista, que nada mais é do que a compreensão que „o conhecimento objetivo é uma ferramenta para ser usada para que os indivíduos possam informar-se e tomar decisões por eles próprios” - aliás, esse é o ponto de grande tensão ao longo desse trabalho: o combate por uma melhor formação educacional, sobretudo para as massas populares, no intuito de lhes fornecer maiores condições para desenvolver seus potenciais e suas capacidades críticas e, assim, se posicionar melhor diante de suas decisões.

Para um “novo modelo de anarquismo contemporâneo”, Grubacic (2006, p. 22).identifica como

aquele que insiste na ampliação do foco antiautoritário, assim como no abandono do reducionismo de classe. Esse modelo empenha-se em reconhecer a „totalidade da dominação”, que é, „realçar não só o Estado, mas também as relações culturais, a ecologia, a sexualidade, e a liberdade de todas as formas [...]. Esse modelo não rejeita a tecnologia por si [...]. Não rejeita as instituições por si ou os sistemas políticos por si, ele tenta conceber novas instituições e novos sistemas políticos para o ativismo e para uma nova sociedade, incluindo novas formas de tomada de decisão, novas formas de coordenação, e assim por diante, mais recentemente incluindo os grupos de afinidade revitalizados e as estruturas originais de portavozes. E ele não renuncia as reformas por si, mas ele luta para definir e ganhar *reformas não reformistas*²⁷, com atenção às necessidades imediatas das pessoas e melhorando a vida delas agora, ao mesmo tempo em que buscam ganhos mais distantes e eventualmente ganhos transformadores no futuro”

Lembrar da posição de Chomsky frente a uma autogestão em grande escala, no advento de uma “sociedade industrial avançada e complexa” (e com suas tecnologias correspondentes) para o qual o anarquismo pode ser o seu modo racional de organização. Nessa situação, “os trabalhadores podem muito bem tornarem-se senhores de seus próprios e imediatos interesses, ou seja, na direção e no controle da indústria, mas também podem estar numa posição para tomar decisões mais substantivas, no que diz respeito à estrutura econômica, às instituições sociais, ao planejamento regional e mais ainda”. Todavia, diz ele, “na atualidade, as instituições não permitem aos trabalhadores ter o controle sobre a

²⁷ são aquelas reformas “que não são vistas como um fim em si mesmas” (GRUBACIC, 2006, p. 39).

informação requerida e o treinamento necessário para entender essas questões” (CHOMSKY, 2004, p. 52-53).

Por conseguinte, para identificar que a conservação do poder permanece nas mesmas mãos, é necessário compreender o papel da hegemonia no embarreamento da emancipação universal pelas conectividades entre restrições informativas nos discursos hegemônicos; controle ideológico nas formações continuadas dos profissionais de baixos e médios escalões; baixa qualidade na formação humana e social do processo educacional básico para as classes populares; e, transpassando todos esses elementos, o esvaziamento da crítica e as recontextualizações de categorias históricas em prol do capital. Como exemplo de ressignificação, a autogestão que, como conceito anarquista, é a forma de organização coletiva sem hierarquia, contrariamente ao conceito de autogestão empresarial, que mantém estrutura e função organizacional capitalista²⁸.

1.1.4 Anarcocapitalismo

Chomsky (2004, p. 94) assume que seus projetos pessoais “são completamente anarquistas tradicionais, com origens no Iluminismo e no liberalismo clássico [...] original, antes de ser destruído com a ascensão do capitalismo industrial”. Pois,

conforme o capitalismo de Estado se desenvolveu nos tempos modernos, os sistemas ideológicos, políticos e econômicos foram sendo assumidos crescentemente pelas enormes instituições de tirania privada que estão mais próximas do ideal totalitário do que de qualquer outra criada pelos humanos até agora (CHOMSKY, 2004, p. 94).

Nesse processo, a classe capitalista não desejou somente apoio do governo, desejou também que ele saísse de seu meio, daí a “origem do sistema parlamentar moderno”. Aliás, “mesmo com o sufrágio universal [...] o governo permaneceu o servo e o policial da burguesia”. E não poderia ser diferente, isto é, “se a democracia pudesse ser outra coisa que um meio de enganar o povo, a burguesia, ameaçada em seus interesses, preparar-se-ia de toda

²⁸ É possível identificar ao longo do percurso desse trabalho, a utilização, pela burguesia, de ferramentas da esquerda, em particular, do anarquismo, devidamente ressignificadas, a fim de favorecer o projeto hegemônico: autogestão empresarial, “partidos libertários”, bairro-escola, flexibilização no trabalho. Aliás, existe aqui a preocupação pelo porvir de algum processo de ressignificação a partir da leitura desse trabalho, no intuito de adaptar conceitos para a sobrevivência da concentração de riquezas e de conhecimentos para poucos.

a força e de toda a influência que lhe dá a posse da riqueza, para lembrar ao governo a função de simples policial a seu serviço” (MALATESTA, 2001, p. 26-28).

Mesmo diante das exigências do proletariado, o governo se interpõe entre patrões e operários na tentativa de “desviar o movimento operário e impedir, com algumas reformas enganadoras, que os pobres tomem eles próprios tudo aquilo de que necessitam, quer dizer, uma parte do bem-estar igual àquela da qual usufruem os outros”, como observou Malatesta (2001, p. 30-31).

Adiante-se que quando for tratada a necessidade de governo para o modo de produção vigente, no terceiro capítulo, será melhor compreendida as concessões sociais, sobretudo depois da constatação de que a pobreza é um empecilho ao desenvolvimento econômico, além da falácia dos discursos desenvolvimentistas.

De toda sorte, precisa-se compreender que para se conservar hegemônica, a burguesia utiliza inclusive as ferramentas da esquerda, devidamente ressignificadas, para favorecer o seu projeto de poder. Por exemplo, se tem os chamados “partidos libertários²⁹”, que para se beneficiar do fortalecimento do mercado, se aproximam de fragmentos de conceitos libertários. Dessas aproximações, foi forjado o termo *anarcocapitalismo* que significa o mesmo que *anarcoliberalismo*.

Segundo Chomsky (2004, p. 133-134), do sonho anarquista no mundo anglo-saxão, “o único tipo que sobreviveu foi o anarquismo de extrema direita – anarcocapitalismo - que podemos ver no Partido Libertário, que é venerado pelas grandes empresas, pelas companhias financeiras, etc.”. Embora venerado por essas instituições, diz esse autor, elas sabem que “nunca vão se livrar do Estado” porque precisam dele para seus propósitos. Existe uma ambigüidade no discurso delas, pois, ao mesmo tempo em que querem um Estado forte, “gostam da ideologia libertária porque podem usá-las como arma poderosa contra todo mundo”. E se um dia fosse implantado, “conduziria a formas de tirania e opressão com poucas semelhanças na história humana”. Seria uma completa destruição da sociedade tendo em vista a inviabilidade do „livre contrato“ entre “o poderoso e o seu vassalo faminto”.

É um equívoco querer associar anarquismo com liberalismo contemporâneo por causa da categoria indivíduo e do projeto iluminista, raízes dessas duas matrizes civilizatórias

²⁹ “Partido político ultraliberal que quer praticamente suprimir o Estado, mantendo a propriedade privada e a livre-concorrência. (N.T.)” (CHOMSKY, 2004, p. 150).

modernas. De uma vez por todas, o “anarcocapitalismo defende o fim do Estado, mas não a supressão do capitalismo³⁰”.

Partindo do pressuposto de que ambas as matrizes, anarquismo e liberalismo, beberam da mesma fonte *racionalismo iluminista*, não se pode afirmar, contudo, que suas bandeiras – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – tiveram o mesmo propósito naquelas matrizes, pois essas categorias serviram, opostamente, para sustentar tanto as bases culturais das desigualdades sociais quanto às lutas e resistências vindouras. Foram concepções que percorreram caminhos diferentes no percurso histórico. Por um lado, observa-se uma herança liberal de caráter individualista através do processo de distanciamento da condição natural do homem no molde rousseauiano; e que, por causa desse *gap*, levou o indivíduo a querer resgatar sua liberdade a qualquer preço, mesmo que para isto venha desqualificando as condições mínimas de seus semelhantes – individualismo sem conexão social.

Por outro lado, na concepção anarquista, a liberdade é uma *relação social* e, assim, a liberdade individual não está desconectada da liberdade social. Proudhon, por exemplo, “busca precisamente estudar o funcionamento da liberdade humana no interior da realidade social” (GURVITCH, 1976, p. 123). De fato, a unidade dialética indivíduo-coletivo está fortemente presente na perspectiva filosófica proudhoniana, denotando, sobremaneira, o compromisso social libertário. Esse compromisso é consequência da consolidação de um relacionamento solidário entre indivíduos, através de um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio. Élisée Reclus (apud NETTLAU, 2008, p. 105) afirma que o homem, “dotado de um senso individual e social profundo, chega naturalmente à convicção da inseparabilidade da liberdade e da solidariedade, [...] o que foi denominado *comunismo libertário*”.

Rocker influenciou o discurso de Chomsky na compreensão das raízes oitocentistas da filosofia libertária ao identificar o anarquismo como “confluência”, antes e depois da Revolução Francesa, do socialismo e liberalismo. Para aquele pensador, as interseções entre liberalismo e anarquismo faziam presentes tanto na “ideia de que a felicidade e a prosperidade do indivíduo devem ser o padrão para todas as questões sociais”, quanto na “ideia da limitação das funções do Estado”. Mas, com uma diferença, pois, “em comum com os fundadores do socialismo, os anarquistas exigem a abolição do monopólio econômico em todas as formas e defendem a propriedade comum do solo e de todos os outros meios de produção” (ROCKER, 2005, p. 9-11).

³⁰ Glossário, por Raphael Amaral (CHOMSKY, 2004, p. 207).

Ademais, essa condição para uma justiça social no anarquismo entra em contradição com o resultado das clivagens que o próprio liberalismo clássico sofreu sob o efeito do capitalismo ao longo do tempo e de cujos aspectos foram resgatados, mas redefinidos na vigência do neoliberalismo. O livre mercado smithiano, vale lembrar, foi criado sob condições de livre associação entre pessoas livres sob regras contratuais igualitárias.

Desses diversos registros de pensamentos, trajetórias e referenciais para essa reflexão sobre definições e redefinições de verdades históricas, o alerta de Kropotkin em seu livro “O Estado e seu papel histórico”, sobre o afastamento de nossa condição gregária para nos individualizar solitariamente, pode ser muito bem vinda, inclusive, para se pensar as relações sociais contemporâneas:

nós vemos no Estado uma instituição desenvolvida através da história das sociedades humanas para impedir a união entre os homens, para entrar o desenvolvimento da iniciativa local e individual, para aniquilar as liberdades que existiam, para impedir a sua nova eclosão e para submeter as massas aos interesses, egoísmos e ambições das minorias ociosas e autoritárias (KROPOTKIN, 2000, p. 86).

1.2 Ideário educacional anarquista

1.2.1 Legado educacional teórico de Proudhon e Bakunin

Para Proudhon, a educação não pode deixar de ter uma dimensão social, ao contrário do isolamento do indivíduo no processo de educação e a centralidade do papel educativo tão somente à família e ao preceptor, proposto por Rousseau.

Por outro lado, esse pensador francês se influenciou em Fourier quanto ao papel da sociedade³¹ na educação e na ideia da “educação integral”: educação que aliava a teoria e a prática, o exercício do corpo e do espírito, o trabalho e a reflexão, a aquisição dos conhecimentos e a formação do caráter. Entretanto, ele se distanciou do objetivo de Fourier

³¹ Para Fourier é o conjunto da sociedade que é educativo e a criança é subtraída à ação direta dos adultos (LIPIANSKY, 2007, p. 20). (FALANSTÉRIO DE FOURIER: em torno de 2.000 pessoas vivendo em comunidade).

em relação à busca da vocação e das paixões (LIPIANSKY, 2007, p. 27), embora tenha aceitado “a condenação fourieriana a qualquer tipo de opressão” (TOMASSI, 1988, p. 93).

Proudhon considerou a educação como desempenhando um papel essencial para o progresso do indivíduo e da coletividade. E, se por um lado, Tomassi (1988, p. 92-93) considera o pensamento educacional dele cheio de originalidade e convicção, por outro, Lipiansky (2007, p. 33) se reporta à riqueza de sua concepção educacional, compreendendo um domínio não somente de aspectos pedagógicos, mas aspectos “institucionais, econômicos e sociais do ensino em um sistema coerente que representava o esboço de uma autêntica educação popular”.

Da investigação literária sobre o legado educacional de Proudhon nomeou-se cinco categorias:

Dualidade Educacional: para Proudhon não era possível haver uma democracia sem uma educação profunda do povo. Mas ele não estava considerando a universalização do ensino burguês, pois, ele já percebia que para a classe inferior era dado um saber apenas para uma “conscienciosa obediência”. A esta educação, ele a denominou de “educação servil”. Era preciso, portanto, fundar uma nova educação que respondesse aos interesses das massas. Ele, na verdade, foi um dos primeiros a denunciar o papel do sistema de ensino na reprodução das relações sociais e na divisão de classes (LIPIANSKY, 2007, p. 25). Proudhon tem consciência do fenômeno da dualidade educacional. Ele denunciou o caráter classista do ensino na sociedade capitalista que impossibilitava “uma verdadeira instrução em educação” com a permanência das classes sociais (CODELLO, 2007, p. 93). Proudhon, que sempre articulou o seu pensamento em favor dos problemas do trabalho e dos trabalhadores, denunciou as condições de vida das classes trabalhadoras apontando a necessidade “de uma efetiva ação no campo da renovação na instrução e na educação industrial”. (CODELLO, 2007, p. 92)

Restrição ao acesso à educação de qualidade: Proudhon analisa o processo educacional sob o prisma da restrição ao acesso, considerando, inclusive, o ensino superior. Sustenta que as escolas politécnicas não foram fundadas para o povo. Foram fundadas, sim, para aumentar a distinção das classes e tornar irrevogável a cisão entre a burguesia e o proletariado (LIPIANSKY, 2007, p. 26). Ademais, considerou que cada trabalhador deveria transpor todos os níveis da formação tanto profissional quanto intelectual, mas como resultado de uma experiência ou de uma habilidade ao contato com as realidades do trabalho (relação estreita entre educação e trabalho) – sustenta que a instrução do homem deva durar praticamente a vida toda (LIPIANSKY, 2007, p. 30). Considerava, ainda, a necessidade de

uma educação que proporcionasse a inserção do jovem na sociedade de uma maneira crítica e autônoma e que, sobretudo, não fragmentasse os instrumentos intelectuais com os quais inviabilizaria a compreensão do conjunto do processo produtivo. Era direito do estudante conhecer e ver tudo, de provar cada coisa. Em suma, Proudhon sustentava uma educação politécnica de modo a permitir a cada aluno, a experiência com uma gama inteira de atividades industriais, mas sem especializar-se em nenhuma delas antes de terminar o estudo completo (CODELLO, 2007, p. 95). Nesse sentido, pode-se encontrar na experiência da Colméia³² a operacionalização dessa educação.

Ensino coletivo e público: para Proudhon o ensino devia ser coletivo e público. Embora, com isso, ele não quisesse dizer que a escola devesse ser confiada ao Estado. Aliás, a instituição que deveria ter um importante papel seria as associações operárias (LIPIANSKY, 2007, p. 31). Mais adiante, a Pedagogia Libertária vai sustentar uma terceira escola, que nem seria do Estado nem da Igreja, já que ambas as instituições são consideradas dogmáticas.

Gratuidade do ensino: Proudhon rejeitou a gratuidade do ensino. Dentro de sua lógica, essa gratuidade era na verdade paga pelo Estado cujos recursos vinham do povo. Ele entendia que era o rico quem mais aproveitava o ensino gratuito e o pobre, este já estava condenado ao trabalho desde o berço³³ (LIPIANSKY, 2007, p. 31). Aliás, para cobrir os custos da educação, ele sugeria que fosse pelo trabalho produtivo, dentro do próprio processamento da educação³⁴.

Educação integral: a educação integral, que é uma influência de Fourier, é uma expressão fartamente empregada nas pedagogias anarquistas e socialistas (LIPIANSKY, 2007, p. 22): ela se dirige ao corpo e ao espírito e alia a prática e a teoria, o trabalho manual e a reflexão intelectual – sua influência será sensível na maioria dos teóricos da escola libertária (LIPIANSKY, 2007, p. 24).

Para Proudhon existia uma estreita correlação entre escola e trabalho, não tendo nenhum valor um modelo educativo que tenha separado tais categorias, por não ser coerente com os interesses das classes trabalhadoras. Ademais, uma educação que visava formar somente mão de obra para fábricas deveria ser combatida, embora toda a sua pedagogia se

³² Colméia (*La Ruche*), experiência educacional anarquista em Rambouillet-França, cujo diretor foi Sébastien Faure.

³³ Lembrar que à época de Proudhon, o ensino público do Estado estava longe da pretensa universalização do ensino, conforme o é na contemporaneidade e que serve de autossustentabilidade da pobreza;

³⁴ A visão proudhoniana tinha grande influência das relações comunais onde não havia a cisão do conjunto do trabalho - um exemplo de projeto educativo autossustentável seria a proposta da escola “La Ruche”, embora não tenha sido levado a cabo.

sustentasse nas virtudes do trabalho manual e de seu poder formativo – a dimensão do fazer prevalecia e determinava a dimensão do pensar (atavismo pedagógico) (CODELLO, 2007, p. 95-98).

Como a sua visão de sociedade era de um coletivo livre da concentração de poder e subdividido em unidades menores e autônomas entre si (*sistema federativo*, cujas células pudessem estabelecer uma relação de livres trocas mutualistas), a organização da educação, segundo Proudhon, precisava ser um sistema educativo descentralizado e com uma gestão direta da comunidade (CODELLO, 2007, p. 93-95). Enfim, seria uma comunidade educadora que não precisasse do Estado e que definisse e realizasse os objetivos da educação.

Ademais, ele vai contemplar também a instrução familiar, questão em que vai ser criticado por depositar na figura do pai o papel primordial desta educação, em detrimento do papel da figura materna.

Em sua concepção, a tarefa de preparar as massas proletárias para uma realidade com espírito crítico e objetivo se transforma em um princípio e uma responsabilidade para todos os indivíduos “portadores de valores alternativos àqueles do capitalismo e do Estado centralizado” e desejosos em contribuir para a emancipação do proletariado da servidão e da ignorância (carta datada em 1840) (apud CODELLO, 2007, p. 95).

Esse anarquista foi consciente do caráter alienado do trabalho industrial na sociedade burguesa. Sustentava que o aprendizado devia ser orientado para uma visão de totalidade, ou seja, o ensino deveria ser completo do sistema industrial (LIPIANSKY, 2007, p. 28-29). Para ele, o caminho de uma nova educação que possibilitasse a superação do fenômeno da alienação estava na defesa do trabalho artesanal, tendo em vista o artesão dominar a totalidade do processo do trabalho. Aliás, foi nesse contexto que Proudhon propôs uma aprendizagem politécnica³⁵ através do ensino de diversas técnicas de produção manual e de toda uma formação cultural que possibilitasse o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do educando, base da educação integral.

³⁵ Saliente-se que o conceito de politecnia, tratado por Dermeval Saviani, significa “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (“inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da *escola unitária*”). Saviani, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em 19.mai.2012.

Em sua concepção, se a instrução deve ser inseparável do aprendizado, a educação científica daquela profissional, toda centralização da formação pública é impossível, além de prejudicial. A escola deve tornar-se o lugar de encontro entre o trabalho e a formação. Desse modo, o aprendizado deve se tornar “polivalente e politécnico” e com um crescente grau de complexidade. O projeto de instrução, controlado pelos próprios trabalhadores, consistirá em percorrer toda a série de exercícios profissionais de modo que possa ser possível extrair o significado racional e social do que está implícito. Assim, é possível chegar a uma formação completa, teórica e prática. Essa organização implica uma formação contínua e permanente que dura toda a vida e se renova continuamente. Este sistema é incompatível com o Estado.

Somente depois de completar o estudo é que deve ser feita a escolha da profissão e da especialidade (tanto o operário quanto o politécnico). A politecnia alia o ensino e a formação profissional. É tanto um meio quanto um fim, pois é uma educação tanto dos órgãos quanto do intelecto, já que o aluno tem de executar com suas mãos o que sua cabeça compreendeu. Este princípio tem um corolário: a oficina-escola, isto é, a partir da proposta proudhoniana da desescolarização da educação, todo estabelecimento de grande produção, é ao mesmo tempo uma oficina de trabalho e uma escola de teoria e aplicação. Para ele, fazer da empresa um centro de produção e ensino é o único meio para evitar a cisão entre o aprendizado e a instrução (LIPIANSKY, 2007, p. 29-30).

Para esse anarquista, uma sociedade socialista e libertária precisava ter uma educação para todos, de modo a impedir a formação de uma aristocracia que fundamentasse o seu poder sobre a posse do saber. A formação imposta pela burguesia, ao contrário, determinava a divisão de classes. Era necessário, portanto a criação de uma ampla ação de democratização do saber (CODELLO, 2007, p. 102).

Em suma, como cada indivíduo tem o direito de afirmar seu próprio pensamento e, sobretudo, a sua autonomia pessoal, Proudhon compreendeu que somente uma educação ampla, que preparasse e conscientizasse o indivíduo, seria capaz de desenvolver no povo uma capacidade de participação ativa na sua comunidade, garantindo o bem-estar dos trabalhadores e o progresso do espírito humano (CODELLO, 2007, p. 105).

Todavia, segundo Silvio Gallo, o que Proudhon não conseguiu vislumbrar na sua proposta de aprendizagem politécnica foi o fato do sistema artesanal já ter sido superado e a divisão de trabalho instaurada, definitivamente, pela Revolução Industrial. Era preciso, assim, uma nova fundamentação para a educação integral com o propósito de ultrapassar a defesa de um sistema ultrapassado. E isto vai acontecer com os pensadores anarquistas subseqüentes,

por exemplo, na concepção educacional de Bakunin que adotou a ideia da instrução integral de Proudhon, embora, suplantando-o em alguns aspectos.

Outrossim, é possível identificar um estreito diálogo entre o legado de Proudhon e a obra de Kropotkin, isto é, o ideal de *solidariedade* deste, através de seu tratado sobre apoio e ajuda mútua, bem como a sua necessidade de historicizar a vigência e a proibição das comunas como forma de contextualizar o antiestatismo libertário.

O Manifesto dos partidários da Educação Integral de 1893 que traça os princípios da Educação Integral anarquista tem, também, influências de Proudhon, além de Bakunin, como veremos adiante.

Proudhon foi anarquista de primeira geração, mais ainda, foi o primeiro que se considerou anarquista no sentido positivo do termo. Não se pode olvidar a relevância de seu pensamento que exerceu influência decisiva sobre toda a corrente anarquista, nem a sua paixão pela justiça e pela igualdade, a repulsa pela autoridade e a sua fé no povo.

Por outro lado, se Proudhon teve uma visão mais “mecanicista” da escola, Bakunin contribuiu com uma visão mais social. De fato, Bakunin considerou a educação não apenas instrumento de formação profissional como Proudhon, mas um meio de formação crítica para interpretar e ler o modo de formação das desigualdades (CODELLO, 2007, p. 107). Entendeu a liberdade como um fim de um processo de conquista na Educação. Para ele, o ponto de partida natural desse processo educacional está baseado na autoridade para o neófito, porém, na medida em que ele avança, este princípio tende a se enfraquecer para ceder lugar à liberdade que é o denominador comum para toda e qualquer concepção anarquista e que é manifestada, aqui, a partir da erradicação de qualquer forma de autoridade - o objetivo final dessa educação é formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia. Em suma, segundo Bakunin, o homem “não nasce exatamente livre, mas torna-se livre, não com o isolamento (em evidente polêmica com Rousseau), e sim na vida social, entre os seus semelhantes [...]” (CODELLO, 2007, p. 110).

Segundo Jean Barraú (2003, p. 9-12), as contribuições de Bakunin não são uma exposição de projeto educativo, mas reflexões sobre educação. Barraú atenta para a diferença que se faz entre educação e instrução. Pois, enquanto a instrução está mais direcionada aos conhecimentos que se adquire; a educação “é a ação de formar, criar uma criança, um jovem”; está voltada “mais aos meios que ao resultado” e isso significa uma arte de ensinar com métodos e através de uma pedagogia. Para este autor, o que se busca em Bakunin são os nortes de um “projeto educativo libertário”, na qual a pedagogia libertária seria um elemento desse projeto para “estudar a relação da criança com a sociedade e com o Estado e responder

[essas] questões fundamentais que todo sistema de educação suscita: a que fins? Em benefício de quem?”

Para Bakunin, segundo Barrué (2003, p. 14-17), “é a educação – „boa ou ruim“ – que desempenhará um papel essencial na formação do indivíduo. Inclusive, diante da não neutralidade da educação, Bakunin insistia na força domesticadora da escola, já naqueles anos oitocentos: “a educação imposta pela classe burguesa tende a criar cidadãos disciplinados, conformistas”.

Codello (2007, p. 107) vai apontar *educação e revolta*, como um “binômio inseparável” que serve, segundo aquele russo oitocentista, “a uma dimensão absolutamente revolucionária da ação humana” - à educação é dado um *status* de relevância no sentido de estimular a não tolerância à autoridade.

Para Bakunin, o escopo da ação educativa, isto é, “o pleno e livre desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo”, somente poderá ser atingida se for “acompanhada por uma radical transformação de toda a sociedade”: eliminação de desigualdades, privilégios e imposições, “de modo a assegurar a todos uma igualdade completa de oportunidade, também no que concerne à educação e à instrução”. Ademais, “em plena época do positivismo ele denuncia os perigos contidos na divinização da ciência e condena as teorias políticas que pretendem fundar um modo livre, confiando o poder nas mãos de quem detém os conhecimentos técnicos e científicos” (CODELLO, 2007, p. 112).

Para Codello (2007, p. 116-117), esse pensador afirma que a ciência e as artes não devem fundamentar seus benefícios apenas para “uma pequena parte da humanidade, mas que essas se tornem patrimônio de todos”. Aliás, o sumo do programa bakunista em relação à difusão do saber é “a capacidade revolucionária do conhecimento”. Bakunin, “em julho-agosto de 1869”, publicou quatro artigos sobre *instrução integral*, através dos quais desejava demonstrar “como a divisão hierárquica do trabalho, entre manual e intelectual, constitui a causa mais profunda e estrutural da formação das classes”. E, que, “para construir uma sociedade verdadeiramente livre é necessário, portanto, promover a integração entre trabalho manual e intelectual por meio de uma educação que tenha como base a aquisição de um saber que integre e complete ambos os momentos”. Aqui, se identifica a influência de Proudhon nessa fusão entre trabalho manual e intelectual, em uma educação integral, para o “desenvolvimento de todas as diferentes potencialidades humanas” e que é, para Bakunin, a “condição necessária para ampliar a igualdade e a solidariedade”.

A educação, como tal, é “um meio revolucionário e eficaz para construir uma sociedade libertária” – Codello também salienta que o “projeto político de Bakunin prevê a abolição completa e definitiva das classes”.

Bakunin (2003, p. 78-79) inicia o terceiro artigo acima referido dizendo que “a instrução deve ser igual em todos os graus para todos”. Todavia, disse ele, que “nenhuma inteligência [...] é capaz de se especializar em todas as ciências, e como por outro lado, um conhecimento geral de todas é absolutamente necessário para o desenvolvimento completo do espírito, o ensino se dividirá em duas partes”: uma parte geral e uma parte especial.

A *parte geral*, obrigatória a todas as crianças, “proporcionará os principais elementos de todas as ciências sem exceção, assim como o conhecimento completo de seu conjunto”. É a chamada “educação do espírito” que substitui a metafísica e a teologia e prepara a criança para uma escolha conscienciosa, na adolescência, da “faculdade que mais convenha às suas disposições individuais e a seus gostos”. E, caso haja algum equívoco na escolha, “facilmente poderão volver ao caminho que sua própria natureza lhes indica”. A *parte especial* da educação, isto é, a segunda parte, é “necessariamente dividida em vários grupos ou faculdades, que abarcarão todas as especialidades de certo número de ciências [...]” (BAKUNIN, 2003, p. 79-81).

Ao lado do ensino científico ou teórico, deverá haver o ensino industrial ou prático, a fim de formar o “homem completo: o trabalhador que compreende e sabe.” Este ensino, o industrial, é também dividido em duas partes: o ensino geral, para preparar os alunos na escolha das suas habilidades preferenciais; e o ensino especial, por onde os adolescentes “farão as primeiras aprendizagens de trabalho sério sob a direção de seus professores”. Além dessas duas perspectivas de ensino, “existirá [...] uma série sucessiva de experiências de moral”: *moral humana* que é caracterizada pelo “desprezo à autoridade, e no respeito pela liberdade e pela humanidade”, cuja concepção é dada através de modelo dos sujeitos no protagonismo educacional (BAKUNIN, 2003, p. 81-82).

Bakunin, por Codello (2007, p. 128-129), em sua maturidade conceitual também em relação à instrução e à educação, destacou “com profunda convicção como todo indivíduo é o produto dos fatores externos e do ambiente social, e como tais condicionamentos pesam de modo determinante na formação de sua personalidade”. Sustentou que „o homem não cria em absoluto a sociedade, nasce nela não como indivíduo livre, mas, ao contrário, como indivíduo ligado de todas as maneiras“, em cujo ambiente social que é „formado por uma grande sequência de influências, evoluções e acontecimentos históricos bem precisos“ (apud CODELLO, 2003, p. 129).

Bakunin (apud CODELLO, 2003, p. 131-132) elucida o peso vigoroso “que a História tem na educação e o condicionamento que exerce em relação à infância”. Dessa forma o seu pensamento se aproxima de subjetividades que interagem com as forças inerciais de conservação do poder. Como exemplos dessas forças, pode-se elencar o que ele identificou “no Estado e na Igreja as instituições sociais que privaram, no decorrer dos séculos, a liberdade dos seres humanos”. Ademais, ao trazer para essa investigação a forma como Bakunin trata o *sistema intelectual e moral*, que considera não apenas como “uma abstração, mas, sobretudo a concentração e a expressão de muitos fatos realmente ocorridos e completos”, é possível ilustrar como se pode “materializar” elementos de caráter subjetivo.

Bakunin compreende *ambiente social* por “uma atmosfera ao mesmo tempo material, intelectual e moral, que penetra no homem de milhares de maneiras, tanto mais potentes quanto pouco visíveis, imperceptíveis, dificilmente compreensíveis”. Ainda é salientado por Codello (2003, p. 132), a partir das considerações educacionais bakuninistas, que um “novo modelo de educação” precisa “tender a formar alguns homens livres, capazes de interagir com o ambiente no qual vivem e não serem passivos receptores de uma cultura imposta por uma sociedade classista e fundamentada na desigualdade”. Assim, o ambiente, enquanto condicionamento da personalidade, pode ser modificado pela ação dos homens.

Bakunin (apud CODELLO, 2003, p. 132-133) elucidava que quanto maior fosse a liberdade dos indivíduos, maior seria a diversidade destes:

não digo que todos os homens se parecerão, que serão delineados de acordo com o mesmo modelo [...]; a variedade dos homens [...] é a riqueza da humanidade [...]. Mas aquilo que tenderá a diminuir a cada dia é a distância enorme que separa os indivíduos hoje, distância moral e física, distância que é muito menos o produto da natureza e muito mais o produto da desigualdade das influências econômicas e sociais às quais os indivíduos são submetidos do berço à sepultura. Penso que ainda hoje, excetuando-se duas categorias de homens, os homens geniais e os idiotas, a imensa maioria dos indivíduos humanos é naturalmente dotada de faculdades que não são certamente iguais, mas equivalentes, e que em cada um a ausência dessa faculdade é compensada pela presença daquela, pelas quais todos os indivíduos se equivalem quando nascem.

Dito posto, é imprescindível compreender que natureza e cultura precisam se mover *pari passu*, no sentido de contribuir na formação “de um novo homem que saiba unir o valor da diversidade natural com aquele da igualdade social”. É no desenvolvimento completo e na “plena satisfação de todas as faculdades físicas, intelectuais e morais de todo o indivíduo” o *locus* do “fundamento verdadeiro e positivo da liberdade”. Assim, a educação é “um elemento indispensável para a emancipação humana” (CODELLO, 2003, p. 133-135).

1.2.2 Escola anarquista e o nascedouro de sua práxis

A Pedagogia Libertária, originária da concepção anarquista em cujos objetivos se pauta na substituição do autoritarismo e do individualismo “antissocial” pela liberdade e pela solidariedade, propôs, em suas bases e desde a sua origem, além da ruptura com o caráter reprodutivista da escola em relação à estrutura social de dominação e exploração da elite; propôs também a aproximação dos espaços escolares de meninas e meninos a fim de oferecer uma formação de educação integral para ambos os sexos, mediada pela laicidade não estatal e consciência crítica social.

A proposta anarquista de educação, segundo Gallo (1996), é que a sociedade organize seu próprio sistema de ensino, refletindo seus interesses e desejos - princípio da autogestão, norteado pelo antiautoritarismo. No cotidiano escolar, esse princípio envolve tanto a auto-organização das tarefas dos estudantes e dos mestres, quanto à aprendizagem sociopolítica. Essa práxis escolar é compreendida como uma conquista, como uma meta do processo de formação da autonomia do sujeito, como é a própria visão bakuninista de liberdade. Por outro lado, a autogestão da qual se está considerando é a de molde libertário, em contraposição àquelas de escolas com pedagogias não diretivas, que compreendem a educação na liberdade, como nos moldes rousseauianos, mas que não promovem a formação política dos indivíduos, que se desenvolvem em desarmonia com o coletivo: a liberdade é individualista em vez de ser social.

Se toda educação se pauta numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, então nenhuma pedagogia é neutra. Dessa forma, a pedagogia libertária, ao se colocar enquanto pedagogia social, trata das questões sociopolíticas na formação discente. Seu compromisso é com a emancipação do indivíduo através da consciência social da liberdade e de sua concepção de igualdade de direitos e deveres para que este sujeito possa praticar uma relação harmoniosa entre a sua individualidade e a sociedade por meio do apoio e ajuda mútua.

Essa proposta educacional almeja a autonomia e a emancipação do sujeito com vistas às transformações sociais, cujas práticas são baseadas no princípio da horizontalidade nas relações interpessoais. Na perspectiva da solidariedade, é estimulada a espontaneidade e a criatividade num ambiente antiautoritário e antidogmático.

Certamente uma escola universal, tanto estatal quanto confessional, não poderia acontecer enquanto instituição de equalização social, tendo em vista que os interesses

hegemônicos seriam contrariados, tanto em uma direção socioeconômica e política, quanto em uma direção dogmática-religiosa. Assim a operacionalização de uma terceira escola, de responsabilidade do movimento anarquista, começou a ser forjada a partir da idealização teórica de expoentes libertários dos anos oitocentos, sobretudo Proudhon e Bakunin, que como vimos, deram substanciais contribuições.

O certo é que aquela organização educacional dual precisava ser rompida, isto é, *educação científica* (poder intelectual) para a burguesia e *educação profissional* (aprendizagem parcial referente a um ofício) para os filhos do povo. Essa extinção precisava se dar através de uma proposta de educação que abrangesse o desenvolvimento integral do homem (físico, intelectual e moral), cujo acesso ao conhecimento não tivesse a separação entre trabalho manual e intelectual e não houvesse separação entre saberes do ofício e conhecimento científico. Essa ruptura do dualismo educacional, numa educação politizada e crítica, fazia parte da concepção educacional libertária oitocentista que primava pela superação das relações sociais produtoras de desigualdades, conforme vimos na concepção bakuninista.

Em suma, a educação libertária, que tem uma visão internacionalista, prevê a coeducação de gênero e de classes sociais. A sua educação integral nasce do sentimento de igualdade e do direito natural e procura compreender o educando na sua totalidade, restituindo o elo entre saber, pensar e sentir. Procura fazer uma integração dos estudos da ciência, da educação moral e física.

Mas como poderia ser a práxis de um projeto educativo oriundo de uma filosofia política a qual nega a autoridade, nega radicalmente a dominação e a exploração e afirma a liberdade? É lembrado que, ao elucidar este questionamento, tem-se em mente que a pedagogia é um conjunto de conhecimentos que facilita a concretização de um projeto educativo que está intimamente ligado a um projeto de sociedade. Desse modo, lidar com “a liberdade” enquanto prática pedagógica, mas sem uma perspectiva social em um projeto educativo, a tendência é gerar ambiguidades. Pois, sendo assim, se não existisse o entendimento da *liberdade enquanto relação social*³⁶, pode-se estar tratando de uma liberdade restritiva e, dessa forma, será preciso, então, se perguntar, como bem questionou Bakunin, para quem esse projeto está sendo direcionado.

³⁶ União Regional Rhône-Alpes da Federação Anarquista Francófona. *O anarquismo hoje: um projeto para a revolução social*. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Faisca, 2005, p.23.

Para reconstituir a práxis educacional libertária nos idos dos anos oitocentos para novecentos, evidencia-se as propostas pedagógicas de Paul Robin, Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia (que será visto na próxima seção), como aquelas precursoras de qualquer outra prática pedagógica libertária. No entanto, foi Robin que antecedeu e influenciou os outros dois, inclusive, através da proposta de educação contextualizada no Manifesto de 1893. Ao contrário de Robin, que foi diretor de uma instituição pública, do qual fora destituído do cargo no ano seguinte ao manifesto, Faure procurou construir uma instituição, juntamente com seus colaboradores, que se assemelhasse o quanto possível daquela terceira escola evidenciada pelo anarquismo educacional e cuja construção curricular se assemelhava à concepção bakuninista de educação geral e especial tanto do saber científico quanto do industrial.

É no *Manifesto dos partidários da Educação Integral*³⁷ que se irá encontrar a compreensão filosófica e metodológica deste processo educacional. Ele foi lançado em 1893 e

³⁷ Fragmento do trabalho apresentado na Anpedinha-2009:

O manifesto surge depois que o diretor de Cempuis tinha experimentando a sua metodologia por doze anos, ou seja, Robin já havia “superado a pura especulação apriorística” no que “lhe conferia uma significativa relevância” (apud ROBIN, 1981, p. 24).

Ao todo foram dez assinaturas contidas nesse documento, baseado na racionalidade científica - tudo está inter-relacionado, desde a concepção do universo e suas leis, aos homens e a sociedade, com a moral e a educação. Com efeito, a partir de uma lógica rigorosa, o espírito moderno, o espírito da ciência impõe um ideal de educação positiva, emancipadora e extensiva, tendo por fim o engrandecimento do ser e o desenvolvimento de todas as suas atividades, consequência irrefutável de um conceito novo da natureza e da vida, do destino humano e do organismo social [...] educar as crianças do século vinte como se tivessem que viver no século treze, é um estado contraditório e violento que não pode durar: nada dura contra a lógica (ROBIN, 1981, p. 38-39).

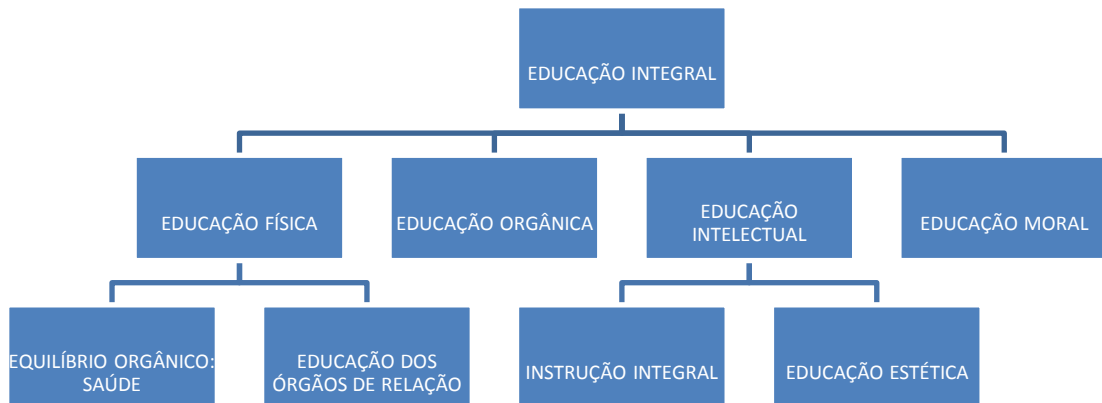
Com efeito, a ciência “considera o ser humano como um todo solidário” (ROBIN, 1981, p. 40), a partir da harmonia de suas estruturas e funções, as quais as múltiplas atividades se expressam pelas ações físicas, intelectuais e emocionais que é a vida. A sintonia e o equilíbrio entre esses elementos de naturezas diferentes vão gerar no sujeito uma perfeita harmonia. Este é o ideal científico, cuja moral é realizarmos em nós mesmos o melhor que pudermos para atingi-lo; e “trabalhar para reproduzi-la nos outros, é educação” (ROBIN, 1981, p. 40). De toda sorte, é possível identificar como “causas profundas das grandes desordens sociais”, a excessiva desigualdade intelectual entre os homens e a “divergência absoluta” de seus pensamentos. Contudo, poderia haver uma possibilidade de mudança através do entendimento que, para tal, seria necessário uma base comum de racionalidade. Desse modo, “é tempo de dar aos homens uma educação que os una em vez de dividi-los” (ROBIN, 1981, p. 40-42).

Sem dúvida, pela complexidade que atingiu as ciências, as artes e as indústrias modernas, espera-se na sociedade a especialização no trabalho, mas uma especialização funcional, isto é, aquela que acontece sem a ruptura do equilíbrio do indivíduo e que somente é possível depois que o sujeito adquiriu um nível de base sólida de “cultural integral”. A falta desta base a partir de uma instrução geral é o motivo que causa a miséria e a desorganização social. Aliás, é a “forma moderna de escravidão”. Certamente que têm um pensamento despótico aqueles que querem para os filhos do proletariado uma educação aligeirada – cada geração sacrificada, hoje, cumprirá os seus destinos. “Desejamos que passe a onda turva. Toda nossa esperança está na infância” (ROBIN, 1981, p. 42-43).

Educação racional, educação científica, educação universal são as várias denominações possíveis para uma “educación liberadora y pacificadora” (ROBIN, 1981, p. 44) com a qual uma geração poderá ser formada com menos desunião, gerando organizações mais saudáveis e equilibradas. Entretanto, foi proposto no Manifesto

designar a educação como integral “que tem o desenvolvimento paralelo e harmônico do ser por completo”. Desta educação, faz parte “a instrução integral que servirá de base tanto para o ensino especializado quanto para a aprendizagem profissional” (ROBIN, 1981, p. 44).

Sem perder de vista o ideal científico regido pela solidariedade e harmonia, o programa da Educação Integral precisou ser elaborado em divisões disciplinares. Do ponto de vista metodológico, o pensamento sempre se voltará para um procedimento indutivo, isto é, do particular para o geral. Em esquema abaixo, podemos verificar as quatro grandes áreas desta educação:



Na área da educação física, além do desenvolvimento normal da criança para a *saúde*, na sua acepção maior do termo, há o que eles chamaram de “educação especial dos órgãos de relação, órgãos estes considerados instrumentos da percepção e da ação”. Ademais, a alimentação deveria ser abundante, simples, rústica, variada e excluindo excitantes. Prevê regularidade no horário das refeições e equilíbrio entre a ação e o repouso. Aliás, previam até “aulas em céu aberto, no jardim e no bosque, quando o tempo assim o permitisse” - aqui existe uma aproximação com o procedimento metodológico das então futuras aulas-passeios de Freinet.

Há também a chamada educação orgânica, um meio caminho entre a educação higiênica e a intelectual, para que pudesse ser desenvolvida a precisão e delicadeza dos órgãos do sentido e aperfeiçoar os instrumentos de expressão e trabalho, particularmente as mãos. Esta educação está imbricada na prática das observações e manipulações, dos estudos de arte e dos trabalhos manuais.

A educação intelectual, por sua vez, obedece também o princípio do desenvolvimento simultâneo e equilibrado das “faculdades de assimilação e de produção, faculdades de ordem científica e de ordem artística, considerando o espírito de observação, juízo, memória, imaginação e sentimento de beleza” (ROBIN, 1981, p. 44). Para trazer o conceito de instrução integral, o texto utiliza a metáfora dos círculos concêntricos que, ao partir de um ponto central, isto é, da “ignorância absoluta, embora provisória na criança pequena”, se propagam progressivamente como ondas circulares - sentido de “enciclopédia, instrução em círculo...” (ROBIN, 1981, p. 47-48).

Em relação à educação estética, diz o manifesto, “não tem menos importância tanto do ponto de vista do desenvolvimento integral e da harmonia interior do que a própria instrução científica” (ROBIN, 1981, p. 49). Esta ordem estética prevê, inclusive, o valor da dicção na formação do sujeito. Enfim, a questão educativa deve cooperar, prioritariamente, com o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser, o qual deverá estar presente nos três estágios da educação: na educação mais ampla de conhecimentos técnicos diversificados para o jovem aluno; na educação específica para o adolescente com a aprendizagem especializada e, na conclusão do ciclo, no ensino profissional. Salientamos que Sébastien Faure relata esses três estágios propostos pelo documento em questão na sua experiência prática em Rambouillet-França.

Por fim, temos a educação moral, que pouca coisa tem para ser ensinada, pois o que a criança e o jovem precisam é assimilar “a justiça e a reciprocidade social” durante o processo de desenvolvimento individual. “A educação moral é, sobretudo, uma obra de influência, a consequência de uma existência normal em um meio normal” (ROBIN, 1981, p. 51). Para tal, é preciso pensamentos são e claros, com exclusão de idéias falsas e

uma das assinaturas contidas nele foi a de Paul Robin, ainda diretor do *Orfelinato Prévost em Cempuis-França* (1880-1894). A proposta dessa práxis fora a aplicação dos princípios da educação integral anarquista, cujo clima organizacional era atribuído às práticas educativas bastante radicais para a época e, assim sendo, pondo em perigo a essência da educação burguesa de caráter autoritário.

Observa-se que o acirramento entre essas percepções educacionais permanece atual, embora já esteja posto há mais de século. Aliás, a hipótese desse trabalho é que tanto existe a dualidade nas políticas educacionais contemporâneas quanto é necessário superar esse dualismo na educação como uma necessidade democrática, na mais ampla acepção do termo. A pista para identificar as duas matrizes geradoras de sujeitos dentro de uma mesma perspectiva ideológica é a desigualdade educacional, pois, afinal, se ela existe na contemporaneidade é porque há dualidade no processo. Portanto, existe uma educação (educação maior) para a elite com mais densidade de conhecimentos intelectuais a fim de perpetuar a hegemonia da classe e uma outra educação (educação menor) limitada e aligeirada para as classes populares e que termina dificultando a formação de seus próprios *intelectuais orgânicos*³⁸.

De fato, a experiência prática de Paul Robin com a educação integral deu-se sob o regime de coeducação de sexos naquele orfanato, que, por sua vez, pertencia ao sistema escolar público da França. Foi o projeto educativo que, até então, alcançou maior repercussão

desmoralizadoras e situações de rivalidades. O ambiente precisa ser acolhedor e tranqüilo para possibilitar uma “vida simples, ocupada, variada, animada, entre trabalhos e jogos com uso de liberdade e responsabilidade” (ROBIN, 1981, p. 52). O exemplo dos educadores é fundamental e a co-educação sexual precisa ser garantida, para favorecer a formação saudável entre meninos e meninas.

É relevante enxergar que esta educação integral é construída a partir da “dedução lógica dos princípios da ciência” e não através de uma visão utópica nem tampouco da pura especulação filosófica. Os manifestantes assim convidam a todos os homens, que preocupados pelo grande problema da regeneração social, pela educação e convicções semelhante as nossas, se associarem aos nossos desejos e esperanças, em qualquer país, na língua que for, para uma ação comum de propaganda dos princípios, discussão e experimentação dos procedimentos e meios de organização [...] tudo está para fazer: a obra é vasta e há lugar para todas as colaborações [...] sempre que um laço comum centralize em certas formas de idéias e energias e impeça que se perca na massa passiva em que a inércia absorve quase sempre, sem proveito, os esforços individuais. (ROBIN, 1981, p. 53-54)

Este manifesto foi aprovado em agosto de 1893, momento em que foi decidido fundar uma *Associação universal de Educação Integral* cuja sede teve endereço provisório em Bruxelas-Bélgica. (ROBIN, 1981, p. 55). SOUZA, Silvério A. M. S. Reflexão sobre o manifesto de 1893 da educação integral anarquista. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos. Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009.

³⁸ No capítulo quatro, no bojo da análise da Gestão Integrada da Escola - GIDE -, será elucidado o “currículo mínimo” para a escola pública do estado do Rio de Janeiro.

dentre as várias outras intervenções anarquistas nesse setor. Segundo Albert Mayol, na introdução do *Boletín de la Escuela Moderna*³⁹ (1978), a pedagogia de Robin “deu expressão a um método global e radical que destacava a íntima relação entre o trabalho e o conhecimento”. Afirma-se que com a sua experiência em Cempuis e com a divulgação de seus escritos, Robin se tornou uma ascendência sobre Sébastien Faure e Francisco Ferrer y Guardia.

Robin foi contemporâneo de Bakunin e estiveram juntos na Primeira Internacional⁴⁰. Teve participação ativa nessa Associação e apresentou em seus congressos questões relacionadas às relações sobre o ensino dos trabalhadores. Diz Mayol (1978), fazendo menção à Dommanget⁴¹, que foi Robin quem melhor expressou a fórmula educativa desse ensino ao definir o *ensino integral* como aquela „que tem o desenvolvimento progressivo e equilibrado de todo o ser, sem lacunas nem mutilações, sem que nenhuma parte da natureza humana seja descuidada nem sistematicamente sacrificada a outras”.

Necessário se faz trazer a influência autogestionária da Primeira Internacional, pois, desde a sua fundação, ela objetivava, “sobretudo, a emancipação econômica das classes trabalhadoras”, embora sem desconsiderar outros elementos que constituíam “uma completa visão do homem integral”. Segundo Codello (2007, p. 162), o conceito mais relevante contido nos Estatutos provisórios da Associação era “que a emancipação dos trabalhadores [deveria] ser realizada pelos próprios trabalhadores”, consistindo em “um novo modelo de humanidade”. Desse modo, o movimento proletário internacional encontrara uma identidade não somente em termos organizativos, mas “no que se refere ao seu projeto”.

Em suma, para uma coerência com os “princípios-base da Internacional” e que era de “inspiração proudhoniana”, a formação do homem novo não poderia vingar senão pela

³⁹ Esse livro editado por Albert Mayol é uma seleção daqueles textos dos Boletins da Escola Moderna escritos na primeira década do século XX. Essa edição é uma novidade, pois, pela primeira vez desde então na Espanha, esse conteúdo vem à tona sem perder sua força polêmica e, portanto, sua qualidade. Na contracapa da edição de Mayol da referida obra, é esclarecido que o Boletim da Escola Moderna “apareceu pela primeira vez em 30 de outubro de 1901 e se manteve com publicações regulares até 30 de julho de 1909, com apenas uma interrupção entre junho de 1906 a julho de 1907, suspensão essa relacionada com o primeiro processo de Ferrer y Guardia, fundador da publicação como marco da sua Escola Moderna. Essas publicações tiveram ampla difusão entre as escolas racionalistas e nos círculos livrepensadores e libertários, tanto na Espanha como no estrangeiro. Seus colaboradores, de todas as nacionalidades, partiam de concepções do indivíduo e da sociedade afinada ao positivismo evolucionista ou se inspiravam na tradição libertária [...]. O „Boletín” passou a ser uma viva síntese das ideias pedagógicas mais radicais daqueles anos”.

⁴⁰ A fundação da Primeira Internacional foi em 1864 e dois anos mais tarde acontecia o primeiro congresso em Genebra-Suíça.

⁴¹ “Cit. en M. Dommanget, *Les grands socialistes et l'éducation*. Paris, 1970, pág. 336”.

“autoformação” cujo desdobramento seria a “autoemancipação”. Todavia, no primeiro congresso dessa Associação em Genebra (1866) é aprovada uma linha de cunho educacional que tinha importante ação estatal, pois previa um “sistema escolar público aberto para todos”, para satisfação de Marx e relutância dos delegados franceses e suíços. Esses, que procuraram “delinear uma estratégia verdadeiramente global” e cuja “essência libertária” se tornara mais e mais presente, sobretudo, com a entrada de Bakunin na Associação dois anos depois desse congresso. Foram reconstruídas as ideias proudhonianas em um pleito caracterizado por uma “completa emancipação não apenas econômica, mas também cultural e científica do proletariado, por meio de um desenvolvimento significativo da instrução e da educação” (CODELLO, 2007, p. 162-163).

Por sua vez, Bakunin defendia o *antiautoritarismo* como o princípio social mais básico para os libertários, a partir do pressuposto de que “energias revolucionárias deveriam ser concentradas na destruição das „coisas“, no caso, o Estado, e não das „pessoas“”. Aliás, é esse princípio que vai “distinguir Bakunin e Marx no interior da Associação Internacional dos Trabalhadores (A.I.T.)⁴²”.

No terceiro congresso da A.I.T. em Bruxelas (1868) foi aprovada uma resolução que reconhece a impossibilidade de se “organizar um sistema racional de ensino no contexto da sociedade existente” naqueles anos. Assim, “as seções da Internacional foram convidadas a difundir o conhecimento, científico e econômico”. Foi nesse congresso que houve uma apresentação documental e uma discussão sobre a *instrução integral*, através da qual, foi trazida a premissa de que “a sociedade continha, em seu interior, duas classe bem distintas”. Diante dessa bipartição, foi posta uma pergunta que, aliás, se mantém contemporânea: “essa situação é destinada a durar e a ser imutável ou é possível modificá-la por meio da educação para a mudança?” (CODELLO, 2007, p. 165).

A resposta que procuraram dar a esse questionamento foi a de desenvolver o indivíduo em todas as suas potencialidades e, “ao mesmo tempo, garantir à coletividade uma mesma instrução fundamentada sobre as mesmas bases racionais e científicas [...] com a finalidade de criar uma sociedade na qual não haja obstáculos para o progresso de todos os seres humanos e remover os condicionamentos de herança, de fortuna, de nascimento [...]” (CODELLO, 2007, p. 165-166).

⁴²SAMIS, Alexandre. O Anarquismo de Proudhon a Malatesta. Disponível em: <http://bpi.socialismolibertario.com.br/biblioteca/samis_alexandre_-_anarquismo_de_proudhon_a_malatesta_-_bpi.pdf>. Acesso em: 10.fev.2013.

Reitera-se que esse “duplo significado” da instrução integral, que respeita tanto as necessidades da formação do indivíduo quanto daquelas de uma educação social, Paul Robin deu a sua efetiva contribuição, tanto na prática em Prévost, quanto nas discussões teóricas na Primeira Internacional e, também, por ser signatário do Manifesto de 1893.

Por outro, o que a Internacional em Bruxelas preconizou sobre uma “boa educação”, ela se aproximou da relevância identificada por Proudhon na relação entre o indivíduo e o social. Ou seja, a qualidade na educação “exige que seja satisfeita a curiosidade natural de todo indivíduo em relação ao conhecimento e, ao mesmo tempo, que haja uma preocupação de formar a sua inserção ativa na comunidade” (CODELLO, 2007, p. 166). Em outras palavras, essa inserção ativa significa participação crítica na sociedade e capacidade de integrar conhecimentos teóricos na sua vida prática.

Da maneira como Codello descreve esse ideário educacional, percebe-se que se tratava dos eixos norteadores do próprio Manifesto de 1893 da educação integral anarquista. Todavia, não somente os fins da instrução integral foram definidos, mas, os meios também precisavam ser apontados com coerência, para que, da prática desse princípio educacional universalista pudesse ser construída uma subjetividade de base concreta desse homem novo. Aliás, é possível apontar Bakunin com a sua concepção metodológica e Faure, com a prática desse método na Colmeia, na qual a “oficina” servia de *locus* privilegiado tanto para uma “troca contínua” quanto para comparar “conhecimento e experiência”.

Enfim, diz Codello (2007, p. 167), “a generalização da instrução integral torna-se, então, irrenunciável e impõe-se como necessária para modificar verdadeiramente a sociedade classista”. Mas ele adverte que “entregar a formação para o Estado significa consentir uma pedagogia estatal, uma educação ideológica, uma formação que objetiva reproduzir os mesmos valores da classe dominante e habituar os jovens ao pensamento único e submisso”.

A rigor, essa advertência sugere que a centralização do Estado na esfera educacional favorece a própria dualidade educacional, tendo em vista que a conservação dos valores da classe dominante mantém a existência dos dominados. Desse modo, a alternativa dada foi de favorecer a “criação de associações livres [...] E parafraseando o princípio fundamental da Associação, o documento da seção de Liège [Bélgica] conclui com a afirmação que a instrução dos trabalhadores não pode ser confiada a mãos externas, mas deve ser realizada pelos próprios trabalhadores” (CODELLO, 2007, p. 169).

Ademais, a partir da compreensão de que a “ciência e o conhecimento que a humanidade acumulou no decorrer dos séculos de pesquisa e descoberta, de estudo e trabalho devem ser patrimônio de todos”, a *instrução integral* para todos os integrantes do corpo social

tornará realidade os propósitos educacionais libertários. Por outro, na contracorrente dessa percepção, a *instrução egoísta*, caracterizada por monopolizar o conhecimento nas mãos de alguns, é apontada como responsável por “toda forma de poder e de classismo”.

Elucida-se a fundamental importância da categoria *trabalho* na agregação social e no direcionamento para uma verdadeira sociedade. Verdadeira, pois o trabalho denota a “prática da experiência concreta”. E é a partir desse real que se obtém conhecimentos intelectuais inovadores. Em suma, “instrução e trabalho” e “moralidade e independência de pensamento” são elementos mantenedores da esperança, tanto no presente quanto no futuro (CODELLO, 2007, p. 170).

Essa primeira internacional segue até a década de 1870, período em que se deu o acirramento entre as duas essências, sobretudo, depois da Comuna de Paris: “a libertária e a federalista, e a autoritária e a centralista”. Havia uma contestação à linha libertária que era “contrária a toda tomada de poder e de uso do estado para transformar a sociedade” (CODELLO, 2007, p. 171; 179). As hostilidades nessa Primeira Internacional se mantiveram até o Congresso de Haia em 1872, ocasião da ruptura definitiva entre os antiautoritários e os estatistas.

A título de informação, o orfanato de *Prévost* fechou suas portas exatamente no ano em que os anarquistas, nesse país, vivenciaram um real divisor de águas na sua luta libertária: perseguições e leis proibitivas à propaganda anarquista por qualquer meio, como maneira de conter os atos terroristas praticados sob a forma de *propaganda pela ação*.

Essa prática de terrorismo na França deu-se por ações individuais, fomentada pelas paixões aos ideais, numa época de grande desigualdade social, onde a corrupção e a repressão levavam o pobre a sonhar com uma “igualdade idílica”, conseguida através de uma *Revolução Social* – embora o que houvesse era uma visão ingênua da defesa à violência naquela realidade a fim de promover uma confraternidade futura (WOODCOCK, 2002, p. 91-92).

Foi nessa época que muitos intelectuais anarquistas foram presos e julgados, embora nenhum condenado. Fazia parte desse grupo o educador libertário Sébastien Faure, fundador da escola “La Ruche” (Colméia)⁴³ e que, aliás, não era subvencionada pelo Estado. Saliente-

⁴³ Fragmentos do capítulo 14 do livro *Trajelórias Históricas da Educação* e que faz referência à Colméia: [...] O seu programa estabelecia uma vida ao ar livre e movimentada para os seus alunos, mediante um ensino racional e crítico, mas com exemplos dóceis e persuasivos, com o intuito de formar seres sãos, fortes, conscienciosos e de vontades firmes; com inteligências trabalhadas e corações afetuosos. Faure considerava essa prática educativa mais do que uma escola, tendo em vista a experimentação de métodos novos de pedagogia e educação abranger um escopo maior do que os propósitos da escola de então. A Colméia (*la Ruche*) era, assim, uma espécie de laboratório. Era uma alternativa distinta daquelas duas outras escolas que pertenciam ao cenário educacional francês à época de sua fundação. Aliás, o embate ideológico entre essas

duas escolas era acirrado, na medida em que a escola laica pretendia desbancar a escola estabelecida, a de cunho metafísico. Todavia, ambas eram dogmáticas e representavam os interesses de suas instituições de origem, isto é, o Estado e a Igreja.

Outrossim, a Colméia não era subvencionada pelo Estado, mas era mantida com os próprios recursos de seu idealizador, oriundos do pagamento de suas conferências. É bem verdade que ao longo daqueles treze anos de existência, nessa escola, existiram problemas financeiros, embora a auto-sustentabilidade fosse a meta para a maturidade do projeto [...].

A educação libertária praticada por intermédio de uma pedagogia libertária foi concebida como antítese a qualquer educação autoritária ou totalitária e devia ser a educação do povo; aliás, esta concepção chegou aos vários herdeiros diretos de Bakunin, entre os quais, o fundador da Colméia.

Lá, os colaboradores eram uma categoria responsável por todo o funcionamento da escola que, por sua vez, não podia ser comparado a uma comunidade fechada, pela forma de ser concebida a liberdade individual. Eles recebiam alimentação, casa, luz, cuidados como qualquer membro de uma família; embora, não fossem obrigados a nenhum compromisso, inclusive, possuindo a liberdade de ir embora a qualquer momento. Ainda, não estavam sujeitos a autoridade nem obediência a nenhum superior. Nenhum deles recebia salário, mas podia dispor de um fundo comum conforme a sua necessidade, sem, no entanto, justificar suas retiradas.

Aliás, a existência de um diretor na Colméia era necessária somente para as intervenções próprias do cargo: interlocução com os proprietários da chácara, com as famílias, com os amigos do empreendimento, com as autoridades, enfim, em todas as ocasiões em que houvesse necessidade desse papel, inclusive, para escrever e falar em nome da instituição. Entretanto, tão logo ele se desincumbisse da função, voltava a ser colaborador e entrava na fila como um igual a qualquer indivíduo da comunidade - no interior da Colméia, o diretor centralizava todos os serviços e coordenava todos os esforços, mas era um serviço, uma função como as outras [...].

Na Colméia, por exemplo, havia três grupos etários de crianças: os *pequenos* (de até doze anos de idade) que estudavam, brincavam e faziam pequenos serviços domésticos, mas não frequentavam as oficinas; os *médios* (de doze aos quinze anos) que eram os aprendizes: metade de sua jornada era estudar e a outra metade era dedicada ao trabalho braçal, na pré-aprendizagem; e os *grandes* (acima de quinze anos) que já tinham terminado os estudos, entravam para a aprendizagem na oficina de seu agrado. Nesse contexto, era o jovem quem deveria escolher livremente seu caminho, não cabendo a ninguém qualquer interferência, a não ser o respeito pelo semelhante – caso houvesse erro na escolha, o próprio erro serviria de aprendizado e com a instrução integral que tivera, facilmente retomaria ao caminho indicado pela sua própria natureza.

Essa instrução abrangia um duplo ensino, isto é, o ensino científico e o industrial, completado, porém, pelo ensino prático de uma moral humana fundamentada no respeito pela liberdade e pela humanidade. Havia uma parte geral obrigatória tanto da parte científica quanto da industrial para que todos pudessem ter os elementos principais de todas as ciências e um conhecimento prático de todos os ofícios. A escolha do adolescente recaía na parte especial da formação, isto é, na escolha de sua especialidade científica e a indústria particular pela qual mais se interessasse; escolha essa, inteiramente livre, não sendo imposta nem pela autoridade paterna, nem pelo professor.

Estes jovens escolhiam um ofício a partir de seus gostos e aptidões no período da pré-aprendizagem (de dois a três anos). Eles passavam pelas diversas oficinas experimentando os trabalhos correspondentes por três a cinco meses; a intenção era formar indivíduos para que ele tivesse um equilíbrio entre a cultura geral e a aprendizagem técnica, a partir de uma escolha adequada ao seu perfil, pois, segundo Faure, era neste equilíbrio que se formava um ser completo [...].

A propósito, para dirimir a distância entre o ideal e a realidade em relação ao saber, Sébastien Faure já compreendia, no seu tempo, que na escola o importante era a criança *aprender a aprender*; que o aluno pudesse utilizar bem o pouco que aprendeu, e, que, ao longo de sua vida pudesse também saber aprender; assim sendo, não existiria a necessidade de fazer comparação entre sujeitos aprendizes a fim de reconhecer o melhor e, dessa forma, não se provocaria a disputa, a introjeção da derrota e a gabolice dos vencedores [...].

SOUZA, Silvério A. M. S. Um olhar libertário sobre as práticas pedagógicas escolares no processo da não permanência dos estudantes nas escolas públicas. In: MARTINS, Angela M. S.; BONATO, Nailda M. (Org.). *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, v. 1, p. 275-286.

se que, segundo Elslander, no Boletim da Escola Moderna nº 62 (1978, p. 102), Faure fazia parte de um grupo de anarquistas franceses que não aderiram ao sindicalismo revolucionário.

Faure (MORIYÓN, 1989, p. 110-144), que foi o diretor da escola, constituiu um “projeto educativo integral”, considerando a experiência de Paul Robin. Pelo fato da *Colmeia* ter sido de iniciativa livre e particular, foi possível haver maior liberdade em estabelecer decisões e relações sociais de características autogestionárias e libertárias. O seu diretor denominou a Colméia (1904-1917) de *escola do amanhã*, já que considerava a *escola confessional* como a de ontem e a *escola laica estatal*⁴⁴ como a de seu tempo presente. Afinal, Faure entendia que uma escola precisava pertencer a ela mesma e se organizar para que o seu alunado pudesse satisfazer suas necessidades do corpo, do cérebro e do coração: uma escola de educação integral.

Contudo, a Primeira Grande Guerra destruiu esse projeto educativo. O inverno rigoroso de 1916 para 1917 tornou insustentável conviver, por exemplo, com a precariedade do abastecimento de carvão. Em fevereiro de 1917 a escola fecha suas portas, porém, nenhuma criança ficou desamparada.

La Ruche foi uma obra de solidariedade e de educação que se responsabilizava por cerca de quarenta crianças de ambos os sexos, em um ambiente escolar onde não havia classificação, castigos ou recompensas. Era uma chácara alugada e tinha 25 hectares de bosques, prados, terras cultiváveis e uma grande horta. Ficava a três quilômetros de Rambouillet e a 48 quilômetros de Paris.

1.2.3 Legado de Francisco Ferrer y Guardia

De volta do exílio, Ferrer y Guardia levou o legado educacional anarquista francês para a região da Catalunha na Espanha e lá fundou a Escola Moderna (1901-1906) de *cunho racionalista libertário*, denominação essa para minorar o peso semântico do termo anarquismo. Foi quando exilado na França, entre 1886 a 1901, que esse catalão se aproximou desse projeto educacional, fora dos padrões dogmáticos tanto da Igreja quanto do Estado e com uma pedagogia racionalista, como era o caso das práticas de Paul Robin.

⁴⁴ Nesse trabalho, utiliza-se o termo “laica estatal” para diferenciar da laicidade libertária.

O jovem Ferrer, maçom e republicano, no seu exílio, foi se convencendo da grande necessidade da educação para um povo. Em outras palavras, “Ferrer, em Paris, foi adotando progressivamente uma perspectiva „pedagoga” e abandonando a velha perspectiva „insurrecional”, não sem recaídas”. Todavia, o que importava era que para Ferrer,

a ação política e social (em forma de revolução que dará passo a uma República, superada por sua vez, pelo estabelecimento de uma sociedade anarquista) aparece necessariamente mediatizada por uma ação pedagógica: há de se criar novas instituições donde se formem as novas mentalidades; sem uma nova mentalidade uma revolução fracassará, conduzindo a novas formas de exploração do homem pelo homem (SOLÀ, 1978, p. 20).

Essa passagem é uma ilustração muito enriquecedora para se perceber a importância da educação no projeto anarquista, mas especificamente ferreriano, embora ela não seja a única prerrogativa para a transformação social almejada, na medida em que, nas mediações para uma mudança efetiva, seja também necessário um sindicato revolucionário.

A rigor, a protagonização deste projeto educacional no seu país de origem – Espanha – seria muito difícil de realizar, pois, além de ser um país latifundiário, a Inquisição havia se instalado a serviço da nobreza para o confisco de terras do herético e cuja ideologia era a preservação da ortodoxia católica. (TRAGTENBERG, 1978, p. 19).

Por outro, segundo Solà (1978, p. 16), a primeira década do século XX é o momento que entram em cena os partidos nacionalistas e republicanos na Catalunha, auge dos partidos da direita, mas é “momento também de crise na metalurgia e no ramo têxtil, acompanhada de baixos salários e de sobre-exploração” do trabalhador em um cenário de terrorismo, de provocações e de repressão.

É nesse palco que entra em cena a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, ocasião da expansão tardia do positivismo e da “agudização do anticlericalismo entre as massas de trabalhadores e camponesas, como também em boa parte da pequena burguesia”. É claro que aquele anticlericalismo provocou uma resposta acirrada da Igreja Católica contra toda e qualquer neutralidade ideológica confessional da escola público-estatal⁴⁵. Igual endurecimento por parte do governo, devido, certamente, às décadas de 1880 e 1890 em que na Catalunha se operou um movimento “pró-laicidade” em ambientes escolares. Todavia, apesar dessas repressões,

⁴⁵ O termo escola público-estatal confere a distinção entre esse tipo de escola e aquela outra pública livre dos dogmas do Estado.

o projeto escolar laicista foi adotado, não somente por parte da pequena burguesia anticlerical, mas pelos internacionalistas – da Federação de Trabalhadores da Região Espanhola - que em seus congressos recomendavam o estabelecimento de *escolas laicas* nas sociedades obreiras, sobre a base de que a emancipação-instrução do trabalhador havia de ser obra desse trabalhador (SOLÀ, 1978, p. 18).

A missão da Escola Moderna, no seio do catolicismo espanhol na virada dos anos oitocentos para novecentos, não pretendia combater o preconceito religioso, apenas; mas, todos os preconceitos que impediam a emancipação intelectual dos indivíduos. Se ela não explicitava a terminologia anarquista, por isso Escola Moderna, era por uma questão de proteger o seu projeto educacional das forças hegemônicas daquele Estado europeu. Todavia, adotou o *racionalismo humanista* para que seus alunos pudessem conquistar uma postura crítica e de oposição às origens e práticas das injustiças sociais. A relação delicada entre o indivíduo e a sociedade, nos moldes proudhonianos, aparece nos objetivos desse ensino racionalista e científico, através da “liberdade do indivíduo e a harmonia da coletividade sob um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classe nem de sexo” (SAFÓN, 2003, p. 47).

A Escola Moderna de Ferrer y Guardia também não foi financiada nem pelo Estado nem pela Igreja como a Colmeia na França, mas pela possibilidade financeira do aluno. Ferrer, entre outras influências, inspirou-se no conceito de educação integral como Paul Robin, cujo objetivo “é antes de tudo a busca de meios para criar uma pedagogia e um ensino que revelarão à criança (e ao adulto) os malefícios de todo poder abusivo e de toda injustiça social” (SAFÓN, 2003, p. 11).

A proposta do ensino ferreriano era *integral* (no desenvolvimento harmônico do ser, nos moldes bakuninistas), *racional* (baseados na razão e de conformidade aos princípios das ciências e não na fê; na dignidade e não na subserviência), *misto* (na coeducação dos sexos) e *libertário* (na “imolação progressiva da autoridade”, objetivando uma educação para “formar homens livres, cheios de respeito e amor pela liberdade do próximo”). Podemos perceber o *entusiasmo pela educação* ao ser considerado o ensino uma alavanca que erguerá o mundo e destruirá o erro, a mentira e a injustiça, elevando, assim, a humanidade (SAFÓN, 2003, p. 51-52).

Solà (1978, p. 22-25) enxerga oito elementos constitutivos principais do programa da *Escola Moderna*. Em primeiro lugar, diz ele, a educação precisa ser tratada como um **problema político**, afinal, a burguesia bem sabe que “a chave do poder hegemônico está no controle da escola”. Em segundo, a educação deverá se distanciar das bases “patriótico-chauvinistas, militaristas e dogmático-religioso” e se direcionar aos parâmetros da *ciência*

positiva (foi por isso que Ferrer se reportou a um ensino científico e racional) “a serviço das verdadeiras necessidades humanas e sociais”. Ou seja, a escola precisa estar a serviço da “RAZON NATURAL” e não da “RAZON ARTIFICIAL” do capital e da burguesia. O terceiro ponto é construído a partir da “importância capital da coeducação”, isto é, da necessidade de escolas mistas. O ponto seguinte é a coeducação de ricos e pobres, aspecto esse muito discutido e até silenciado por alguns. O quinto ponto concebe a “orientação antiestatal e a-estatal na educação”. Os três últimos elementos dizem respeito à didática e à metodologia do ensino: a importância do *jogo* no processo educativo, tanto para melhor conhecer o caráter das crianças e jovens e, portanto, ter melhores chances de se dar uma orientação mais adequada, quanto pela compreensão de que o “prolongamento do jogo será o trabalho”; a pedagogia que deve estar centrada na e partir da criança, para não fazer dela um indivíduo adaptado ao mecanismo social de conservação do *status quo*; por fim, ausência de prêmios e castigos na escola e supressão de exames e concursos.

Mas “tal labor fecundo”, no dizer de Tragtenberg (1978), “é interrompido por um complô dos estamentos dominantes, urdido contra Ferrer”: ele foi acusado e preso por duas vezes por “instigar” atos de vandalismo e atentado contra a vida do Rei. Da primeira clausura e que ocasionou o fechamento da escola, em 1906, foi acusado de cumplicidade de um atentado à bomba contra o carro do Rei, bomba essa lançada por Mateo Morale, ex-bibliotecário da Escola Racionalista - posteriormente foi absorvido por um tribunal civil. Da segunda clausura, diz Tragtenberg (1978, p. 25-26), é rapidamente condenado à morte pelo Conselho de Guerra e sem direito de defesa, sendo executado em 13 de outubro de 1909.

Diz Safón (2003, p. 45) que Ferrer provocara “o ódio da casta sacerdotal” ao declarar, da prisão, que não se podia ensinar nenhuma religião na Escola Moderna, afinal, razão e ciência são antíteses de todo dogma.

Por outro lado, o drama de Ferrer, diz Tragtenberg (1978, p. 23-26), era ter nascido num país aonde os analfabetos⁴⁶ eram muitos e a educação era o que menos importava aos “governos obscurantistas” – os índices de analfabetismo da população espanhola em 1845 eram de 75% e em 1907, 67%.

⁴⁶ Segundo dados de Tragtenberg (1978), em 1845, a carência educacional é total na Espanha. Dentre dezesseis milhões, somente quatro milhões sabiam ler. Até 1907, esta cifra elevou-se para seis milhões em 18 milhões de habitantes. De alguma sorte, a mudança dos créditos concedidos à educação no âmbito da escola primária, em 1917 - ultrapassando quatro vezes os destinados ao mesmo fim em 1909 (ano da condenação e morte de Ferrer): 127 milhões de pesetas contra 27 milhões de pesetas -, avalia-se, desse modo, a influência da obra de Ferrer em seu país, no que concerne a postura política de governo quanto ao investimento educacional.

Ferrer y Guardia criticava o “monopólio do conhecimento” e, em seu programa educacional, previa o desenvolvimento da aptidão individual do estudante como centro da educação. E, assim como nas demais escolas do ideário anarquista, na Escola Moderna ferreriana não havia prêmios nem castigos nem, tampouco, competitividade avaliativa.

Por outro, o movimento ferreriano trabalha com três frentes: “a escola, o trabalho editorial e as atividades de projeção exterior da Escola, especialmente a extensão universitária” (conferências). Salienta-se que o alunado da escola fundada por esse catalão era, na maioria, oriunda da classe média, em geral, filhos de profissionais liberais.

Não se pode olvidar do reconhecimento de uma boa parte do ideário da Escola Moderna por parte dos

ideólogos e professores libertários (racionalistas) [...]. Anselmo Lorenzo, o líder anarquista e amigo de Ferrer, junto com outros propagandistas, quebrará lanças em favor do ensino racionalista (sinônimo da pedagogia ferrerista), sem a qual a ação sindical revolucionária não seria suficientemente eficaz. Na segunda década do século [XX] diversas experiências pedagógicas racionalistas são levadas a termo por professores vinculados aos sindicatos, tanto em Catalunha como em Valência, Andaluzia, etc (SOLÀ, 1978, p. 27).

Mas, é na terceira década daquele século que surgiu um professor racionalista muito prestigiado. Ele foi Joan Puig Elías (1898-1972), “diretor da *Escuela Natura Del Sindicato Textil y Fabril*, situada em Clot (Barcelona)” e que em 1936 “seria presidente do Conselho da Escola Nova Unificada (C.E.N.U.), na Catalunha revolucionária⁴⁷”. Informe-se que durante o período da Segunda República, o número de escolas racionalistas foi crescendo não somente na Catalunha, mas também em Valência, Andaluzia, Astúria, Galícia, entre outras regiões (SOLÀ, 1978, p. 27).

A título de informação, no ano do fechamento da Escola Moderna fundada por Ferrer y Guardia (1906) passaram a funcionar 13 escolas laicas e racionalistas na região da

⁴⁷ Em julho de 1936, o “general Francisco Franco insurge o exército contra o governo republicano” espanhol, no qual o povo impediu o sucesso do golpe, onde milícias anarquistas e socialistas foram formadas para impedir o golpe militar. O país ficou dividido em dois: por um lado, a *ala nacionalista*, pró-Gel Franco e que, após a escalada para uma guerra civil depois do golpe que não teve êxito, veio receber apoio tanto dos nazistas quanto dos fascistas italianos. Por outro, a *ala republicana*, representada pelos esquerdistas promoveu uma radical revolução social, coletivizando as terras e dominando as fábricas pelos sindicalistas, teve apoio de Stalin. A França e a Inglaterra optaram pela não intervenção, mas, mesmo assim, se formaram as brigadas internacionais (cerca de 38.000 homens) por voluntários esquerdistas e comunistas de 53 nacionalidades para lutar em defesa da República. Todavia, “Stalin temia que a revolução social desencadeada pelos anarquistas e trotskistas pusesse em perigo a defesa da República” (SIC), causa esta que “debilitou ainda as possibilidades defensivas do governo republicano”, pois houve um racha no interior das esquerdas: pró-revolução *versus* pró-república. Por outro, o Gel Franco, que através de sua liderança mantém a unidade que conseguiu impor sobre as direitas, foi fator decisivo na sua vitória sobre a República. Em 1938, a Espanha é cortada em duas partes, isolando a Catalunha. No ano seguinte, o país se rende à sua ditadura. Saldo desses três anos de lutas provocou uma estagnação econômica que se prolongou por quase 30 anos. Disponível em: <http://educaterra.terra.com.br/voltaire/mundo/guerra_civil_espanha2.htm>. Acesso em 25.out.2012.

Catalunha e 26 fora dela. Em termos quantitativos, segundo Solà (1978, p. 203-214), segue uma tabela que mostra o número de escolas laicas e racionalistas funcionando em algum período entre 1906-1938, entre 1933-1938 (a vigência da Frente Popular foi entre 1934-1939) e, mais especificamente, em algum momento entre 1936-1938, em plena guerra civil:

Quadro 1 – Escolas Racionalistas

	Área de Barcelona (nº de escolas funcionando em algum período)	Fora da área de Barcelona (nº de escolas funcionando em algum período)
1906-1938	67	58
1933-1938	40	17
1936-1938	28	10

Depois da chamada “Semana Trágica”, aquela em que foi executado Ferrer y Guardia, e do próprio desmantelamento do projeto ferriano pela repressão escolar antilaicista, nota-se, a partir do levantamento de dados para a construção do quadro acima, que a partir de 1909, mas, sobretudo a partir de 1933, passa a ter o nome “Racionalista” a designação dos estabelecimentos escolares de caráter anarquista na Espanha. Em outras palavras, grande foi a influência do ideário ferreriano nas escolas públicas dos sindicatos espanhóis⁴⁸.

Saliente-se que no Congresso de Barcelona de 1910, já havia sido aprovada a necessidade de estabelecer escolas „dentro dos sindicatos de operários“. Esse afã, diz Solà (1978, p. 56), “em criar escolas sindicais obedece a convicção de que a escola pública-estatal e a escola privada são de natureza profundamente classista” – influência da CGT francesa que, por sua vez já havia sido influenciada por Kropotkin que “preconizou a criação de aparatos educativos controlados pelos próprios trabalhadores.

Por outro, Solà observa uma “evidente pobreza teórica em matéria de reflexão e análises pedagógicas entre 1916 a 1923. No campo pedagógico, é como se tivesse vivido da “renda” do *movimento escolar ferreriano* da primeira década do século XX. Todavia, o autor aponta exceções de teóricos da educação do movimento, como Ricardo Mella (1861-1925), Anselmo Lorenzo (1841-1914) e Noja Ruiz (1896-1972), que não caíram “naquele escolasticismo envolto em veneração hagiográfica da pessoa e obra de Ferrer”. De toda sorte, nesse período em questão, constata-se uma tímida defesa da “convicção de que a instrução politécnica é inseparável da emancipação social do trabalhador, mas essa convicção não se traduzirá em fatos até 1936” (SOLÀ, 1978, p. 65).

⁴⁸ No Brasil, por exemplo, as designações se firmaram na expressão “Escola Moderna”.

Um dos acontecimentos pedagógicos mais importantes na Segunda República espanhola foi a criação do C.E.N.U., “base da reestruturação escolar na Catalunha revolucionária”. O decreto de constituição desse organismo, que se deu em 27 de julho de 1936, “se tratava de uma escola nova ,inspirada nos princípios racionalistas do trabalho e da fraternidade humana”⁴⁹. Nesse organismo havia representantes da UGT⁴⁹, CNT⁵⁰ e do governo da Catalunha. Nesse conselho havia o comitê executivo e mais outros cinco comitês: do ensino primário, do secundário, do ensino superior, do ensino profissional e do ensino artístico (SOLÀ, 1978, p. 153).

Segundo Giacomoni⁵¹ (2007, p. 55), o Conselho da Escola Nova Unificada tinha um propósito ambicioso de iniciar uma reforma desde os primeiros anos até a Universidade, mas, na prática, somente aconteceu com a escola primária. Aliás, foi o único segmento que “funcionou em tempos de guerra, salvo quando soavam as sirenes que anunciavam os bombardeios”.

Na prática, a CNT tanto apoiou esse projeto pedagógico de escolas novas unificadas que teve uma participação efetiva, pois, dos doze integrantes do primeiro Comitê do C.E.N.U., quatro eram “cenetistas”, entre os quais, Puig Elias, que presidiu além do comitê executivo, o do ensino primário (SOLÀ, 1978, p. 155). Todavia, não podemos olvidar do “caráter hídrico” desse conselho devido a presença de diversas forças políticas, diz Giacomoni, embora o seu programa educativo tenha sido inspirado pelos professores libertários.

Solà (1978, p. 153) explicita os três elementos de base do pensamento educacional do C.E.N.U.: o ensino começa desde o nascimento da criança e continua até a sua “total formação técnica e espiritual do homem”; é obrigatória a convivência de todos, “sem distinção de procedência ou finalidade (grupos)” e, a seleção é feita “a base de fatores notadamente individuais (inteligência e vontade)”.

Mas “nem todas as escolas racionalistas montadas com os esforços dos sindicatos antes da guerra se filiaram ao C.E.N.U.”, diz Giacomoni (2007, p. 56). Nesse sentido, os anarquistas no que diz respeito à Catalunha, tanto apoiaram o Conselho como também o

⁴⁹ União Geral dos Trabalhadores.

⁵⁰ Confederação Nacional do Trabalho (Sindicato dos profissionais liberais).

⁵¹ GIACOMONI, Valeria. *Pedagogía Libertaria: aplicaciones prácticas em Catalunya al principio del siglo XX*. Directora de tesis: prof. Teresa Abelló. Doctorado Món Contemporani. Universitat de Barcelona. Bienni 2005-2007 (estudos para a elaboração de tese).

criticaram em muitos aspectos a sua concretização (SOLÀ, 1978, p. 155). No dizer de Giacomoni (2007, p. 56), “alguns setores libertários consideravam que o projeto educativo anarquista havia sido desvirtuado devido aos compromissos com outras forças políticas”.

Esse quadro educacional muda drasticamente com a tomada do poder pelo ditador Franco em 1939, que destrói, sobremaneira, os registros históricos dessa fase educacional espanhola vinculada aos sindicatos e organizações não-fascistas.

Solà (1978, p. 188) nos chama a atenção para as razões do “relativo fracasso do projeto escolar racionalista”. Diz ele que além das “conhecidas razões políticas e sociais”, não se pode deixar de levar em conta a precariedade dos meios econômicos, do número insuficiente de gente preparada e do descuido com a questão mais *sutil* que envolve a “formação técnica combinada com uma educação humanística”.

Porém, não se pode negar a importância do legado de Ferrer y Guardia nem da sua ousadia em levar à Catalunha uma educação que pregava a liberdade e a igualdade em um meio solidário para uma sociedade tão classista e cheia de dogmas; enfim, levar uma educação com propósitos de libertar as potencialidades humanas e influenciar na transformação social, tão dominado pela desigualdade social.

Como bem falou Tragtenberg (1978, p. 26), Ferrer é um dos mártires do pensamento livre. E que, segundo Maria Lacerda de Moura (apud TRAGTENBERG, 1978, p.39), ele foi „afastado cuidadosamente do quadro social dos educadores modernos“, isto porque, diz ela, „está por demais próximo de nós para que o Estado ou a escola oficial o possa prestigiar, prestando-lhe a homenagem de estilo“.

2 SUBJETIVIDADE ANARQUISTA E A SUPERAÇÃO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

A educação integral, dizia [Paul Robin], „é antes de tudo *cultura*,
desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas.
Inclui saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade.
Baseia-se, exclusivamente, em realidades experimentais e, assim,
despreza as concepções metafísicas fundadas na pura imaginação e no sentimento“.
*Paul Robin apud Luizetto, s/d*⁵².

O fenômeno da dualidade educacional é aqui entendido como o resultado das desigualdades sociais que geram desigualdades educacionais em um sistema de educação, isto é, escolas para a elite e outras escolas para a classe popular. Essas duas formas de promover a educação forjam relações sociais que denunciam o caráter perverso desse fenômeno social. A existência desse fenômeno ocorre para que a classe hegemônica possa conservar sua hegemonia a estratificação social e a divisão do trabalho em seu favor. Tem conivência do Estado, mesmo ele se expressando enquanto uma disputa de classe em movimento.

A partir da materialidade das categorias Liberdade, Igualdade e Solidariedade⁵³ à luz da “utopia” anarquista, a concepção da dualidade educacional será aqui compreendida no bojo da luta de classe. Com o propósito em discutir essa dualidade e a sua própria superação, é objeto desse capítulo a construção das subjetividades do anarquismo e da contemporaneidade do capitalismo financeiro, no sentido de construir um par dialético em contradição. Por outro, é intenção deste trabalho até o seu final deixar que essa dualidade seja elucidada na contemporaneidade à luz das políticas públicas.

De fato, o anarquismo traz a dualidade educacional na essência de sua discussão e no seu protagonismo revolucionário desde a concepção proudhoniana de educação. Se por um lado, a crítica revolucionária anarquista assevera a dualidade educacional; por outro, as duas dimensões propositivas – a “revolucionária” e a “educacionista” – segundo Giampietro

⁵² LUIZETTO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. São Paulo: editora brasiliense, s/d, p.56.

⁵³ Da tríade iluminista – Liberdade, Igualdade e Fraternidade -, bandeiras da Revolução Burguesa na França de 1789, a categoria Fraternidade não será investigada quanto às outras duas. À luz do anarquismo, é a *Solidariedade* a categoria amplamente analisada nas fontes bibliográficas dos pensadores clássicos.

Berti⁵⁴, foram forjadas nesse movimento político e social. É grande a diferença entre elas e Berti a ilumina trazendo um “dualismo opositivo⁵⁵” destacado por Carlo Pisacane⁵⁶. Desse modo, ao contrário de neutralizar a força transformadora da educação, é evidenciado, “de modo indireto, a centralidade do discurso educativo, porque é destacada a necessidade da formação da consciência, considerada premissa inevitável para a construção de uma sociedade correta, por princípio, sobre a capacidade de seus integrantes ao exercício do autogoverno” (CODELLO, 2007, p. 11).

Saliente-se que esse antagonismo enunciado por Pisacane dialoga com o que se pode chamar da “dupla função” da educação anarquista em relação à revolução social: construção para uma consciência revolucionária e implementação no grau máximo de seu ideário na sociedade anárquica. Todavia, a resistência para a *formação de consciências* por parte do poder hegemônico faz da dualidade educacional uma arena de luta ideológica, no qual o ideário educacional anarquista muito pode contribuir para a identificação das contradições objetivas e subjetivas, além de apontar para proposições pedagógicas efetivas na luta contra o dualismo educacional.

Do mosaico teórico anarquista, originado pelas diversas correntes do anarquismo, o que se intenciona neste trabalho é a compreensão do arcabouço teórico-prático, para fins educacionais, naquilo que concerne à investigação da relação indivíduo-sociedade em condições de Liberdade, Igualdade e Solidariedade. Dessa forma, é necessário percorrer certos porões da subjetividade traduzidos nas relações sociais autoritárias, assim como percorrer as prerrogativas da “utopia” anarquista originária de uma realidade concreta.

A propósito, na investigação dessa relação indivíduo-sociedade, é possível aproximar os legados de Proudhon e Kropotkin no que concerne à justiça social e ao ideal de solidariedade, permeados à conquista da liberdade, nos moldes bakuninistas, por ser princípio basilar de toda a fundamentação anarquista.

Ao tratar da subjetividade na perspectiva do anarquismo, é possível justificar a existência do capítulo anterior, mediante a necessidade de se construir subjetivações a partir

⁵⁴ Professor do Departamento de História na Universidade de Pádua, Itália. Assina o prefácio do livro A BOA EDUCAÇÃO (2007) de Francisco Codello.

⁵⁵ „a propaganda da ideia é uma ilusão, a educação do povo é um absurdo. As ideias resultam dos fatos, não estes daqueles, e o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre“.

⁵⁶ Pisacane (1818-1857), italiano de Nápolis, foi “considerado por alguns estudiosos como um dos primeiros defensores da utopia igualitária socialista”. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Carlo_Pisacane>. Acesso em: 29.mar.2013.

de um a realidade concreta: desde a historicização voltada para a Educação e a Pedagogia nos clássicos anarquistas e dialetizada pelas tensões entre classes sociais; à proposta de ideário educacional libertário e sua práxis, através de projetos isolados ou na integração revolucionária de escolas racionalistas na Espanha, sobretudo na Catalunha, no período de 1936-39.

De fato, essa clarificação é de suma importância, tendo em vista à apropriação do método histórico-dialético para mediar a construção da subjetividade anarquista no seio da interação indivíduo-coletividade.

2.1 Subjetividade anarquista

2.1.1 O conceito anarquista de dualidade educacional e a cientificidade do método histórico-dialético

Com foco nas desigualdades sociais que é produto de uma sociedade classista, depara-se com a questão das desigualdades educacionais, esteio para a consolidação da dualidade educacional, ao longo do transcurso da modernidade. Na constatação desses fenômenos e suas contradições, a partir dos anos oitocentos, é possível estabelecer uma relação entre eles, na qual a dualidade educacional está inserida dentro do contexto das desigualdades, sob o auspício do princípio da autoridade⁵⁷.

Esse sistema dual, que acoberta, por um lado, a *educação científica* e, por outro, a *educação manual*, cada qual com um papel sócio-econômico específico na sociedade, materializa-se com essa ruptura também, no campo das subjetivações. Foi com essa visão de dualidade educacional que os anarquistas construíram uma pedagogia de combate ao modelo capitalista, cuja *práxis educativa* caminhou em direção da unificação dessas educações (contribuição proudhoniana), a fim de proporcionar o desenvolvimento das potencialidades inerentes ao indivíduo; da conscientização social e da capacidade crítica dos sujeitos em formação (contribuição bakuninista), proporcionando, assim, a própria emancipação desses no seio das relações sociais de caráter solidário.

⁵⁷ Este princípio será visto na seção seguinte.

Em suma, o anarquismo aponta uma proposta de superação da dualidade educacional, na qual Proudhon, em seu legado teórico (primeiro legado anarquista), focou a sua hipótese de superação através da “filosofia do trabalho”. Segundo Dommanget (1974, p. 272-273), essa hipótese é uma “filosofia prática para uso dos produtores, garantia de seu triunfo, instrumento da sua emancipação. [É uma] filosofia concreta, saída das próprias entranhas da produção, e, nesta qualidade, forçosamente socialista e proletária”.

Diz Dommanget (1974, p. 273) que a filosofia do trabalho é alicerce sólido na pedagogia proudhoniana. Contudo, para compreendê-la, é preciso retirar do trabalho o conceito metafísico de castigo divino e de que o “pensamento puro” é superior à ação. Aliás, Proudhon “vê no homem o princípio da sua existência, proclama a união da matéria e do espírito, reabilita o trabalho das mãos, ao qual concede um papel gerador na elaboração dos conhecimentos”.

Essa união da matéria e espírito é necessária, pois, na percepção desse pensador, “o desprezo da matéria e do trabalho manual resultam [...] a desigualdade das condições e a divisão da sociedade em duas classes”: exploradores e explorados. Dommanget (1974, p. 273-274) pontua que Proudhon compreendeu o “concreto” sendo “a origem do abstrato, ou dizendo de outra maneira, da ideia uma serve da acção, quer dizer, em primeiro lugar, do trabalho”. Assim, ele relaciona “o problema da origem das ciências ao problema da origem do trabalho, este precedendo aquele”. Para Proudhon, “a lei do trabalho e a lei do saber são a mesma”. Desse modo, o triunfo dessa lei “se confunde com a vitória da igualdade, da liberdade, da justiça, da alegria, da beleza, permitindo em cada homem o desenvolvimento das suas faculdades natas de „animal capaz de afeiçoar a matéria“ pelo nivelamento das capacidades e a supressão [...] de toda a dominação do homem pelo homem”. Porém, para tal, é necessário haver a transformação tanto nas relações sociais quanto nas suas representações subjetivas, materializadas pela manifestação concreta de um aparato sócio-político-econômico que as precede.

Sem nenhuma dúvida, percebe-se a congruência entre a concepção de realidade proudhoniana e o pressuposto marxista para a materialidade concreta que é, também, as ações precedendo as ideias, tanto nas composições socioeconômicas quanto na construção de subjetividades associadas.

Dito posto, lembrar que para haver cientificidade na análise pelo método histórico-dialético de certa subjetividade é preciso que ela seja originária da materialidade do fenômeno e, somente dessa maneira, pode-se tratar de uma realidade concreta. Ou seja, a condição da

própria figura da subjetividade é que ela seja construída a partir da intervenção humana no real (prática concreta).

Outra aproximação observada no pensamento de Proudhon com o pressuposto marxista está na relação trabalho-ciência. Pois, se Proudhon sustentou que o trabalho promove a ciência, o pensamento marxiano, naquilo em que Marx adotou em relação ao papel libertador da ciência⁵⁸, „só a classe operária pode converter a ciência de um instrumento de dominação de classe [class rule] numa força popular [...]! A ciência só pode desempenhar o seu genuíno papel na República do Trabalho“ (apud BARATA MOURA, 1997, p. 71). Então, ela, a ciência, precisa ser encarada como “*corpus* de saberes” por ser impregnada de empreendimento social; no entanto, ao longo da investigação desse estudo, vai ser possível verificar o quanto ela continua, na contemporaneidade, distante desse caráter libertador por se manter a serviço do capital e não da humanidade.

Marx observou o desenvolvimento da ciência atrelado ao desenvolvimento das forças produtivas humanas (isto é, o desenvolvimento da riqueza) e das relações de produção associadas. Ele também investigou a função da ciência no âmbito do sistema produtivo e agente de alienação, quando, em nome do capital, ela se separa do trabalho - em particular, na „grande indústria“ (apud BARATA MOURA, 1997, p. 71).

Por sua vez, Proudhon também tratou da alienação do trabalho industrial, caracterizando-o como monótono. Segundo ele, o trabalhador, ao tomar „consciência da sua degradação; apercebe-se de que não é mais que uma peça de máquina no seio da sociedade [...] Quis-se mecanizar o operário; fez-se pior, fez-se-o mutilado e cruel“. Proudhon se refere ao trabalho alienado como „trabalho parcelar“, cujo primeiro fruto „é multiplicar as incapacidades“. De fato, essa fragmentação provoca, diz ele, um “atrofiamento no raciocínio” e uma “má vontade dos operários”, entre outros fatores (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 282).

⁵⁸ Segundo Barata Moura (1997), para essa libertação, no entanto, é preciso “examinar algumas questões relativas à determinação da categoria marxista de cientificidade”. Questões tais como: Qual é a necessidade epistemológica da ciência e o que ela visa determinar? Qual é a sua base ontológica para obter um caráter de cientificidade? Os fenômenos e a sua conexão interna são coisificados ou caminham para estruturas sistêmicas de relações onde a contradição é uma característica constitutiva?

Se a finalidade da ciência é conseguir a inteligibilidade do processo, então, é preciso ter conhecimento do fundamento ontológico deste saber para entender como ele está estruturado no real, nas suas mediações e nas suas conexões.

Entretanto, ao propor uma “politecnicia da aprendizagem” aos trabalhadores, Proudhon pensou numa superação desse trabalho parcelar a partir do ponto de vista da totalidade do artesão, denotando, assim, ser um homem de sua época e de origem campesina. As críticas dirigidas a Proudhon, no entanto, não diminuíram a importância dessa politecnicia para uma metodologia de aprendizagem dentro da escola anarquista. Aliás, método detalhado por Bakunin e que, por sua vez, também contribuiu à concepção educacional anarquista, com todo um caráter de conscientização crítica político-social ao processo educacional – na verdade, novos elementos foram agregados na dialetização do processo do fenômeno em estudo a partir da concepção educacional bakuninista.

Proudhon, ao iluminar a ideia de uma “plena civilização”, na qual o trabalhador gozaria da “independência” e dos “benefícios do trabalho” adquiridos por uma “educação simultânea da inteligência e dos sentidos”, faz “alusão não só ao „resultado econômico” mas à alteração profunda das mentalidades e ao impulso civilizador [...]: as consequências de semelhante pedagogia seriam incalculáveis” (diz ele se referindo à sua proposta pedagógica relacionada à lei do trabalho) (DOMMANGET, 1974, p. 275).

Sendo assim, Proudhon, ao fazer uma alusão a uma hipotética superação do fenômeno dual, fornece subsídios para o observador pensar no caráter subjetivo que ele dá ao conceito da dualidade educacional. Por outro, ele deixa pistas no que diz respeito às subjetividades, primeiro, quando se coloca numa posição de “comovente sinceridade”, ao pedir que todos se liguem na imperiosa tarefa educativa e que valham os “princípios da educação industrial e do direito do trabalhador [...] porque a situação não é sustentável por muito tempo”. E, segundo, quando se coloca numa posição arredia diante da limitação sobre a eficiência da pedagogia frente à natureza humana: “para mudar uma sociedade, fazer de uma multidão sujeita de há muito uma nação inteligente, livre e justa, são escassas as mudanças políticas; a própria educação não basta: é preciso uma regeneração da carne e do sangue” (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 275).

Em outras palavras, quando Proudhon afirmava que *a situação não era sustentável por muito tempo*, ele estava se referindo às contradições no fenômeno da dualidade educacional relacionada às duas classes socioeconômicas, ao caráter da escolarização de cada uma delas e às representações subjetivas correspondentes. Pois, afinal, a base de sustentação de sua pedagogia era trabalho nos moldes já apresentados.

Nesse contexto, para a utilização do método histórico-dialético, é preciso compor uma unidade de contradição a partir do confronto entre uma escola para a elite e uma escola de cunho popular cuja essência comum – o poder de conservação do *status quo* – está entranhado

nas subjetivações dos sujeitos envolvidos. Esse poder, que na seção adiante vai ser caracterizado pelo “princípio da autoridade”, é a resultante de essências específicas de cada elemento desse par dialético; essências essas, que elucidam a relação explorador-explorado.

A interdependência e a luta entre essas duas vertentes escolares podem ser visualizadas no horizonte educacional do século XIX. Pois,

o método herbatiano, [que fora] criado para servir à burguesia, estava, ao mesmo tempo, servindo também a um proletariado crescente que pressionava e se beneficiava numa rede de ensino público. Herbart (1776-1841), que se propusera construir uma *pedagogia científica* baseada nas ciências matemáticas e da natureza, além dos clássicos da literatura, almejava uma educação de qualidade para aquela nova classe dominante. Mas, contraditoriamente, esta pedagogia estava, também, “servindo às massas, à medida que a burguesia via-se forçada em ampliar a rede de ensino público”. Desse modo, o problema pedagógico-educacional da burguesia no início do século XX era o descontrolo do fornecimento de educação naquelas *doses homeopáticas* propostas por Adam Smith. „Como ceder aos trabalhadores mais educação, mantendo a escola como fator de equalização social, e ao mesmo tempo negar-lhes acesso à cultura⁵⁹?” (GHIRALDELLI, 1986, p. 127-128 apud SOUZA, 2008, p. 64-65).

Com a inserção do ideário educacional anarquista na análise da dualidade educacional, dá-se o surgimento de um novo par dialético (que para os anarquistas é uma luta secular): dialetização entre *educação dualista* e *educação unificadora*, esta com a finalidade de transformação social envolvendo, inclusive, a mudança de mentalidade no intuito de superar o próprio fenômeno. Entretanto, desse novo processo, novas contradições são postas.

De fato, Proudhon entende que tratar a questão da instrução popular, na sua *totalidade*, “é tratá-la nas suas relações com a transformação da sociedade capitalista em sociedade socialista, porque há incompatibilidade entre os verdadeiros princípios do ensino, entre a „emancipação intelectual” do povo e o sistema de ensino preconizado, tanto pelo poder como pela oposição liberal”. Por outro, não se pode olvidar que o “pauperismo” é „o maior obstáculo à instrução”, pois, diante da impossibilidade de manter um filho na escola, a própria família, pelo contrário, exigia que a criança trabalhasse para ajudar no sustento familiar (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 276).

Quando Proudhon se posicionara que em uma democracia verdadeira a educação do povo deveria ser séria, ele não estava considerando a universalização do ensino burguês que certamente se daria através de um „educação servil”. Pois, afinal, a elite jamais vai fornecer aos filhos da classe trabalhadora a mesma educação que seus filhos recebem.

⁵⁹ No caso, o autor se refere à *haute culture*.

Aliás, é preciso dar um maior realce ao caráter do modo de produção capitalista na facilitação e conservação desse fenômeno dual na educação, herdado do *Antigo Regime*⁶⁰ para melhor compreender o processo dialético. Pois, Proudhon, além de sustentar a impossibilidade do sistema capitalista em oferecer uma “educação verdadeiramente séria”; ele argumenta que esse sistema, “pela sua própria natureza, só pode dar às massas um ensino nefasto”, na exata proporção „de saber que exige uma consciência obediente”: “a arte de „educar mal a juventude””. Segundo esse anarquista, a superficialidade do ensino não passa de uma espécie de „baptismo intelectual consistindo na comunicação da palavra, da escrita, dos números, das figuras, mais algumas fórmulas de religião e de moral”. Enfim, no que diz respeito às “pretensões dos homens no Poder, respeitantes à melhoria da educação popular”, segundo Proudhon, não passa de hipocrisia (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 277-279).

Por outro, em relação às contradições da gratuidade do ensino público, Proudhon evidencia dois pontos: primeiro, que o „ensino gratuito não é gratuito”, pois, essa gratuidade que é bancada pelo Estado, por sua vez, é também bancada pelo “povo”. E, segundo, ele pergunta „quem tirará mais proveito do ensino gratuito, o rico ou o pobre? Evidentemente, essa pergunta é datada e de uma época em que o “pobre” já estava “condenado ao trabalho desde o berço” (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p. 277) (LIPIANSKY, 2007, p. 31).

Esses movimentos que estão sendo feito no interior do fenômeno, de forma dialética em perspectiva histórica ou em um devenir⁶¹, é um jogo contraditório de múltiplas relações que, por sua vez, é a condição da unidade concreta do real. Nesse sentido, o que se está fazendo nesse processo investigativo é aquilo que Barata Moura (1997) requer para uma concreção na análise do fenômeno. Nessa situação, se forma um sistema cuja constituição é o conjunto das relações existentes no interior do fenômeno (BARATA MOURA, 1997, p. 47).

⁶⁰ “No decorrer do Antigo Regime, nos séculos primeiros da Modernidade, o ensino se organizou em uma rede dual, na qual havia duas instituições distintas: uma em construção para a classe popular e outra, destinada à elite, já instituídas pela tradição escolástica e depois pelo racionalismo iluminista setecentista [...], o Estado, ao se formar e se responsabilizar pela educação, herdou esta dualidade que, mesmo oxigenando sua metodologia de ensino com os chamados métodos novos no final do século XIX, não conseguiu romper os efeitos dessa bipartição educacional, devido à resistência da força inercial que mantém a mentalidade imutável em relação ao poder” (SOUZA, 2008:63).

⁶¹ Devenir é a “transformação incessante e permanente pela qual as coisas se constroem e se dissolvem noutras coisas” (verbetes no Novo Dicionário Aurélio. 1ª edição, 13ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira). O devir (ou devenir) não é introduzido de fora pela subjetividade, “é ele próprio a vida dos „objetos”, o seu processo interno e externo de relação e de movimentação” (BARATA MOURA, 1997, p. 115).

Saliente-se que Barata Moura (1997, p. 122), a fim de construir uma visão marxista de cientificidade do saber, adensou as categorias do método dialético, comparou com outras formas de materialidades e visões⁶². Desse modo, identificou determinadas características constitutivas relevantes, entre as quais, a conexão interna dos fenômenos numa perspectiva materialista; a compreensão do fenômeno enquanto „sistema de relações“ numa dimensão dialética, além de seu movimento e da sua historicidade.

Dessas características constitutivas relevantes para a cientificidade de caráter marxista, Barata Moura (1997) vai tratar da relação entre fenômeno e essência⁶³ e faz comparações epistemológicas: na matriz hegeliana (idealista) existe a cisão entre eles; na empírica, a fusão é imediata; e, na dialética, o fenômeno e a essência se movimentam dialeticamente. Nessa última situação, fenômeno e essência formam uma unidade dialética em contradição e, por isso, estão em complementariedade. É essa interdependência que determina o movimento e a possibilidade de transformação do fenômeno. Aliás, entende-se como *fenômeno* “aquilo que se nos manifesta na representação ou na experiência imediata” e a *essência*, como “aquilo que fundamentalmente caracteriza um processo determinado como sua entidade ou razão” (BARATA MOURA, 1997, p. 74).

No caso em questão, o que se está investigando, mediado pela perspectiva anarquista, é a relação do fenômeno da dualidade educacional enquanto desigualdade social e a sua essência, cuja base é o princípio da autoridade, responsável pela escravidão social⁶⁴. Por

⁶² Para a construção dessa cientificidade, Barata Moura (1997) comparou com o idealismo hegeliano, as materialidades de Feuerbach e do positivismo, além de dialogar com as teses e interpretações de críticos marxistas.

⁶³ Segundo Barata Moura (1997, p. 74-76), Marx vai contra a pretensão idealista de separar o fenômeno de sua essência. Ele criticou a representação abstrata da essência, analisando tanto na esfera religiosa (mistificação) quanto na política (emancipação humana através do Estado burguês „desenvolvido“). Para ele, no entanto, *fenômeno* e *essência* não se identificam em um primeiro momento, mas, nem por isso, existe uma cisão entre eles.

Marx criticou a concepção idealista de essência como sendo “uma deficiente compreensão das relações ontológicas que dialeticamente enlaçam „fenômeno“ e „essência“, no quadro de condições históricas, sociais e ideológicas bem determinadas [e que] conduz, deste modo, à ilegítima hipostasiação da „essência“”. Ao cortar a base fenomênica calcada na materialidade, “a essência perde a sua base ontológica objetiva e, com ela, a possibilidade de se tornar um instrumento epistemológico não mistificado de compreensão dos processos reais”. Criticou, ainda, “„o positivismo“ ou a positividade de uma identificação imediata empírica e „empirista“ de „fenômeno“ e „essência“”, no contexto da economia política burguesa („economia vulgar“) (BARATA MOURA, 1997, p. 76-77).

Em período imediatamente anterior, esse autor também confrontou o pensamento de Ludwig Feuerbach que “insistia na identificação do ser, do real com aquilo que é sensível” e cujo fenômeno era identificado a partir dessa manifestação. A crítica provinha da carência de relações sociais do sujeito feuerbachiano que tendia mais para a natureza do que para a política. Para Marx, „de [Feuerbach] não concebe a significação da atividade revolucionária, da atividade prática-crítica (BARATA MOURA, 1997, p. 78).

⁶⁴ *Escravidão social* será analisada na próxima seção, por ocasião do estudo do princípio da autoridade.

consequente, na dinamização do par dialético, *dualidade educacional* e *escravidão social*, é possibilitado elucidar as contradições que levam, inclusive, à própria superação do fenômeno, traduzida na vigência de uma educação universalista e universal para todos.

Saliente-se que desse ato processual dialético, a totalidade fenomênica é reconstruída a partir das unidades contraditórias, o que dará um “caráter desconcertante” à ciência. Afinal, a existência da contradição no seio da ciência “perturba os paradigmas lógicos dominantes assentes, precisamente, na sua liminar exclusão como figura inaceitável e índice de procedimento errôneo” (BARATA MOURA, 1997, p. 85). Essa é a forma cabal de desnaturalizar um fenômeno de longa duração como é a dualidade educacional e cair, por terra, qualquer vestígio de crença meritocrática de ascensão social estruturada por meio dessa educação.

Lembrando que *totalidade* enquanto categoria marxiana não significa considerar todos os fatos, mas inseri-los dentro de um contexto dialético. A realidade, por sua vez, só se torna uma totalidade concreta se for um todo estruturado dialeticamente. Assim, para entender a “reconstrução” da totalidade fenomênica a partir da investigação das contradições de seus pares dialéticos, é preciso considerar, como já citado, a dependência mútua entre o macro (fenômeno) e o micro (essência). Em resumo, para ampliar a compreensão do fenômeno investigado, desconstruir, primeiro, a totalidade até as unidades elementares de contradição e depois fazer o caminho de volta, da reconstrução.

E o que se espera no caminho de volta à totalidade dessa dualidade é que as contradições trazidas da investigação sejam de ordem tanto objetiva quanto subjetiva para que a compreensão da dualidade educacional possa ser ampliada. Para tal, nas próximas seções serão analisadas, como unidades dialéticas, tanto os princípios da autoridade e da liberdade, como a relação entre indivíduo e sociedade. A investigação desses pares tem uma dupla função: primeiro, elucidar uma compreensão do fenômeno também no campo subjetivo, com suas contradições e possibilidades transformadoras; e, segundo, elaborar um *constructo* do qual se possa iluminar sujeitos com naturezas incompatíveis de modo que, nesse confronto, novas contradições possam vir à tona.

Mas, afinal, indaga Barata Moura (1997), o quê caracteriza a cientificidade se ela não é um “mero apuramento de dados, a simples inventariação e/ou descrição de factos”?

Bem, o seu traço fundamental está na conexão entre fenômenos, mas em base materialista, ou seja, através de “conflitos, lutas e contradições”. Trata-se, “fundamentalmente, de compreender e de determinar a conexão desses fenômenos, isto é, o vínculo *interno* que os une e que define a tendência geral do seu desenvolvimento

multifacetado”. Para tal, Marx tratou da “relevância epistemológica”. Pois ele identificou como superficial a ciência sem esta conexão. Essa limitação epistemológica foi mostrada por ele como instrumento de aprisionamento da Economia burguesa que, por seu turno, “não faz mais do que traduzir, sistematizar e fazer a apologia, doutrinariamente, das representações dos agentes dessa produção, embaraçados nessas relações de produção burguesas.” (BARATA MOURA, 1997, p. 89-91).

A vinculação da dialética na conexão interna dos fenômenos é lugar central no pensamento epistemológico de Marx, que, sendo assim, vai estabelecer uma necessidade dialética à cientificidade. Como conexão interna, entende-se uma “conexão materialmente fundada no próprio desenvolvimento imanente da coisa ou do processo em estudo”, isto é, “trata-se de refletir [...] o movimento real e a conexão real das coisas e dos processos” (BARATA MOURA, 1997, p. 91).

A efetiva transformação de uma realidade, por exemplo, somente poderá ocorrer “de dentro e no interior de um trabalho do leque de possibilidades que o jogo de contradições das existências adiante de si lança” – ademais, é preciso estar sempre próximo às “condições objetivas da realidade” a fim de alcançar o que se deseja. Por outro lado, Marx, em relação ao “utopismo”, se coloca contrário desde que haja rompimento das „formas políticas“ do seu „substrato social“ e que constroem „dogmas abstratos, universais“. Dessa forma, uma utopia *mal posta*, segundo ele, seria aquela que não atendesse a materialidade das condições históricas objetivas de uma transformação. (BARATA MOURA, 1997, p. 96-97).

Por fim, cientificidade na concepção marxiana “não visa apurar um saber de redoma”, mas um “saber que terá de ser pensado também como uma modalidade do ser e, portanto, como um ingrediente determinado da sua transformação” (BARATA MOURA, 1997, p. 123).

Confere a relevância dessas observações em relação ao cientificismo marxista, tendo em vista a apropriação do método associado para o desenvolvimento metodológico deste trabalho. Ademais, trataremos a utopia anarquista vindouramente na perspectiva cientificista do método histórico-dialético.

2.1.2 Realidade concreta e o princípio da autoridade

A incondicionalidade para Marx é começar pelo real e concreto, porém, a compreensão precisa ser dialética para se levar em consideração a “multiplicidade real que o

concreto alberga, quer seja como determinações, quer como relações ou até mesmo pressupostos”. Ressalta-se, assim, a permanência de materialidade do concreto, inclusive, nas “operações que o pensar em geral desenvolve, no sentido de se apropriar teoricamente do real” (BARATA MOURA, 2007, p. 47).

Como se está tratando de um sistema de natureza aberta, as análises e as reflexões são dinâmicas e decorrem da materialidade dialética que, ontologicamente, enxerga o “fato de o ser constituir ele próprio materialmente um processo”. Desse modo, com essas características, o sistema de relações não se limita aos “parâmetros do já-sido ou daquilo que imediatamente existe”. E, sendo assim, do ponto de vista da produção de conceitos, não é impossível chegar a categorias de materialidade dialética que compreendam “dimensões de possibilidades que ainda não foi desenvolvido historicamente de um determinado modo”, tanto no futuro quanto nos lapsos do passado (BARATA MOURA, 2007, p. 48).

Através do estudo das sociedades humanas, Marx as considerou como uma totalidade de relações entre indivíduos, sempre em um quadro histórico e em um dado estágio de desenvolvimento. Por seu turno, em cada estágio, são estabelecidas as relações de produção que geram as relações sociais (BARATA MOURA, 2007, p. 48-49). Desse modo, é possível compreender “a sociedade como produto da ação recíproca dos homens, ainda que estes não sejam livres” (BARATA MOURA, 2007, p. 51).

Aliás, é a totalidade daquelas relações de produção que forma a estrutura econômica da sociedade, base real para erigir a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas sociais de consciência. É desse modo que Marx afirma que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, é o seu ser material que determina a sua consciência (BARATA MOURA, 2007, p. 50).

Outrossim, Marx tratou da questão da mercadoria como uma totalidade concreta, isto é, deu um novo sentido ao observar essa coisa através de um sistema de relações. A mercadoria deixou de ser uma identidade abstrata e passou a ser encarada como “materialização ou cristalização de trabalho social” (BARATA MOURA, 2007, p. 52). A partir dessas “relacionalidades ocultas no invólucro ‚coisal‘ imediato que se desvendam os segredos do feiticismo do dinheiro e da mercadoria”. Uma compreensão advinda desse horizonte é a própria concepção do capital enquanto “uma relação social entre pessoas mediada por coisas” (BARATA MOURA, 2007, p. 53).

O sistema de relações não pode ser um esquema pronto e acabado, se ele reflete “uma totalidade relacional em desenvolvimento” na perspectiva materialista dialética. Cabe lembrar que a dialética de Marx é materialista por considerar o desenvolvimento de um real, tanto para

a sua autonomia quanto para a sua “subsistência ontológica”, “sem qualquer instância subjetiva como condição estrutural de possibilidade”. Por outro lado, o materialismo é dialético por acolher a perspectiva histórica com todas as implicações e possibilidades de transformação, indo além da experiência imediata. Enfim, a unidade constitutiva do real, isto é, a unidade ontológica de materialidade e de dialética é a base filosófica central do pensamento de Marx (BARATA MOURA, 2007, p. 54-56).

Em síntese, o interesse é compreender a totalidade de um fenômeno social no espaço analítico do sistema de relações, a partir da sua essência e que é encontrada nas relações de contradições nas unidades dialéticas. Em geral, “sistema e relação formam uma unidade dialética susceptível de explicitar o caráter concreto material da totalidade”; esta, por sua vez, “rica em muitas determinações e ligações” (BARATA MOURA, 2007, p. 43; 47).

Ao tratar o texto de Sébastien Faure⁶⁵ - “La Libertad” -, é possível considerar o fenômeno da “questão social”, inserida em uma totalidade de um sistema de relações, com as quais se dão na dialeticidade provocada pela multiplicidade de “soluções” antagônicas para o trato social. Todavia, esse autor assevera que as escolas do pensamento de cunho revolucionário, por entenderem a inoperância do atual “contrato social”, que no seu princípio constitutivo e nos seus artigos fundamentais originam as desigualdades e as incompatibilidades sociais, devem, antes de tudo e a todo custo, serem suprimidas.

Faure (s/d, p. 4-5), ao adentrar nesse caminho, atenta para duas correntes (libertária e “estadista”) com visões revolucionárias, mas com pontos de vista antagônicos no trato da organização social. No entanto, a contribuição do seu texto é a análise da solução para a questão social mediada pela perspectiva anarquista, que deverá ser tratada, doravante, como um subsistema em relação a essas duas visões revolucionárias. O intuito é construir uma subjetividade anarquista a partir de uma materialidade tensionada na luta entre burgueses e proletários e fomentada por um ideal de liberdade devidamente historicizado e contextualizado.

Salienta-se que essa proposta de analisar uma “subtotalidade” (ou uma totalidade “menor”) como se fora o todo, é possível somente se ela for analisada também de forma dialética: “um qualquer sistema compreende subsistemas e inscreve-se, por sua vez, em sistemas mais amplos”, nos quais todos eles obedecem uma estrutura de sistema (BARATA MOURA, 2007, p. 47).

⁶⁵ FAURE, Sébastien. *La Libertad: su aspecto histórico y social*. Biblioteca de Estudios. Traducción de F. Ocaña. Valencia-Espanha, s/d.

Dito posto, a análise se inicia com o imbricamento das partes do organismo social através da qual “uma ideia-mãe” sobressai enquanto força hegemônica, mesmo na existência de uma correlação de forças antagônicas. Faure reforça a necessidade de “remediar o mal que consiste em denunciar sua origem e atacá-lo resolutamente e decididamente”. Para ele, na visão libertária, o foco desse “mal” está no „princípio de autoridade“. Ao criar “amo e servidor, há engendrado todas as opressões, desigualdades e competências; porque elas se opõem a uma livre satisfação de todas as necessidades físicas, intelectuais e morais; satisfação que constitui para cada um a felicidade, toda a felicidade” (FAURE, s/d, p. 8-9).

A propósito, na conquista da liberdade pelo homem, tanto Proudhon (apud CODELLO, 2007, p. 93) quanto Bakunin (apud CODELLO:110) compreenderam que esse intento somente podia ser feito nas interações entre os seus semelhantes, dentro de um ambiente social. Ambos se distanciaram de Jean-Jacques Rousseau em relação ao isolamento humano na proteção contra as agruras sociais. Pois, na filosofia social proudhoniana, segundo Codello (2007), é rezado que o homem se realiza verdadeiramente no coletivo, na cooperação. Por outro, Bakunin (2002, p. 47) compreendeu que “o homem isolado não pode ter a consciência de sua liberdade”. Ele, para ser livre, precisa “ser reconhecido, considerado e tratado como tal por um outro homem, por todos os homens que o circundam”.

Por conseguinte, a liberdade não é

um fato de isolamento, mas de reflexão mútua, não de exclusão, mas de ligação; a liberdade de todo o indivíduo é entendida apenas como a reflexão sobre sua humanidade ou sobre seu direito humano na consciência de todos os homens livre, seus irmãos, seus semelhantes [...] Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. A liberdade do outro, longe de ser um limite ou a negação da minha liberdade, é, ao contrário, sua condição necessária e sua confirmação [...] Ao contrário, é a escravidão dos homens que põe uma barreira na minha liberdade [...] (BAKUNIN, 2002, p. 47).

De fato, é nessa escravidão social, através da qual, homens subjagam homens que o princípio da autoridade se consolida. Faure (s/d), ao afirmar que a autoridade⁶⁶ é a causa primeira para as adversidades do mundo, revestindo-a, desse modo, com um caráter de „universalidade“. Ele demonstra que o fenômeno da autoridade abarca uma totalidade maior do que a da propriedade privada (que é a responsável pela existência de ricos e pobres), desde que a felicidade não é apenas material; pois, o ser social, diz ele, “sente paralelamente a sua

⁶⁶ A rigor e dentro da concepção desse trabalho, esse sentido de *autoridade* é autoritarismo. Por outro lado, lembrar que o próprio Bakunin aceita uma autoridade para o neófito, na sua concepção de escola, quando na formação do jovem pela busca de sua emancipação e liberdade.

necessidade de nutrição, de vestir, de habitação, de reprodução [e] toda a gama de necessidades cerebrais e afetivas” (FAURE, s/d, p. 9-10).

Por seu turno, Barata Moura (1997, p. 57) indagou e respondeu, sobre esse ser social, se haveria lugar para a intimidade, a subjetividade individual e a relação dialógica em um pensar dialético materialista. Como resposta a essa indagação, o autor o faz de forma afirmativa, desde que as mediações envolvidas pertençam as “dimensões constitutivas da realidade humana”: “pensar a subjetividade no seu quadro material concreto de formação, desenvolvimento e exercício efetivo constitui decerto objeto legítimo de diversa investigação filosófica”.

Dessa forma, para objetivar um diálogo frutífero entre esse caráter de subjetivação e a utopia anarquista é preciso elucidar, como ponto de partida, que o anarquismo é o resultado da vivência social em uma sociedade de classe. Desse modo, o seu idealismo tem um trato social, tem um sentido “positivo”, pois está fundado na própria experiência real, concreta.

Por exemplo, no dizer de Faure (s/d, p. 11), quando os libertários contestam por algo maior do que a extinção da propriedade privada que, por si só, não extingue o sofrimento universal por não ser a causa primária de todos os males, eles têm uma concepção de felicidade que abrange os interesses individuais, incluindo o intelecto e a moralidade. Esse algo maior, portanto, já está projetado numa esfera de idealismo, mas positivado por ser oriundo da empiria, mesmo “nefasta” do autoritarismo, e de suas análises conjunturais e históricas.

Sendo assim, é possível investigar a extinção do poder autoritário das relações sociais e a conquista da liberdade sob o ponto de vista da utopia anarquista, na perspectiva processual de um sistema relacional aberto. Nesse sentido, é possível dialogar com o que Marx sempre deixou claro, segundo Barata Moura (1997, p. 48), que, mesmo a categoria mais abstrata (ou de validade mais abrangente), “nunca deixa de ser um produto de relações históricas determinadas e de possuir um âmbito, também determinado, de aplicabilidade”.

Antony⁶⁷ (2011, p. 13), a despeito das caricaturizações e do sentido pejorativo de pensamentos irrealizáveis e fantasiosos que carrega o sentido cristalizado da utopia, assevera que ela, no sentido geral de “legítima aspiração humana à mudança de vida, de costumes, de instituições [...] permanece uma absoluta necessidade em um mundo demasiado frio e destrutivo para nossa humanidade”. Diz ele que “a utopia, não como projeto definitivo, mas

⁶⁷ANTONY, Michel. *OS MICROCOSMOS: experiências utópicas libertarias sobretudo pedagógicas: “utopedagogias”*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Expressão e Arte Editora: Imaginário, 2011.

como motor de toda a transformação individual e coletiva é uma das ossaturas de todo pensamento libertário”.

Ademais, não se pode negar que em determinados “movimentos e realizações utópicas são, às vezes, de um conformismo e um autoritarismo profundamente anti-libertários”. Nesse sentido, Antony (2011) concorda que a utopia tenha uma “má reputação”, pois são os “aspectos cristalizados, monótonos, autoritários, contrários à vida e à liberdade que são hoje na maioria das vezes sistematicamente mencionados”. Aliás, o trabalho deste autor é procurar mostrar que a utopia “é mais polimorfa e diversificada do que comumente é indicado” e que ela pode ser “não cristalizada, aberta, pluralista e eminentemente libertária”, embora a “história da utopia livre, antigovernamental, profundamente humana, ocupa um lugar subestimado mas quão importante” (ANTONY, 2011, p. 14-16).

A despeito de ter sido minimizada ou até mesmo ignorada, a utopia libertária

é a única a querer uma ruptura total com os modelos anteriores e notadamente em relação à existência dos governos e do Estado; é a única que repousa sobre a maior liberdade individual e, portanto, sobre a autonomia pessoal e coletiva, em um federalismo livre e voluntário [...] Enfim, essa utopia libertária é incontestavelmente a mais humanista e a mais atual, porquanto, malgrado os modos [...] ela sempre renasce de suas cinzas, sob forma de democracia direta, amor livre, tentativas autogestionárias ou comunitárias e práticas autônomas (ANTONY, 2011, p. 17).

Mas, voltando à contestação dos libertários acerca da autoridade enquanto princípio de organização social, é que ela não se limita apenas à ideia de governo. “O sistema de governo é somente uma modalidade particular de autoridade, como a propriedade individual é outra e, assim, a moral obrigatória” (FAURE, s/d, p. 14).

Em resumo, sob o ponto de vista social, as três grandes manifestações do “princípio da autoridade” são “propriedade, governo e moral”, imbricadas entre si e através das quais a humanidade sofre. Diz Faure (s/d, p. 14-15) que a “propriedade tiraniza o ventre, o governo oprime o cérebro; a moral tritura a consciência”. Contudo, não se pode olvidar que essas “insuficiências” na organicidade social e nas necessidades dos indivíduos se transformam em bandeira de luta social, em cujas resistências advêm as conquistas históricas, *pari passu* às empreitadas hegemônicas. Esse autor sustenta que a obrigação, a imposição servil à autoridade imposta a todos os membros da sociedade vai além da iniquidade econômica, pois, substitui “a própria vontade por uma vontade estranha, fazendo que [o indivíduo] não se pertença, arrebatando-lhe toda esperança de emancipação possível”.

Enfim, a destruição do “princípio de autoridade”, na forma de extinguir todas as formas de autoritarismo, e o fortalecimento do “princípio de liberdade” é o “sumo” do ideário

libertário, na qual a educação é uma mediadora relevante na protagonização da transformação social. Nessa luta por transposição de princípios é que os anarquistas se diferenciaram de qualquer movimento social emancipatório nos anos oitocentos (FAURE, s/d, p. 19).

Faure (s/d, p. 15) salienta, no entanto, que para “transformar as instituições ou suprimir suas durezas” não é suficiente “uma simples troca de homens”. Precisa haver uma ruptura nos regimes autoritários que se sucedem uns aos outros.

E é nesse sentido que a educação libertária foi construída para corroborar na preparação e na manutenção de uma transformação social efetiva. Os objetivos dessa educação na sociedade estão na mesma direção da mudança nos padrões das relações sociais assimétricas. Por sua vez, a produção de subjetividades oriunda dessa educação deve ter uma correspondência, em grande medida, às subjetividades correspondentes a uma democracia direta e com um sentido “universalista”, pregada pelo movimento libertário. Pois, “por falta de educação humana, um homem privado de instrução, um ignorante, é necessariamente um escravo; e se ele exerce direitos políticos, podeis estar certos de que, de uma maneira ou de outra, os exercerá sempre contra ele mesmo, em proveito de seus exploradores, de seus senhores” (BAKUNIN, 2008, p. 73-74)⁶⁸.

Essa limitação no trato das potencialidades do indivíduo a qual Bakunin expõe faz parte do jogo de poder, através do qual a educação das classes populares se firma como aquela de baixa qualidade, promovendo, assim, o fenômeno da dualidade educacional, a partir da própria estratégia hegemônica para conservar o seu *status quo*.

Por outro, ao desaparecer o princípio autoritário, vai afundar com ele “toda a lei, convenção, regulamento e preconceito que na sociedade moderna atormentam a personalidade humana”. Desse modo, nesse estado de valoração civilizatória, a “sede de dominação⁶⁹” entre homens perde qualquer sentido, tendo em vista a sociedade de homens livres e sem mecanismo hierárquico (FAURE, s/d, p. 20).

O fato é que a anarquia mexe com a sede de dominação. Essa é uma afirmação que pode ser uma boa pista para observar a dificuldade de compreensão dos indivíduos, em geral,

⁶⁸ BAKUNIN, M. *O princípio do Estado e outros ensaios*. Org e trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra: 2008.

⁶⁹ Perder a possibilidade de dominar, de ter poder autoritário sobre outrem vai de encontro ao que há de muito primitivo no homem, no campo dos arquétipos. Mas, é claro que a proposta dessa tese não comporta essa discussão, tampouco a análise do medo advindo dessa ruptura. Saliente-se, que na contramão do ideário anarquista, no seio da contemporaneidade, o termo “macho-alfa”, por exemplo, também entre os jovens, é termo fetichizado: é um espelhamento da natureza selvagem dos grandes predadores, naturalizado em prol do “vigor” necessário para estar nos degraus mais elevados de uma hierarquia individualista altamente competitiva e que não tem espaço para relações solidárias verdadeiras.

no que concerne a essência do anarquismo: antítese do autoritarismo oriunda de relações sociais solidárias que, por sua vez, elaboram, no campo das subjetividades, utopias que servem para lutar, para transformar, para caminhar.

Em suma, Faure (s/d, p. 24) sintetiza que “no campo social, a autoridade é a causa única da dor universal” e é no “princípio de autoridade” onde se encontra o “vírus que envenena todas as instituições, a convivência humana, todas as relações sociais”. Em contrapartida, o “princípio de Liberdade” é apresentado como o antídoto desse mal e aonde se “resume admiravelmente toda a doutrina⁷⁰ anarquista”.

Mas é preciso atentar para qual liberdade está se considerando, pois, o direito político de ser livre concedido a todos, não garante necessariamente os meios para realizar essa liberdade e usufruí-la, a não ser para uma parte restrita da população: “aos proprietários, aos capitalistas, aos ricos”. Aliás, essa liberdade exclusivista “fundada sobre a escravidão das massas”, na verdade não é liberdade é privilégio (BAKUNIN, 2008, p. 72; 91).

Bakunin (2008, p. 72-73) sustenta que é uma ousadia por partes dos burgueses falar da “liberdade política das massas operárias”. Ao asseverar que “pobreza é uma escravidão”, pois é a partir da necessidade de uma pessoa de vender seu trabalho para não morrer de fome, ela se submete “aos caprichos do capital” e da “vontade do capitalista”. Nesse sentido, “o direito à liberdade, sem meio de realizá-la, é apenas uma quimera”.

E mais, o sentido de liberdade que aqui se almeja não é também aquela “liberdade primitiva” que foi, para Faure (s/d, p. 30-31), uma *espantosa escravidão* tanto “material em relação à Natureza” quanto “intelectual em relação à Ciência”, ao tempo denominado “estado da natureza⁷¹”. No entender desse autor, pouco a pouco, o homem foi medindo “forças contra a Natureza” e, ao conseguir assegurar uma produção, ele se fixa e forma agrupamentos e estabelecem relações entre seus pares, em consonância à libertação de sua ignorância intelectual, também paulatina. Contudo, ao mesmo tempo em que o homem construía sua *ouillage* de proteção contra essa “tirania da Natureza”, aparecia o “despotismo do homem sobre o homem”, mas não somente pela “guerra dos indivíduos entre si ou das coletividades entre elas”.

⁷⁰ Lembrar que na análise de Silvio Gallo (2006), autor contemporâneo, o anarquismo não é visto enquanto doutrina, mas ele aponta um eixo transversal comum – *princípio gerador* - congregando todas as tendências libertárias (vide capítulo 1).

⁷¹ *Estado da natureza* ou *estado natural*, que, para Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), ao contrário, atribuía àquele estado características positivas traduzidas no *bom selvagem*.

Faure (s/d) denuncia a divisão da humanidade em “castas e classes” e, também, as condenações de populações inteiras às mais “deploráveis escravidões”. Ademais, ele atenta que a autoridade se origina da vida societária e não da Natureza; e sustenta como um equívoco achar que o “princípio da autoridade é um princípio primordial e a condição indispensável da Ordem em toda sociedade”. Pois, “longe de ser, desde a formação das sociedades humanas, um fator de ordem social, um regulador de equilíbrio e entendimento, justiça e harmonia, a autoridade foi, desde o seu começo, uma causa permanente de desordem e de iniquidade, de malfetorias e de crimes por ela perpetrados e multiplicados de século em século” (Faure, s/d, p. 27).

Esse autor (s/d, p. 31-32) questiona se houve compensação nas “vantagens obtidas pela humanidade sobre o globo e os progressos por ela realizados – e que realiza – no terreno científico” frente a esse “novo estado de coisas”. Ele se interroga se o “homem não quererá ou não saberá libertar-se do homem”, depois de ter realizado duas conquistas de liberdade ao longo de sua história. Afinal, vivemos sob a regência de uma “escravidão social” através da qual o “infortúnio material” e a “pobreza social” são elementos propagadores de malefícios.

De Kropotkin (2000), na historicização da desconstrução do mundo comunal da civilização pós-Império Romano, pode-se verificar mais um exemplo dos movimentos de uma escravidão social pelo Governo, através de um poderio autoritário, que na visão de Faure (s/d, p. 35-36) está numa “ordem inteiramente artificial e transitória”, pois, “fora da liberdade social, conquistada pela abolição da autoridade social, é a miséria, a opressão, as limitações, a dor, sem possibilidade de remédio”.

Mas a transitoriedade desse poderio autoritário está no processo dialético da História, nos combates através de revoltas, insurreições, complôs, conspirações, motins ou levantes populares, na demonstração do “ódio pela autoridade e o amor pela Liberdade”, que de tão bem enraizada na “consciência humana” nenhuma perseguição ou massacre tem conseguido extirpar esse amor e esse desejo de ser livre. Afinal, tão antiga quanto a autoridade vem sendo o *espírito de rebeldia* ao longo da história da Humanidade (FAURE,s/d:28).

Bakunin (2008, p. 75), por seu turno, observa que as conquistas na busca da “liberdade das massas” ainda têm muito que caminhar em um futuro próximo:

é nessa jornada de amanhã que devemos criar, nós mesmos, pela força de nosso pensamento, de nossa vontade, mas também pela força de nossos braços. Antes de nós, nunca houve livre contrato, só houve brutalidade, estupidez, iniquidade e violência – e ainda hoje, vós o sabeis muito bem, esse pretense livre contrato denomina-se pacto de fome, a escravidão da fome para as massas e a exploração da fome pelas minorias que nos devoram e nos oprimem (BAKUNIN, 2008, p. 74-75).

De fato, esse contrato livre de trabalho é considerado um “pacto de fome” por ter sido compreendido a partir das duras experiências do proletariado naqueles anos oitocentos. Bakunin (2008, p. 73) afirma que “enquanto o capital permanecer de um lado, e o trabalho do outro, o trabalho será o escravo do capital, e os trabalhadores, os governados dos Senhores burgueses, que vos dão, por irrisão, todos os direitos políticos, todas as aparências da liberdade, para conservar a realidade dessa liberdade exclusivamente para si mesmos”.

Saliente-se que o homem nunca poderia vencer a natureza em um trabalho senão coletivo e que, aliás, é ele o responsável por “todas as riquezas e toda a nossa civilização”. É o chamado “trabalho positivo”, no dizer de Bakunin (2008, p. 76), embora, “até o presente⁷², ele foi iniquamente explorado por indivíduos em detrimento das massas operárias”. Diz ainda que igualmente produto de toda a sociedade, mas, restringido às massas, são a educação e a instrução⁷³. Assim como Proudhon, ele também faz sérias críticas ao dualismo educacional.

Bakunin (2008, p. 74-77) valoriza a sociedade dos Homens, não aceitando a liberdade no isolamento - “na ficção de Deus” -, nem a liberdade individualista apregoada pelos burgueses. Desse modo, ele considera que “tudo o que é humano no Homem, e mais do que qualquer outra coisa, a liberdade, é o produto social, coletivo”. A liberdade dos indivíduos, portanto, não é absolutamente um fato individual. Diz ele que “nenhum homem poderia ser livre fora e sem o concurso de toda a sociedade humana”:

a liberdade de todos, longe de ser um limite da minha, como sustentam os individualistas, é, ao contrário, sua confirmação, sua realização e sua extensão infinita. Desejar a liberdade e a dignidade humana de todos os Homens, a ver e sentir minha liberdade confirmada, sancionada, infinitivamente ampliada pelo assentimento de todos, eis a felicidade, o paraíso humano sobre a terra (BAKUNIN, 2008, p. 77).

Malatesta (2001, p. 65-66), em sintonia às afirmações acima, assegura que “a liberdade que queremos, para nós e para os outros, não é a liberdade absoluta, abstrata, metafísica, que se traduz fatalmente, na prática, pela opressão dos fracos, mas sim a liberdade real, a liberdade possível que é a comunidade consciente dos interesses, a solidariedade voluntária”.

⁷² Esse “presente” pode ser estendido até os dias atuais.

⁷³ Nota de esclarecimento: Bakunin, em sua análise sobre a formação humana, trabalhou com duas categorias: “educação” e “instrução”. Nas fontes bibliográficas sobre os debates da Educação na 1ª Internacional, encontra-se o termo “instrução integral”. Contudo, na grande maioria das fontes sobre a temática, são os termos “educação anarquista” e “educação libertária” os mais frequentes, além da “pedagogia libertária ou anarquista” para especificar o modelo pedagógico do anarquismo.

Sendo essa liberdade uma criação humana, ela é uma “relação social”. Em contrapartida, a liberdade vem se transformando em um „ideal inacessível”, ratificando o próprio “princípio da autoridade”, quando em discurso e ação ela é tratada em espaços diferenciados e não justapostos: „a liberdade de uns para lá onde começa a dos outros”. Todavia, os anarquistas, ao desenvolverem uma “concepção social da liberdade humana” associam ao “princípio igualitário”. Por conseguinte, liberdade e igualdade são inseparáveis. Não pode existir a primeira sem uma igualdade econômica e social. Assim, o indivíduo alcança sua “*completa liberdade* quando pode escolher seus contratos e negociar seus termos” (União Regional Rhône-Alpes da Federação Anarquista Francófona, 2005, p. 23-25).

Bakunin (2008) afirma que os “burgueses revolucionários de 1793” compreenderam a necessidade de existir a *igualdade* enquanto condição para a existência da *liberdade*. Tanto é que aquela palavra aparece como segundo termo na tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Mas ele se pergunta que igualdade é essa. A igualdade “diante da lei”, “dos direitos políticos”, dos “cidadãos no Estado”? De pronto, a igualdade está entre os cidadãos e não entre os Homens, pois o Estado não reconhece senão cidadãos. Por sua vez, “o Homem que é socialmente oprimido, economicamente explorado, esmagado, e que sofre, não existe absolutamente para o Estado, que ignora seus sofrimentos e sua escravidão econômica e social, sua servidão real que se esconde sob as aparências de uma liberdade política mentirosa” (BAKUNIN, 2008, p. 77-78).

De fato, essa igualdade política está longe de ser uma igualdade social. Pois, “essa pretensa igualdade política não fundada sobre a igualdade econômica e social é enganadora”. Em um Estado amplamente democrático, por exemplo, todos os Homens, mesmo aquele mais pobre ou o mais ignorante, que alcançam a maioria e sem condenação criminal, têm o direito legal de exercer os seus direitos políticos, entretanto, na realidade isso é impossível, a menos que ocorra uma “transformação radical das bases econômicas da sociedade”; a menos que ocorra uma “revolução social”, pois, de saída, para os cargos de alto comando do Estado são precisos um alto grau de instrução que não é “disseminado” por toda a população. Bakunin (2008) se reporta aos Estados republicanos mais evidentes e democráticos de sua época – EUA e Suíça – reconhecendo o esforço que fizeram pela instrução popular, mas nem por isso se distanciaram do caráter dual da educação: “para os filhos dos burgueses, a instrução superior, para os filhos do povo somente a instrução primária, e, em raras ocasiões, um pouco de instrução secundária” (BAKUNIN, 2008, p. 78-80).

Nessa perspectiva, como reconhecer os bons candidatos em um pleito eleitoral se o povo “não possui nem a instrução necessária para julgar o bom e o mau, nem o lazer

necessário para aprender a conhecer os Homens que se propõem à sua eleição”; homens esses de classe privilegiada e que sempre desejarão conservar seus privilégios. Bakunin (2008) questiona, ainda, e responde por que o povo não envia para as assembleias legislativas seus representantes, oriundos do povo. Pois, o homem do povo, trabalhador braçal, nem tem tempo de se dedicar exclusivamente à política e, pela ignorância sobre as questões políticas e econômicas tratadas nas esferas palacianas, poderão ser ludibriados e até mesmo se tornarem, por sua vez, burgueses, “às vezes até mesmo mais detestáveis e mais desdenhosos do povo dos quais emanaram do que os próprios burgueses de nascimento” (BAKUNIN, 2008, p. 82-83).

Nesse mesmo discurso⁷⁴, foi denunciado também o terceiro aspecto da igualdade: “a igualdade jurídica, a igualdade diante da lei”. Essa “lei que é feita pelos burgueses, para os burgueses, e é exercida pelos burgueses contra o povo” (BAKUNIN, 2008, p. 83-84).

Em resumo, “os maiores heróis da Revolução de 1793” não compreenderam a extensão da verdadeira necessidade da liberdade e da igualdade. “Eles só queriam a liberdade e a igualdade políticas, não econômicas e sociais”. E foi por acreditar que mascarariam essa “contradição”, que colocaram a “Fraternidade” como “terceiro termo de sua fórmula revolucionária”. Mas como

é possível a fraternidade entre os exploradores e os explorados, entre os opressores e os oprimidos? De que forma? Eu vos farei suar e sofrer durante todo o dia e, à noite, quando eu tiver recolhido o fruto de vosso sofrimento e de vosso suor, deixando-vos, apenas uma ínfima parte a fim de que possais viver, quer dizer, novamente suar e sofrer em meu proveito ainda amanhã – à noite, eu vos direi: abracemo-nos, somos irmãos! Tal é a fraternidade da Revolução burguesa (BAKUNIN, 2008, p. 85).

No entanto, embora esse revolucionário russo faça uma crítica contundente às bandeiras iluministas hasteadas na Revolução Francesa, ele compartilha com essa tríade, mas de tal forma que elas “cessem de ser ficções, mentiras, tornem-se uma verdade e constituam a realidade”. Esse é o “sentido e o objetivo” da *Revolução social* para os anarquistas (BAKUNIN, 2008, p. 85).

Resgatar a essência dessa tríade nos moldes libertários ainda está no porvir da nossa civilização que, cada vez mais se afoga nas desigualdades socioeconômicas. O problema continua e o desafio contemporâneo da humanidade ainda é acabar com a *escravidão social*, cuja origem se condensa a todo e qualquer autoritarismo nas relações humanas.

⁷⁴Uma das três conferências feitas aos operários do vale de Saint-Imier em maio de 1871.

Por fim, Faure (s/d) ressalta a dialética que envolve os princípios *Autoridade* e *Liberdade* ao longo de toda a vida humana, mas que, embora numa disputa contínua, é possível observar a “eliminação progressiva do princípio da autoridade [e uma] afirmação gradual e correspondente do princípio da liberdade”. Todavia, ele, em consonância ao ideário anarquista, compreende a importância do protagonismo para acelerar essa eliminação.

2.1.3 A moral anarquista e a relação entre o indivíduo e a sociedade

O cerne da “moral anarquista⁷⁵” discutida por Kropotkin (2009) se encontra no princípio da igualdade, na reciprocidade de igual tratamento entre os indivíduos em um ambiente socioeconômico compatível com as necessidades humanas e individuais. Por conseguinte, a *subjetividade anarquista* precisa ser construída também na relação entre indivíduo e coletividade, na interdependência entre o *individualismo* e a *solidariedade*.

Aliás, Proudhon alertou para a delicadeza dessa interação, inclusive na formação dos jovens que precisam de contato social para o fortalecimento de seu caráter. Por outro, corroborando com a conexão indivíduo-sociedade, o geógrafo Kropotkin (2009, p. 89), a partir de suas experiências de campo, dá a sua contribuição e amplia essa percepção ao afirmar que “a igualdade nas relações mútuas e a solidariedade que dela necessariamente resulta” é a arma “mais poderosa do mundo animal na luta pela existência”.

Barata Moura (1997, p. 292), em perspectiva marxista, se debruça também em como se relacionam o „indivíduo“ e a „sociedade“, discorrendo sobre vários pensadores, que de uma forma ou de outra analisaram a relação em questão. Nesse contexto, o que é importante é entender que as diferentes perspectivas desse tema advêm das diferenças quanto à organização social e que, portanto, a construção das subjetividades associadas também é diferente. Segundo esse autor, no referido tema,

visa-se um registro de questões que, em regra, apontam para o estatuto e o relacionamento de algo singular – que, na realidade, é alguém – e de uma determinada totalidade que mesmo quando assoma na figura abstrata de um “terceiro” impessoal, sempre acaba por apontar para o horizonte concreto de uma alteridade plural (os outros que, com o sujeito individualizado, integram um determinado conjunto) (BARATA MOURA, 1997, p. 292).

⁷⁵ Publicado em 1897, esse tema apresenta “a concepção anarquista de moralidade”. Escrito por Pietr Kropotkin na maturidade e faz parte de seu esforço teórico na “fundamentação dos grandes ideais e projetos anarquistas – defesa da justiça e da igualdade”.

Sobre esse tema, Barata Moura (1997, p. 295-296) trata duas questões centrais em torno da compreensão do que “seja o coletivo [e] do relacionamento do indivíduo com o coletivo, ou do comportamento dos indivíduos no coletivo”. Ademais, ele atenta que

no exame e avaliação concretos de determinados debates, rigorosamente contemporâneos ou não, é indispensável não esquecer [...] para além [...] de uma formulação „técnica“ ou de especialidade (filosófica, sociológica, moral, psicológica, etc.) mais ou menos conseguida, se perfilam traços, em regra bastante definidos, de um posicionamento ideológico revelador das mais diversas tomadas objectivas de partido [...] No caso vertente do problema do „indivíduo“ e do „coletivo“, o transparecimento deste registro ideológico é apenas um indício claro de que nos encontramos em presença de uma temática que (por muito abstrato, distanciado e desinteressante que seja o seu tratamento) não deixa contudo centralmente de refletir aspectos „quentes“ das contradições sociais, a diferentes escalas, desde o plano nacional ao mundial (BARATA MOURA, 1997, p. 296).

De fato, o caso de uma proclamada „neutralidade“ ideológica para esse autor “não passa de máscara e de derivativo para uma efectiva falta de seriedade no envolvimento com problemáticas intrinsecamente tecidas e entretecidas de contradição” (BARATA MOURA, 1997, p. 297).

Para a Federação Anarquista Uruguiaia⁷⁶ (FAU), “a ideologia não admite o carácter de espectador interessado e analítico das condições ou transformações espontâneas da realidade”. A FAU entende que “ideologia é uma estrutura conceitual” que alberga duas finalidades. A primeira, que se relaciona com prática política, propõe um modelo social a ser alcançado - “todo movimento que pretende transformar o mundo propõe um objetivo a alcançar, que implica em um modelo social de carácter ideal: uma utopia social, por assim dizer”.

A segunda finalidade é “proporcionar elementos conceituais que permitam pensar a realidade”, mas, através de “instrumentos conceituais”, cujo processo de produção vem permitindo conformar o próprio pensamento científico. Tais ferramentas dentro de um contexto crítico vêm sendo construídas por “teóricos socialistas”, cujo trabalho permite a compreensão do “funcionamento da sociedade capitalista, seus fundamentos, suas contradições”. É na construção desse conhecimento que é possível aprender e entender a realidade na sua dialeticidade para que se possa transformá-la. Mas, com base nesse constructo, não é possível uma transformação “por meio das instituições do sistema social vigente” ou um “desenvolvimento dentro das fronteiras capitalistas, que permita a superação das atuais dificuldades de carácter político e econômico-social”.

⁷⁶ Disponível em: <www.anarkismo.net/article/12432> . Acesso em: 09.mar.2013. Retirado de MECHOSO, Juan. *Acción Directa Anarquista: una historia de FAU*. Montevideo: Recortes s/d, pp. 223-224. Tradução de Felipe Corrêa.

Saliente-se que a proposta da FAU sobre a práxis anarquista em torno de sua ideologia está em consonância ao método histórico-dialético, pois, segundo essa Federação,

a linha política e as formas organizativas da ação revolucionária devem resultar de uma análise da realidade e de uma previsão de futuro. Esta análise é processada por meio do pensamento e da ação em interação dialética. O sistema de representações e conceitos (que possui uma lógica e um rigor próprios), que investiga o porquê e o para quê da realidade social, é o que permite a revisão, e que, por sua vez, condiciona a ação política concreta (FAU, 2013)⁷⁷.

Por outro, Rucker (2005, p. 15), ao tratar da ideologia libertária, alerta que “o anarquismo não é a solução original para todos os problemas humanos, não é a utopia de uma ordem social perfeita”. Pois, ele nem aceita “esquemas e conceitos absolutos”, nem acredita em nenhuma verdade absoluta. O “devenir”, no entanto, está presente em um processo contínuo através do “aperfeiçoamento ilimitado dos padrões sociais e condições de vida humana que estão sempre se esforçando para chegar em formas mais elevadas de expressão, às quais, por esse motivo, não podem designar nenhum fim definitivo ou estabelecer nenhum objetivo fixo.”

Essa corrente socialista, por reconhecer “apenas a importância relativa das ideias, instituições e condições sociais”, não se coloca enquanto “um sistema social fixo e fechado, mas [como] uma tendência definida no desenvolvimento histórico da humanidade que, em contraste com a vigilância intelectual de todas as instituições clericais e governamentais, luta pelo desdobramento livre e desimpedido de todas as forças individuais e sociais na vida” (ROCKER, 2005, p. 15).

Rucker (2005, p. 16) também corrobora com a visão anarquista da *liberdade* que “não é um conceito filosófico abstrato, mas a possibilidade vital concreta de todo ser humano desenvolver completamente as capacidades e talentos com os quais a natureza o dotou, revertendo-os em valor social”.

Dentro desse contexto, na visão anarquista, além daquelas duas questões centrais propostas por Barata Moura (1997) é requerida também uma terceira *questão central*, de igual importância, e que está em torno da compreensão do “indivíduo” que conectado com o coletivo, é também sujeito de necessidades e desejos.

Ao proclamarmos a nossa moral igualitária e anarquista, recusamos arrogar-nos o direito que os moralistas sempre pretenderam exercer: o de mutilar o indivíduo em nome de um determinado ideal que acreditam ser bom [...] Reconhecemos a plena e

⁷⁷ op.Cit.

inteira liberdade do indivíduo; queremos a plenitude da sua existência, o livre desenvolvimento de todas as suas faculdades. Não queremos impor-lhe nada [...] Renunciamos a mutilar o indivíduo em nome de qualquer ideal (KROPOTKIN, 2009, p. 107-108).

Esse respeito à individualidade faz parte de uma luta para que a relação indivíduo-sociedade esteja em um patamar de integração compatível com as “co-liberdades” nas relações sociais. Diz Kropotkin (2009, p. 107) que esse princípio de igualdade é “simples” e “natural” e se “caso fosse aplicado de forma geral na vida”, ele se consagraria em “uma moral bastante elevada, compreendendo tudo o que os moralistas pretenderam ensinar”.

Nesse sentido, falar de *dever*, segundo Pierrot⁷⁸ (1999, p. 1-2) “é o sofisma mais reacionário e é o que serve melhor para encobrir qualquer servidão”, pois o sentimento precisa ser espontâneo e não uma “consequência de uma obrigação” - amor e solidariedade, por exemplos, não podem ser deveres. No fundo, o indivíduo age segundo o seu prazer, segundo o seu prazer individual. “É aí onde a tese individualista tem verdadeiramente todo o seu valor”.

No entanto, pelos padrões das condições sociais e pelos próprios constrangimentos em forma de “coerções de toda a espécie”, esse indivíduo age “por interesse”, tanto em nome de um prazer genuíno, quanto pelo disfarce dessa emoção em nome do “medo da dor”. De um modo simples, diz Pierrot (1999, p. 3), todos agimos por prazer: “verifico que cinicamente, hipocritamente ou naturalmente, os homens agem impelidos pelo móvel do prazer”. E que no dizer de Kropotkin (2009, p. 50), “o homem procura sempre um prazer ou evita sempre uma dor”.

Ao adensar o olhar nessa direção, percebe-se que existem naturezas do prazer. Pois, não se têm, somente, os de natureza material que correspondem às necessidades físicas, mas também os de origens “intelectuais, artísticos, afetivos ou morais”. Pierrot (1999, p. 1-3) confirma que os homens (e até mesmo os animais) sacrificam, em geral, os prazeres materiais aos prazeres afetivos, considerando, por exemplo, o amor aos filhos. Desse modo, nasce o “altruísmo” e que, segundo esse autor, se confunde com o individualismo “de tal maneira que é impossível separá-los”, na medida em que a “solidariedade altruísta” é o “individualismo em mais alta potência”. Por sua vez, a vivência plena do instinto gregário entre os homens requer o apoio mútuo para viver e, com ele, o prazer moral em ser útil aos outros homens. Nesse contexto de “solidariedade altruísta” é possível, por exemplo, entender que não há *dever* em se solidarizar com o proletariado, mas um prazer moral, sobretudo, por aqueles que não são proletários (PIERROT, 1999, p. 4).

⁷⁸ Marc Pierrot (1871-1950), francês.

Corroborando com esse ideal de solidariedade, ao contestar a “hipocrisia da moral estabelecida” que coloca o “homem entre o céu e o inferno”, Kropotkin (apud PÉREZ, 2009, p. 16), na perspectiva de sua análise da moral anarquista⁷⁹, restitui ao homem a relevância de seu papel e “promove um optimismo incondicional quanto à sociabilidade natural que fala em todas as espécies [...] uma história imemorial de solidariedade transformada, progressivamente, em hábito no seio das mesmas”.

De fato, “a inclinação dos homens à ajuda mutua tem uma origem tão remota e está profundamente entrelaçada com todo o desenvolvimento passado da humanidade, que os homens têm conservado até a época presente, apesar de todas as vicissitudes da história⁸⁰”. O desenvolvimento dessa inclinação se deu, sobretudo, “nos períodos de paz e bem estar⁸¹” embora, também nas calamidades. Outrossim, essa “mesma necessidade continuou existindo nas aldeias e entre as classes mais pobres da população das cidades⁸²” (KROPOTKIN, 1989, p. 223).

Kropotkin (1989, p. 223-224) sustentou que “o progresso moral do gênero humano, em um ponto de vista amplo, constitui uma extensão gradual dos princípios de ajuda mútua, desde o clã primitivo à nação e a união dos povos; isto é, os agrupamentos de tribos e homens, mais e mais se amplia, até que por último esses princípios abarquem toda a humanidade, sem distinções de crenças, línguas e raças⁸³”.

Mas na moral anarquista é necessário ultrapassar “a mera permanência do Homem numa situação de equidade e de igualdade” em relação aos seus semelhantes. Pois, no caso dessa permanência, diz Kropotkin (apud PÉREZ, 2009, p. 16-17), “a sociedade não poderia subsistir e o próprio princípio de igualdade correria o risco de desaparecer” tornando as relações um mero “comércio calculista de um dar-e-receber equitativos”. É preciso que essa equidade extravase “enquanto sacrifício, enquanto abnegação de si em prol dos injustiçados”. Esse é o sentido maior da moralidade sob o ponto de vista do anarquismo. Mas, “uma moralidade fundada na afirmação da plena coincidência entre o bem do indivíduo e o bem da

⁷⁹ segundo prefácio da edição do livro analisado.

⁸⁰ KROPOTKIN, Pietr. *El Apoyo Mutuo – um fator de la evolución*. 3ª edição. Móstoles, España: Madre Tierra, 1989, p. 223 (tradução livre).

⁸¹ KROPOTKIN, op. cit., p.223 (tradução livre).

⁸² KROPOTKIN, op. cit., p.223 (tradução livre).

⁸³ KROPOTKIN, op. cit., p.223-224 (tradução livre).

espécie [...], sem obrigação nem sanção; uma moralidade que reconhece um papel preponderante à liberdade total do indivíduo [...].”

Pierrot (1999, p. 5-6) vai apontar que essa necessidade de “felicidade para todos se sublima num desejo idealista” e que, para ele, é “o verdadeiro determinismo dos anarquistas”. Porém, isso não significa que não venha ser necessária a violência “contra a tirania dos fortes para a emancipação dos indivíduos”. Nessa situação, “a revolta pode ser necessária contra uma tirania familiar, necessária contra a tirania patronal e estadista”.

A propósito, em âmbito social, quando os interesses entre explorados e exploradores são inconciliáveis, os conflitos sociais são o resultado da luta de classes. Todavia, é nesses embates que se constrói uma tomada de consciência. Além disso, a experiência e debates no meio desse movimento é que emergem os projetos de alternativas sociais. Mas processo revolucionário é longo, não acontece da noite para o dia. Porém, quando essa “*relação de forças*” tende a favorecer os explorados “se produz a ruptura”, cuja fissura possibilita, por exemplo, uma “greve geral expropriadora [...], etapa pivô do processo revolucionário” (União Regional Rhône-Alpes da Federação Anarquista Francófona, 2005, p. 65-66).

Em um escrito sobre “expropiação”, datado de 1882, Kropotkin⁸⁴ (CADERNOS, 2012) se posiciona quanto à luta entre burgueses e proletários. Essa luta

não é, entretanto, para nós, senão um incidente da batalha que devemos engajar contra o capital. A nenhum lugar nos levaria o fato de aterrorizar a burguesia e, em seguida, deixar tudo no mesmo estado. Nosso objetivo é muito mais amplo, nosso horizonte é muito mais elevado. Trata-se, para nós, de abolir a exploração do homem. Trata-se de pôr fim às iniquidades, aos vícios, aos crimes que resultam da existência ociosa de uns e da servidão econômica, intelectual e moral de outros. O problema é imenso [...] somos nós que nos encontramos na necessidade histórica de encontrar sua completa solução, devemos aceitar a tarefa (CADERNOS, 2012, p. 119).

Para uma compreensão mais acurada do ideal e do protagonismo anarquista frente ao capital, é preciso lembrar que o cerne da questão social nessa perspectiva ideológica está na extinção da *escravidão social* oriunda das relações autoritárias entre classes exploradas e exploradoras. Que, em outras palavras, segundo Bakunin (2008), é reorientar as bandeiras Liberdade, Igualdade e Fraternidade dos moldes burgueses, através de uma *revolução social*, na qual a expropiação é um dos elementos dessa metodologia “revolucionária”.

A expropiação é uma dívida que poderia ter sido resolvida à época da Revolução Burguesa na França, naqueles anos setecentos. Afirma Kropotkin (1976, p. 406) que “cada

⁸⁴ CADERNOS DE FORMAÇÃO DO SINDSCOPE. *Anarquismo e Sindicalismo*. Vol 1. Orgs: SAMIS, Alexandre; TAVARES, Milton. Trad Plínio Augusto Coêlho. Rio de Janeiro, 2012.

vez que uma revolução determina uma troca de fortunas [no caso, na queda do *Ancien Régime*], não deveria fazê-lo em favor dos indivíduos, mas sempre em favor das comunidades”. Sustenta esse pensador russo que foi aí o grande “pecado” dessa revolução. Pois, no lugar das terras confiscadas irem parar nas mãos de particulares, deveriam ter ido para “as cidades, as vilas e as aldeias, posto que antigamente eram terras do povo, terras que os particulares de outras épocas se haviam apoderado com o amparo [legal] do regime feudal”. Salienta-se que essa é uma razão pela qual a revolução francesa passa a ser entendida como revolução burguesa.

Sendo assim, não existe cinismo nos argumentos de Kropotkin (CADERNOS, 2012) quando ele clarifica que não é objetivo aterrorizar seus semelhantes, no caso, os da classe privilegiada, pois, na realidade, o que o projeto anarquista almeja é atingir os seus grandes ideais: “defesa da justiça e da igualdade”.

Por um lado, Pierrot (s/d, p. 11) compreende que o “individualismo tende ao altruísmo” e, assim, corrobora com Kropotkin (2009, p. 126-127), quando esse anarquista discute a relação entre indivíduo e sociedade e conclui que não é possível haver oposição entre o egoísmo e altruísmo - na verdade, diz ele que se essa oposição existisse, “se o bem do indivíduo fosse realmente o oposto ao da sociedade, a espécie humana não teria podido existir”. Diante dessa impossibilidade de oposição entre egoísmo e altruísmo (entre a necessidade do indivíduo e sua capacidade solidária), é possível observar um distanciamento semântico do que Barata Moura (1997, p. 294) marca sobre o que é *egoísmo* enquanto „individualismo“: expressão da modernidade “que as sociedades „democráticas“ acabam por desenvolver ao isolarem o indivíduo dos seus antepassados e dos seus semelhantes”.

Por outro, Bakunin (2008, p. 95-96) vai identificar o individualismo como uma “tendência que [...] leva o indivíduo a conquistar e a estabelecer seu próprio bem-estar, sua prosperidade, sua felicidade apesar de todos, em detrimento e no dorso de todos os outros”. A concorrência esmaga o vencido sem piedade. Diz ele que esse fato não é outra coisa senão um “crime contínuo contra a solidariedade humana, que é a única base de toda a moral”.

Elisée Reclus, por sua vez, se alinha à Proudhon no que concerne à relação indivíduo-sociedade ao se declarar um tipo de homem dotado de um “profundo” senso individual e social, afirmando, por conseguinte, sua convicção da “inseparabilidade da liberdade e da solidariedade” (apud NETTLAU, 2008, p. 105). Essa constatação possibilita um retorno à concepção da moral no anarquismo kropotkiniano; que, no dizer de Pierrot (s/d, p. 7), vai denunciar o caráter das relações humanas em uma sociedade mercantilista, na qual “o interesse imediato se opõe muitas vezes ao prazer moral” (PIERROT, s/d, p. 7).

Diz Malatesta (2001, p. 75) que o “completo triunfo do princípio de solidariedade” acontecerá a partir da “livre iniciativa de todos e [do] livre pacto, depois que a propriedade individual tiver sido abolida revolucionariamente, e todos tiverem sido colocados em condições iguais, dispondo das riquezas sociais”. Em suma, essa utopia anarquista, bem ilustrada nessa passagem, denota a importância da integração da liberdade, da igualdade e da solidariedade, e de um trabalho produtivo voltado para uma mudança na mentalidade individual e coletiva dos homens, em prol da evolução qualitativa da relação indivíduo-sociedade.

Em resumo, pode-se constatar a consonância desses pensadores anarquistas na construção idealista da relação indivíduo-sociedade, mediada por uma moralidade concebida a partir das contradições da própria experiência concreta⁸⁵.

2.2 Sujeitos anarquista e contemporâneo e a Educação dual

Nessa segunda parte do capítulo será analisado o “sujeito anarquista”, na contracorrente de um “sujeito contemporâneo”, este, individualista em essência nessa contemporaneidade caracterizada pela financeirização do capital e hipertrofia do consumo. Além de considerações acerca da incompatibilidade entre o fenômeno da educação dual e o ideário educacional anarquista, no sentido de alertar possíveis pistas para a superação da dualidade.

Como a subjetividade tem um papel importante na concepção do sujeito⁸⁶, é necessário, a priori, identificar com precisão de qual lugar se compreende o conceito de

⁸⁵ Dado o recorte desse trabalho, não será analisada a perspectiva do anarquismo individualista; embora tenha Pierrot (s/d), em texto aqui analisado, uma crítica explícita.

⁸⁶ O sujeito foi introduzido por Lacan (1901-1981) na psicanálise (ELIA, 2007, p. 10). A rigor, ele nem nasce, tampouco se desenvolve. Ele se constitui e a explicação para tal está no campo da linguagem. Lacan confere primazia ao significante sobre o significado, “que lhe é secundário, e se produz somente a partir da articulação entre os significantes” (ELIA, 2007, p. 36-37). Desse modo, “o significante pode ser entendido como aquilo que convoca o sujeito, exige o trabalho do sujeito em sua constituição” (ELIA, 2007, p. 42). Ademais, como o sujeito é constituído, ele não é nato de seu corpo, ao contrário do indivíduo. Todavia, dessa descontinuidade entre sujeito e indivíduo, podemos admitir o primeiro habitar o segundo, sem, entretanto, a “condição inata do indivíduo” ser o momento inicial do trajeto do sujeito (ELIA, 2007, p. 45). Com efeito, no momento da necessidade do bebê, por exemplo, na direção de se tornar sujeito, este ser é *locus* de sua necessidade de sobrevivência, embora ela não faça parte da história do sujeito (*sic*). “O bebê-mamífero, portanto, não é o primeiro momento do sujeito, mas condição do *pré-sujeito*, prévia ao sujeito, que terá sido mística quando o sujeito estiver constituído (ELIA, 2007, p. 45-47).

Freud, ao chegar nos “confins da relação da natureza com a cultura” não encontrou mais do que um ponto de disjunção entre essas duas dimensões da experiência. Por conseguinte, foi levado a criar um mito, o do *Assassinato do Pai da Horda Primitiva*, que diz que, enquanto sujeitos, procedemos de um ato assassino que nos arranca da natureza e nos faz culpados. É dessa forma que ingressamos na cultura carregando uma espécie de “buraco em nossa alma”, mas que nos faz sujeito (ELIA, 2007, p. 47- 48).

A propósito, temos que considerar essa condição de pré-sujeito ao estudarmos o processo de constituição do sujeito, devido as marcas por ele sofrido e cuja herança deverá “ser retomada e ressignificada pelo sujeito que faz uso do significante para isto” (ELIA, 2007, p. 47). A propósito, essa ressignificação tanto pode ser de forma negativa pelo consumismo exacerbado na qual vivemos a contemporaneidade, ou na contramão desta lógica individualista, resgatando as necessidades míticas solidárias pela característica gregária do ser humano. Para a psicanálise, o ingresso à cultura nos dá a condição de sujeito, embora, ao passar para esta condição, trazemos uma herança de sofrimento. Assim, estamos diante de um paradoxo, pois, “só há falta no nível do ser se houver sujeito, e que o sujeito é o correlato ativo da falta”. Por conseguinte, é a falta que nos faz sujeito na cultura e não da cultura, já que não somos meros efeitos dela (ELIA, 2007, p. 48-49).

Não encontramos o sujeito na realidade. Sempre o supomos, ou melhor, somos forçados a supô-lo a partir do momento em que reconhecemos a incidência do significante na experiência humana. É precisamente, o significante que funda o sujeito e constitui (ELIA, 2007, p. 48-49).

Assim, para o indivíduo elevar-se à condição de sujeito, como diz Figueredo (1995:36), ele precisa atingir um “nível de regularidade, uniformidade e unidade que reduz ou mesmo elimina todas as diferenças qualitativas que definem as pessoas e toda mera multiplicidade de indivíduos”.

Stuart Hall (2001, p. 10-13) aponta três concepções de sujeito a partir da sua construção na modernidade e explora a crise de identidade do indivíduo na contemporaneidade.

O *sujeito iluminista*, que da perspectiva individualista e centrado na pessoa humana, é “dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”. Da perspectiva da sociologia clássica, o *sujeito sociológico* tem sua identidade formada na interação entre o eu e a sociedade, na qual preenche o espaço entre o privado e o público. Este sujeito é constituído a partir da complexidade do mundo moderno e se junta à estrutura para ambos se estabilizarem, tornando-os mais “unificados e predizíveis” (HALL, 2001, p. 12).

A terceira concepção, o *sujeito pós-moderno* que é caracterizado pela fragmentação e sem identidade fixa essencial ou permanente (HALL, 2001, p. 12), tem origem na flexibilização das relações sociais. Afinal, as antigas identidades que estabilizavam o mundo social “estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Esta crise de identidade “está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2001, p. 7).

A mudança estrutural que vem sofrendo as sociedades nessa virada de século tem provocado um abalo na idéia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Segundo Hall, essa crise de identidade do indivíduo dá-se por um duplo deslocamento, ou melhor, pela “descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos” (HALL, 2001, p. 9). Por conseguinte, é possível, então, pensar na morte iminente do sujeito moderno?

Bem, não se pode desconsiderar que o sujeito deveria “constituir-se como fundamento” para que o mundo da modernidade se tornasse “um mundo habitável e, principalmente, administrável, controlável, previsível”. Seria preciso um sujeito plenamente reflexivo para ocupar a posição fundante que a Idade Moderna exigia de cada um (FIGUEREDO, 1995:32). Afinal, até o direito natural foi compatibilizado à racionalidade iluminista pelas bandeiras da Liberdade, Igualdade e Solidariedade. De fato, a modernidade pedia um “sujeito pleno, unificado e soberano”, entretanto, o que houve foi uma “diversidade de formas e destinos” (FIGUEREDO, 1995:33), culminando, na atualidade, “diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2001, p. 17).

Em suma, o nascimento do „indivíduo soberano“ entre os séculos XVI e XVIII (HALL, 2001, p. 25) representou uma libertação das pessoas às heteronomias divinamente estabelecidas, entretanto, esses indivíduos passaram a fazer parte de uma massa anônima nas sociedades individualistas (FIGUEREDO, 1995:36). Os meros indivíduos passaram a gozar “uma precária e muito discutível independência de vínculos e obrigações (...) mas ficam reduzidas à condição de objetos de uso alheio e submetidos a forma autoritária de controle” (FIGUEREDO, 1995:38).

Uma mudança de subjetivação levou a modalidade pré-moderna, na qual as pessoas, embora tivessem uma “vida regulada pelas tradições e costumes” gozavam de uma certa liberdade (FIGUEREDO, 1995:37), para uma condição de vigilância e controle, a qual somente o Estado e a Igreja poderiam constituir os elos de união entre seus súditos. Os Estados que se formavam na Europa destruíram as instituições com tendência ao apoio mútuo, privando, inclusive, as aldeias comunais do direito às suas assembleias. As pessoas tornaram-se uma massa de indivíduos.

subjetividade e que, por sua vez, tem uma dupla finalidade. Primeiro, anteriormente já tratado, resolver o problema “polissêmico”, pelo qual, o seu caráter precisa ter uma base concreta. E, sendo assim, a subjetividade se torna fruto de uma “ontologia aberta” baseada nas implicações materialista e dialética nas unidades do ser (BARATA MOURA, 1997, p. 44). Segundo, decorrência do primeiro, o caráter social na delimitação da subjetividade vai promover a constituição de sujeitos em um *locus* estruturado e em consonância à sua consciência de ser e de ver o mundo, numa perspectiva concreta.

Desse modo, saliente-se que enquanto o sujeito se relaciona com a subjetividade, o indivíduo, por sua vez, está relacionado com a ordem dos fatos sociais e das relações interpessoais. A propósito, constitui o indivíduo uma “unidade” dessa empiria, participando enquanto “produto” e até mesmo sendo o próprio sujeito por produzir subjetividade. E é nessa produção de subjetividade do indivíduo feito sujeito que é possível, por exemplo, ancorar a importância que o anarquismo dá a *educação integral* para a conscientização classista e para a aquisição de valores civilizatórios. Todavia, nessa transformação social com a emancipação dos indivíduos, a Educação, embora seja um ponto chave para a construção da “revolução social”, não é elemento único⁸⁷.

Por um lado, a produção de subjetividade que consagra o processo de elaboração do sujeito contemporâneo, com traço bem definido no individualismo, é consequência, em grande medida, “de uma nova era de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório”; cujo desdobramento gera “uma interseção complexa de fenômenos frequentemente contraditórios, que interpelam fortemente as subjetividades e que dizem respeito não apenas à criação de sistemas em grande escala, mas também às mudanças nos contextos locais e até mesmo pessoais de experiência social” (MANCEBO, 2003, p. 76).

O sujeito sociológico se auto-funda pelas contradições sociais que provocaram as grandes revoluções, sobretudo, entre os séculos XVII e XVIII, além dos embates ideológicos nos anos oitocentos. Nestes, as teorias clássicas liberais de governo baseadas nos direitos e consentimentos individuais foram obrigadas a se adaptarem a uma forma mais coletiva e social nas sociedades (HALL, 2001, p. 29).

Cabe observar que este enfrentamento é um processo que perdura até os nossos dias, de forma que podemos enxergar uma dinâmica ao longo desse tempo, pela qual a fragmentação do sujeito colocou em xeque a sua subjetividade social.

Salienta-se que Freud criou o mito do *Assassinato do Pai da Horda Primitiva* que “é condição essencial da estrutura do sujeito” (ELIA, 2007, p. 72) e está presente nas “hipóteses acerca da origem das instituições sociais e culturais, além da religião e de moralidade”. Disponível em:

<<http://www.palavraescuta.com.br/textos/totem-e-tabu-1913-resenha>>. Acesso em 18.jan.2010.

⁸⁷ A organização operária em prol da conscientização crítica dos trabalhadores é outro relevante elemento de articulação anarquista para uma nova organização social. Todavia, ela não será foco de investigação desse trabalho.

Por outro, a construção do sujeito anarquista, em consonância à proposta desse trabalho, segue orientação do caráter solidário da relação indivíduo-sociedade, na qual a liberdade individual é traduzida por uma liberdade de cunho social. Lembrando do que já foi posto, o idealismo anarquista foi elucidado dentro de uma perspectiva realista, a partir da experiência concreta de uma sociedade de classe. E, na lida com o desejo de transformação de uma sociedade injusta, o anarquismo persiste numa “utopia do real”, como forma de ancorar sua luta, seus esforços, sua caminhada.

2.2.1 Constituição do sujeito anarquista

O sujeito anarquista, caracterizado nesse trabalho, é forjado a partir do embate entre o princípio da autoridade e o princípio da liberdade e que lhe gera um caráter onde ele tanto está conectado com a coletividade quanto é sujeito de suas necessidades e desejos. Ele não aceita a escravidão social.

Por um lado, ele é conectado, pois, o indivíduo ao se constituir nesse sujeito, passa a protagonizar ações e produzir subjetividades no sentido de contribuir para uma mudança de mentalidade sociopolítica e econômica da sociedade. Por outro, é também sujeito da sua individualidade e, se ainda não pode ser emancipado por causa das agruras da *escravidão social*, tem consciência de que a sua liberdade precisa interagir com a liberdade de todos os seus semelhantes. E na dialética entre não aceitar e viver, sob alguma medida, essa e nessa escravidão, os sujeitos anarquistas, em processo, se redefinem e forjam novas armas de resistência ao longo de sua história.

De fato, a liberdade precisa ser possibilidade real de todo o ser humano e, assim, proporcionar “a construção do coletivo universalmente igualitário nas questões do direito e dever entre sujeitos. A consequência deste *constructo* é a consolidação de um relacionamento solidário entre indivíduos, através de um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio – equilíbrio do binômio libertário indivíduo-coletivo” (SOUZA, 2008, p. 49).

Nesse sentido, a educação anarquista tem papel fundamental na formação desse sujeito e na construção de um “homem novo”, cuja consciência crítica o capacita a desnaturalizar e a lutar contra a relação explorador-explorado. Nessa situação, aquele antagonismo pisacaneano em que „o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre”

(CODELLO, 2007), perde vigor diante de uma educação que forma consciências emancipatórias.

Ademais, o ambiente social dentro do qual o “povo” convive é um espaço educativo e formativo e que precisa ser a todo custo transformado, no sentido de estabelecer um alinhamento ideológico entre o meio e essa escola transformadora. Cabe lembrar o questionamento de Pierrot (s/d) quanto à prática da teoria individualista, a partir da impossibilidade de se abstrair do “*meio*” ou viver fora dele. Pois, se é forçado a viver nele, não é dada outra escolha “a não ser o de lutar para transformar”. Mas, para se chegar a algum êxito, é preciso a união e o apoio mútuo contra as forças opressoras do patrão e do estado. “A libertação de nós todos e a possibilidade de uma nova moral estão justamente no esforço dos trabalhadores contra essa exploração” (PIERROT, s/d, p. 12-13).

Nova moral, pois, segundo esse autor, o estabelecimento de uma moral está em função da manutenção da “paz social” e da “salvaguarda das situações adquiridas”. Ou seja, está ligada às “conveniências da classe dominadora, com um resto de preconceitos religiosos e hábitos ou costumes que variam em cada país”. Por outro, Pierrot, ao atacar a moral dos anarquistas individualistas tanto quanto a dos burgueses na perspectiva de uma “razão egoísta”, compreende que naquela não exista e se tenha até uma crítica quanto aos “preconceitos hipócritas” de uma moral religiosa ou de “preconceitos sentimentais e pretextos filantrópicos”. De toda a sorte, ele alega que “a forma mercantil das relações na sociedade moderna imprimiu nas relações humanas o caráter geral do interesse” (PIERROT, s/d, p. 2; 14-15).

Todavia, o individualismo, mediado por uma sociedade onde as necessidades individuais, tanto material quanto moral, são satisfeitas, possibilita as pessoas terem compreensão de que a “nossa necessidade de desenvolvimento individual leva-nos já a uma compreensão da solidariedade verdadeiramente humana” (PIERROT, s/d, p. 23).

A propósito, Bakunin, na construção da categoria *Liberdade* nos moldes anarquistas, contribui com a seguinte passagem:

nenhum indivíduo humano pode reconhecer sua própria humanidade, nem por conseguinte a realizar na sua vida sem que a reconheça em outrem e sem que coopere em sua realização para outrem. Nenhum homem pode se emancipar sem que emancipe consigo os homens que o cercam. Minha liberdade é a de todo o mundo, porque só sou realmente livre, não somente em ideia, mas de fato, quando minha liberdade e meu direito acham sua confirmação na liberdade e no direito de todos os homens, meus iguais. (BAKUNIN apud PIERRROT, s/d, p. 23)

Mas o processo para uma mudança é complexo. Por exemplo, o que muito choca o sentimento de justiça do sujeito anarquista, altamente proativo, é o “parasitismo social”. Porém, a oposição da “moral do parasitismo é a do trabalho”, mas de um “trabalho produtivo, quer dizer, de trabalho útil sob o ponto de vista social e não sob o ponto de vista do proveito individual”. No entanto, “os trabalhadores úteis são explorados” (PIERROT, s/d, p. 13). E continuam explorados na contemporaneidade, na vigência do capitalismo financeiro e do trabalho improdutivo.

Malatesta (2001, p. 80-81) procura desnaturalizar a condição de *homens subjugando homens* a partir de que “tudo o que se faz na humanidade é feito por homens, e o governo, como tal, acrescenta apenas a tendência a fazer monopólio de tudo em proveito de um partido ou de uma determinada classe”. Sendo assim, continua ele:

abolir a autoridade, abolir o governo, não significa destruir as forças individuais e coletivas que agem na humanidade, nem as influências que os homens exercem mutuamente uns sobre os outros [...] Abolir a autoridade significa abolir o monopólio da força e da influência; abolir a autoridade significa abolir esse estado de coisas no qual a força social, a força de todos, é o instrumento do pensamento, da vontade, dos interesses de um pequeno número de indivíduos que, através da força de todos, suprimem, em seu próprio benefício e no de suas ideias, a liberdade de cada um. Abolir a autoridade significa destruir um modo de organização social pelo qual o futuro permanece açambarcado (MALATESTA, 2001, p. 80-81).

Nesse sentido, a escola libertária, na amplidão do seu espaço e tempo histórico, assume a relevância na constituição de seus sujeitos antes de um “fenômeno emancipador”; durante, como o fez na revolução espanhola de 1936-39; e depois do embate, no sentido de manter uma mentalidade coletiva e individual emancipadora, numa perspectiva de um sistema de relações aberto e em movimento. Aliás, essa sociedade anárquica, pensada pela utopia anarquista, e oriunda das contradições das classes sociais, remonta ao que Proudhon compreendeu por uma *civilização em plenitude* a partir da consolidação do trabalho (útil) e da educação integral.

2.2.2 Contextualização da contemporaneidade e constituição do sujeito contemporâneo

2.2.2.1 Crise estrutural do capital ou um capitalismo florescente?

Se, por um lado, Mézaros em 2004 afirmou que existia, há mais de três décadas, uma crise estrutural cujas disfunções dos aspectos da auto-expansão do capital são cada vez maiores e com “tendência a desagregação do processo normal de crescimento e quebra na transferência das contradições acumuladas”. Por outro, Boltanski&Chiapello (2009, p. 20-21) sustentaram que nos “últimos vinte anos foram marcados por um capitalismo florescente”, pois, embora “o crescimento se manteve desacelerado, [...] os rendimentos do capital se elevaram”. Isto porque, a partir daqueles „anos críticos“, houve uma inversão na estratégia do capital, cuja rentabilidade era “melhor nas aplicações financeiras do que em aplicações em indústria”.

Sendo assim, a questão que nomeia essa seção através de uma alternativa poderá, em uma primeira instância, ser reescrita de sorte que da crise estrutural do capital implique o “florescimento” de um capitalismo “renovado” através de “mecanismos audaciosos” em relação às conquistas sociais da civilização moderna e da própria conservação do planeta.

Pois, o capital passara a ter possibilidades de crescimento e ter lucros de ordem especulativa, implicando na sua independência, em considerável medida, daqueles investimentos em atividades produtivas. No dizer de Chesnais (1994, apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 21), o capital se transformara em um modelo de „ganho de lucro financeiro em estado puro“. A especulação passou a ser facilitada tanto com a criação de „novos produtos financeiros“, quanto pela “desregulamentação dos mercados financeiros”, com a sua descompartmentação e a falta de intermediação.

Nesse sentido, o cerne da discussão do sujeito contemporâneo perpassa pelas recomposições subjetivas e ideológicas, consequências diretas dessas transformações do capitalismo. Será preciso investigar, então, o caráter do capital para melhor compreender a sua crise e a sua forma de conduzi-la, no intuito de garantir o modo de produção capitalista. Ainda, compreendê-lo como uma força indomável e enxergá-lo nas suas contradições.

Por seu turno, Boltanski&Chiapello (2009, p. 22) observa que, apesar da desaceleração da economia mundial desde os anos 1980, “as empresas multinacionais também saíram ganhando desses anos de reestruturação do capitalismo mundial”. Reestruturação essa

que se deu através dos “mercados financeiros e dos movimentos de fusão-aquisição das multinacionais num contexto de políticas governamentais favoráveis em matéria fiscal, social e salarial”, acompanhada, ainda, por grandes “incentivos ao aumento da flexibilização do trabalho”.

Com efeito, desde a sua constituição, o Estado moderno, não somente está moldado pelas “fundações econômicas da sociedade”, como, também, é protagonista das “manifestações reprodutivas do capital” em todas as fases do desenvolvimento de seu sistema. Em âmbito universal, existe uma estreita relação entre a legalidade do Estado e a mercantilização do capital. Isso quer dizer que o Estado dá suporte institucional ao capital e, em particular, nessa face decadente em que o sistema capitalista se encontra (MÉSZAROS, UERJ, 2009).

É preciso entender que a lógica desse sistema é perversa, pois as dimensões material e político-legal se locupletam e se sustentam simbioticamente contribuindo para a expansão de ambas, embora sem a capacidade de autorregulação ou de mútua-regulação. Mézaros aponta o perigo das “consequências definitiva e amplamente destrutivas” dessa expansão unidimensional desenfreada. E, como não existe uma solução sustentável na ordem social do capital; o *ethos*, enquanto herança valorativa da civilização, é distorcido, apreendido e redefinido por essa lógica vigente, sobretudo, nessa fase crônica do sistema. Tomemos como exemplo a solidariedade social, que, transformada em assistencialismo, passa a existir nas ações de políticas focais e temporais, no sentido de desimpedir o crescimento econômico.

Por sua vez, a globalização está dentro dessa lógica hegemônica, no sentido do capital poder transferir suas deficiências de autossustentação, através de um comando imperialista. Em outras palavras, com o intuito de conter a crise do capital, a globalização é a resposta para a necessidade de expansão do capital financeiro, embora essa “universalização”, estrategicamente, sempre procurou passar uma neutralidade em relação à crescente mobilidade e fluidez dos capitais e com um teor ideológico que procurava “dissolver o conceito de imperialismo”. Mundialização do capital, por outro, é também uma categoria contemporânea, embora mais elaborada do que a anterior, pois procura dar conta do duplo fenômeno: globalização e neoliberalismo. De forma crítica, essa categoria procura associar esses dois fenômenos expostos com a “expansão de um certo tipo de capitalismo (financeirizado), a um certo tipo de política e de ideologia (neoliberal) sem eliminar as características do imperialismo” (FONTES, 2010, p. 153-154).

De fato, François Chesnais justifica a categoria Mundialização apresentando a noção da mundialização financeira, propondo uma cronologia das etapas desse processo de

financeirização da produtividade do capital (CHESNAIS, 1998:16-18): embora o fim dos “anos dourados” já começasse a manifestar no final da década de 1960, um marco da mundialização financeira foi a „crise do modo de regulação fordista“, cujas contradições do modo de produção capitalista “havam sido abafadas entre 1950 e a recessão de 1974” – a motivação para que um volume de capitais procurasse uma valorização de forma financeirizada (capital de empréstimo) dava-se pelas “crescentes dificuldade de valorização do capital investido na produção”. Desse modo, o “mercado do eurodólar”, em Londres, deu sua arrancada, pois esse volume monetário e seus devidos lucros americanos não foram nem repatriados nem investidos na produção – Chesnais leva em consideração que empresas americanas já faziam investimentos no setor *off-shore* inglês, ainda na década de 1960, isto é, bem antes do „choque do petróleo“ e da recessão de 1974-1975. Dessas experiências e das transferências de divisas dos países periféricos como pagamentos de suas “dívidas”, “permitiram que as instituições financeiras aumentassem a pressão, visando a obter, ao mesmo tempo, uma política monetária favorável aos interesses dos credores e uma maior liberação financeira”. Entre outros motivos, a *estagflação*⁸⁸ dos fins da década de 1970 e a determinação de romper com a segurança de poder de compra dos assalariados e de suas conquistas sociais, provocaram a transformação monetarista no começo da década seguinte, com o advento da „revolução conservadora“ de Margareth Thatcher e Ronald Reagan.

De fato, essa transformação na macropolítica do capital se efetivou poucos anos depois da *resposta* à “crítica estética” (a partir da segunda metade da década de 1970), conforme será visto logo a seguir através da investigação de Boltanski e Chiapello (2009), que trouxe elementos, até então julgados subversivos – autonomia, com reestruturação hierárquica; autogestão e flexibilidade quanto à organização do tempo e horário de trabalho –, para dentro da produção capitalista como parte das estratégias para restabelecer a força do capital.

Essa guinada, prossegue Chesnais (1998), correspondeu também ao momento em que os fundos de pensão e sociedades de aplicação coletivas de valores mobiliários, que são os atores principais do regime de finanças de mercado mundializado, necessitavam de novas oportunidades de aplicação. Aliás, elas foram facilmente atendidas, juntamente com o apoio governamental, no sentido de arranjar “novas formas de financiar seus déficits” – materializando, assim, mais contradições do sistema capitalista. O processo da liberalização e

⁸⁸ Cunhado por Milton Friedman (década de 1960), denota a situação econômica com a ocorrência simultânea da estagnação econômica e inflação persistente;

da mundialização andaram *pari passu*. Essa retroalimentação tornara-se mais clara no âmbito financeiro. A partir do começo da década de 1990 (mais especificamente a partir de 1992, com o advento da União Europeia), o caráter desse processo torna-se incontrolável com aspectos evidentes de „fuga para a frente“ dos governos. Desse modo, cabe aqui ilustrar com o questionamento desse economista francês: “será que não há alguma relação entre mundialização financeira e a pronunciada atonia, se não estagnação, da produção industrial (incluindo setor fabril e de serviços) e do investimento, bem como do aumento do desemprego nos países da OCDE, inclusive o Japão?”

Pode-se afirmar que o foco desse trabalho é mais sociopolítico e histórico do que econômico, porém, para adentrar na investigação da dualidade educacional nas políticas contemporâneas, é preciso compreender, minimamente, o sócio-metabolismo do capital financeiro em seu nascedouro, a partir da década de 1960. Dessa forma, ter trazido a perspectiva de Chesnais (1998) sobre a mundialização do capital financeiro; e trazer agora a perspectiva sociopolítica de Boltanski&Chiapello (2009), no que concerne às “transformações do capitalismo e o desarmamento da crítica”, pode-se suprir essa necessidade, além de coletar informações para análises posteriores do objeto proposto.

Com efeito, Boltanski&Chiapello (2009, p. 197-198), em análise da sociedade francesa e o seu mundo do trabalho, a partir de 1968, observam o contraste entre o período de 1968-78 e 1985-95 em termos de “mobilização social de grande envergadura” durante aquele período, contrapondo à desmobilização da crítica nesse período mais recente. Dizem eles que esse segundo período foi pautado por um “movimento social” que se manifestou praticamente na forma de “ajuda humanitária”; os sindicatos perderam a iniciativa de ação; ambiguidade, inclusive no discurso sociológico, da referência de classes sociais, sobretudo da classe operária; “precarização crescente da condição salarial; aumento das desigualdades de renda e [a] distribuição do valor agregado novamente [ficou] favorável ao capital”.

Por outro, aquele ano de 1968 foi marcado por conflitos em todo o mundo através dos quais foi dada “uma elevação muito importante do nível de crítica às sociedades ocidentais”; críticas de duas ordens: uma crítica estética e uma de ordem social (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 199).

“Os jovens portadores de diploma universitário, que, contra aquilo que chamam „proletarização“ de seus postos, exigem trabalho mais autônomo, interessante, crítico e responsável, nem por isso pensam em deixar de ser assalariados”. Era um movimento em prol de “mais autonomia e mais garantias”. No entanto, foi realizado em Paris, no ano de 1971, “sob a égide da OCDE”, um encontro de „especialistas patronais“ de diversas nacionalidades,

motivado pelo „fenômeno de degradação“ que caracterizava o comportamento dos trabalhadores. Nos registros do relatório dessa reunião, foi identificado como parte dessa „revolução“ um „desafio à autoridade“, presente em diversos países europeus e Estados Unidos; “onde alguns jovens „chegam frequentemente a preferir a pobreza ou a mendicância ao trabalho em fábricas⁸⁹“. Por outro, dentro dos locais de trabalho, o que havia era uma situação de *absenteísmo* através de greves, conflitos abertos, operações tartaruga entre outros movimentos antihegemônicos. Da “desorganização do trabalho nos anos 70”, é denunciada uma „crise de autoridade“ e uma “„contestação das hierarquias“ que agravam „as tensões internas das fábricas e dos escritórios“”. Essas resistências foram responsáveis pelas “consequências diretas e indiretas sobre os custos de produção” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 203-205).

Em um primeiro momento, os patrões, juntamente com o governo,

interpretarão a crise *nos termos da crítica social* e procurarão pacificá-la negociando com as centrais sindicais em nível nacional em torno das vantagens salariais ou de garantias, sem cederem em nada nos pontos que, tal como as exigências de autonomia ou criatividade, se vinculam mais à crítica estética. A gestão da crise será colocada no terreno das relações industriais entre patronato-Estado-sindicatos, no qual foram sendo progressivamente codificadas e instituídas provas de força a partir dos anos 30 [...] Outrossim, serão ignoradas ou combatidas as exigências para as quais não existe nenhuma estrutura instituída (auto-gestão, relações de poder, respeito à dignidade das pessoas, etc.) (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 209).

Porém, diante do fracasso dessa estratégia que se mostrou cara e ineficiente em relação à “cessação da contestação e no controle do comportamento no trabalho por parte da direção e dos sindicatos”, tendo em vista a “desorganização da produção” não ter diminuída a contento; aquela fração do patronato mais inovadora “adotará uma nova interpretação da crise nos termos da crise estética, como revolta contra condições escravizadoras de trabalho e contra as formas tradicionais de autoridade”. Cabe esclarecer que a ordem dada às respostas das críticas pelo patronato está imbricada às transformações da própria crítica. De fato, nos anos 1960 para 1970, prevaleceu a crítica social em sua “forma mais clássica feita pelo movimento operário” e com “ativismo de extrema esquerda”, ocultando, desse modo, a “crítica estética, apesar de estar mais presente nos acontecimentos de maio” de 1968. Quanto à crítica estética, somente aconteceu na segunda metade da década de 1970 e que ficou marcada “pelo florescimento de grande variedade de „novos movimentos sociais“ e de uma parcela da

⁸⁹ Lembrando que nessa época a geração “Peace and Love” estava no auge - uma revolução estética eclodira e confrontou aquela sociedade classista e hierarquizada.

esquerda „não comunista autogestionária””. Nesse fogo cruzado da crítica estética, a empresa foi reduzida a uma instituição tão opressiva quanto o Estado, a escola ou a família. Enfim, “as reivindicações „qualitativas” pareceram mais essenciais e também mais revolucionárias que as reivindicações „quantitativas”, por atacarem as próprias formas da acumulação capitalista” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 209-210).

O “primeiro choque do petróleo e a recessão de 1974-75 motivaram sobremaneira o questionamento da „grande política contratual” por parte do patronato”. Assim, uma segunda resposta em termos de crítica estética

encerrava potencialmente uma mudança de perspectiva analítica que só se manifestaria plenamente nos anos 80: a passagem de uma representação das relações sociais em termos de coletividade cujas relações equitativas decorrem da justiça social para uma representação individualizante associada à exigência de justiça, mas dessa vez no sentido meritocrático de retribuição diferenciada por contribuições singulares e desempenhos individuais (EHRENBERG, 1991 apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 219).

Salienta-se que essa passagem do coletivo para o individualismo trará relevantes repercussões nas relações sociais e na própria constituição da subjetividade, em consequência. Reparar que não se trata de um marco fundante, tendo em vista que essa situação faz parte de uma historicidade, embora ela seja um grande “divisor de águas”.

Nas investigações bibliográficas, Boltanski&Chiapello (2009) identificaram uma declaração de François Ceyrac (1912-2010), em entrevista datada de 1978, que essa segunda política social “não deve „acumular novas vantagens sociais [...] mas reformar as estruturas para dar maior flexibilidade e liberdade à empresa””. Ademais, “as empresas devem „gerir o social” e encarregar-se das „aspirações e „reivindicações” dos assalariados. Eis aí, a origem da responsabilidade social das empresas. Em suma, essa política “consistia em „retirar o controle da força de trabalho dos sindicatos e transferi-lo para a gestão empresarial”” (HOWELL, 1992, apud BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 222). Outrossim, essa política propiciava a internacionalização do capital que, para tal, haveria de ser transformada a geopolítica global para receber os ditames dessa nova faceta do modo de produção vigente.

Por conseguinte, para essa expansão que seria uma nova modalidade de sobrevivência do capital, era preciso uma intensificação do Mercado global e, assim sendo, os países precisavam fazer ajustes sócio-político e econômico. Foi um período, inclusive, de fim das ditaduras latinas.

Aliás, no próximo capítulo, será investigada essa agenda neoliberal com o advento da reforma do estado brasileiro, a partir da década de 1990, no intuito de compreender as políticas da educação pública e, assim, poder analisar a dualidade educacional na atualidade.

De toda sorte, cabe informar que no bojo dessa nova lógica de organização do trabalho e da modificação dos “processos produtivos, o que afeta [é] a própria estrutura das empresas e tem como efeito dismantelar as unidades organizacionais [...] e as categorias de pessoal [...], ou seja, o conjunto das coletividades nas quais se apoiavam as instâncias críticas e, em especial, os sindicatos”. Por outro, a “autonomia” é um valor fundamental nessa “nova ordem industrial”. Assim, nessa transformação sócio-política, as “garantias aos assalariados foram substituídas por medidas que visavam a tornar mais leve o controle hierárquico e a levar em consideração os „potenciais“ individuais” (por conseguinte, a aquisição da autonomia). No entanto, “graças a uma ruptura com os modos de controle anteriores à endogeneização das reivindicações de autonomia e de responsabilidade até então consideradas subversivas”, o controle volta para a empresa. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 224-225).

“Flexibilidade” foi, segundo Boltanski&Chiapello (2009, p. 229) a convergência para as “múltiplas transformações iniciadas durante os anos 70” e sistematizadas na década seguinte. Em um primeiro momento, a flexibilidade está dirigida para a própria adaptabilidade do “aparato produtivo” a partir das “evoluções da demanda”, mas “também será associada ao movimento rumo à maior autonomia no trabalho [...] O termo é adotado ao mesmo tempo pela gestão empresarial, pelo patronato e por certos socioeconomistas do trabalho oriundos do esquerdismo”. Ela passou a fazer parte de um “discurso que se enrijecerá com o tempo, cujo processo terá um caráter ao mesmo tempo impessoal e fatalista” (BOLTANKI; CIAPELLO, 2009, p. 229).

Paradoxalmente, o consenso sobre a flexibilidade foi favorecido pela subida dos socialistas ao poder e pelo ingresso de novos especialistas econômicos no governo; estes, por um lado, implementaram uma integração entre a demanda de flexibilidade e temas oriundos da esquerda e da extrema esquerda e, por outro, aumentaram a legitimidade das reivindicações patronais, dando-lhes a caução dos setores de ponta da ciência econômica (BOLTANKI; CIAPELLO, 2009, p. 230).

Sem dúvida, esse consenso, em grande medida, pode ser visto como uma apropriação do termo pelo poder hegemônico que, ao utilizá-lo para agregar mais valor em favor do capital, modifica o seu significado. Por exemplo, na França, “leis Auroux de 1982-83”, as quais visavam “fortalecer o papel dos sindicatos, dando-lhes reconhecimento oficial no local de trabalho, tiveram como resultado imprevisto [...] favorecer a precarização e a individualização das condições de trabalho transferindo as negociações para o nível da

empresa”. Salienta-se que a direita francesa, quando voltou “ao poder em 1986, deu prosseguimento à obra dos socialistas em matéria de desregulamentação”. Aliás, sobre a questão de novas demandas de empregos, a alegação dos empresários era de que para empregar, precisariam de maior flexibilidade (BOLTANKI; CIAPELLO, 2009, p. 231). No entanto, a crise de emprego na atualidade que assola a União Europeia, em particular, reflete os movimentos do sistema capitalista dessas últimas décadas, traduzindo mais outra contradição do capital na sua incapacidade de se autossustentar e, assim, precarizar cada vez mais as condições de trabalho.

Em suma, o capital orientado pelo e ao mercado já não está mais no espaço de desenvolvimento de forças produtivas pelo trabalho. Ele, ao ultrapassar o ponto de inflexão de sua produtividade em relação ao seu tempo histórico, passa a se localizar em sentido descendente, materializando uma produção de caráter corrosivo não somente para a sobrevivência da humanidade, mas da sua própria existência enquanto sistema: *caráter do escorpião* (MÉSZAROS, 2004, p. 1-2). Esse caráter é o responsável por uma radical modificação na natureza de investimento do capital, secundarizando as questões sociais, em nome da conservação de um *status quo*.

Nesse sentido o Estado tem fundamental importância, pois, no intuito de garantir a sustentabilidade da economia, ele sempre fez o seu papel de forte interventor. Ademais, na história recente, a despeito da falácia neoliberal que justificava o Estado mínimo, a estratégia era abrir novas frentes ao capital através das privatizações, além do corte com os gastos sociais, vindo a dismantelar o estado de bem-social (no caso da América Latina, mais particularmente o Brasil, sequer havia sido solidamente universalizado). São alterações estruturais e que muito vem beneficiando a autoexpansão do capital na sua mais pura contradição frente aos valores públicos e valores humanos e sociais.

Tomando o exemplo da flexibilização do trabalho e, assim, a “contratação temporária”, o “uso de mão de obra substituta”, “horários flexíveis” e “redução dos custos de demissão” que passaram a fazer parte das prerrogativas dos países-membros da OCDE, “cerceando aos poucos os dispositivos de proteção instaurados durante um século de luta social”. Em resumo, “o capitalismo mundial, entendido como possibilidade de fazer o capital frutificar por meio do investimento ou da aplicação econômica, portanto, vai muito bem. Quanto às sociedades – para retomar a separação entre o social e o econômico, com a qual vivemos há mais de um século -, não vão nada bem” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 22-23),

Todavia, para analisar a crise estrutural do capital, Mézaros (2004, p. 4-5) vai caracterizar a *produção*, o *consumo* e a *circulação/realização* como os três aspectos fundamentais para a autoexpansão do capital; observando que somente se pode tratar de *crise estrutural*, quando existir disfunções nos três aspectos, sistemicamente. Ele salienta que quando a crise atinge direta ou indiretamente uma dessas dimensões sem, contudo, “por em jogo os limites definitivos da estrutura geral”, se está diante de crises conjunturais, como foi o caso da crise de 1929-33, caracterizada por uma “crise de realização” do capital, isto é, com produção e consumo baixos.

No entanto, a homeostase dessas três dimensões já não mais “forma uma unidade contraditória onde cada uma devia subornar as outras a si mesma até fazer funcionar a estrutura no seu conjunto” pois, as suas disfunções não são mais absorvidas pelo conjunto. E, assim, o desdobramento dessa dissonância é o colapso do complexo mecanismo da transferência das contradições. Todavia, para que o sistema se conserve, ele próprio cria mecanismos de defesa com a aquiescência do próprio Estado.

Historicamente, o sistema capitalista não conseguiu obter soluções duradouras na superação de suas contradições, mas apenas efeitos temporários e parciais, isto é, sem sustentabilidade. A “falsa-receita” de superação, no entanto, se dá com o deslocamento das contradições para outro nível, ou, quiçá, outro país, enquanto isso for possível. Quanto aos meios de contenção da nova ordem pode-se ter, como exemplos, a utilização de invasões militares brutais, como no caso do Oriente Médio em anos recentes ou usar o poder no tratamento policial à população, como no caso da “crise financeira” grega nesse começo de década de 2010.

Sem dúvida que esta situação do capital não se limita à esfera econômica, pois a sociedade civil, também em crise, reflete em todo o espectro das instituições políticas. É uma crise que gera novas sociabilidades e novas demandas políticas de Estado. Aliás, ela tem revelado uma intensificação da agressividade e do autoritarismo do capital no campo legislativo, até mesmo nos países ditos de democracia ampla (MÉSZAROS, 2004, p. 6).

Do ponto de vista dessas novas demandas políticas, é possível pensar em pistas que demandam uma conservação da dualidade educacional⁹⁰, pois, se esse fenômeno é gerado a partir das desigualdades sociais, então, ele está completamente imbricado na “engenhosidade” do capital em crise estrutural. No intuito de novos espaços para expandir-se, o capital

⁹⁰ Outro aspecto para investigar a dualidade educacional, mas que não faz parte do escopo desse trabalho é a desigualdade em torno da distribuição de saberes pela geopolítica da globalização (valores agregados diferenciados a esses saberes), através da comodificação do conhecimento.

subsume a educação de um status de formação humana e integral e a trata como uma mercadoria. Nesse contexto, todavia, somente os filhos da elite têm direito a uma educação *comme il faut* e, para a educação dos filhos de classe popular, uma educação necessária mas não suficiente, embora traga novos horizontes de lucratividade para um sistema em declínio.

Em Mézaros (2004, p. 7), não existe nenhuma indicação que se está vivendo um ciclo longo descendente, e que, em futuro próximo, poderemos revertê-lo com a chegada de um novo e longo ciclo ascendente; por seu turno, o alcance da crise é global, não se restringindo a uma gama de países como em crises conjunturais. Este autor considera, ainda, o caráter universal no sentido de que a crise não se restringe a uma esfera particular, mas à civilização como um todo, quer seja no campo econômico, político, social, humano e ecológico. Malgrado esse cenário de crise, o pensador húngaro acusa o modo de produção vigente de ter uma maior acumulação de capital na atualidade.

A rigor, a globalização em curso, nada mais é do que a tentativa de resolver a crise estrutural do capital. Contudo, esse processo, ao se impor de forma discriminatória em favor dos poderosos, agrava mais ainda as desigualdades históricas entre classes sociais, causando grande instabilidade ao sistema. Pois, uma crise estrutural ataca a totalidade de um corpo em todas as relações com as suas partes constitutivas e até fora dele. Ademais, a transferência das contradições, nesse caso, não poderá ser efetivada como numa crise conjuntural, que ainda está sob o controle do sistema. Assim se instaura o grande perigo proveniente da “contradição insuperável pelo capital, entre o desenvolvimento transnacional no plano material e no plano político-social, incorporados em Estados nacionais, com estritas hierarquias de dominação e subordinação entre eles” (MÉSZAROS, 2004, p. 12-13).

Por outro lado, as tentativas de solucionar essa contradição maior do capital não vêm sendo satisfatórias, tendo em vista a necessidade de uma contínua expansão do sistema e, com ela, deslocar as suas contradições. Aliás, a presente fase do imperialismo é “certamente a mais perigosa em toda a história”, na qual podemos identificar um imperialismo territorializado, identificado por Mézaros como estadunidense, sobretudo; e um outro imperialismo, desterritorializado e do próprio capital⁹¹, identificado por Fontes (2010).

⁹¹Capital-imperialismo, termo cunhado por Virgínia Fontes, é o resultado da expansão do capitalismo impregnado de imperialismo, em um contexto de pós-guerra em um mundo bipartido, sob o “fantasma atômico e a Guerra Fria”. Diz Fontes (2010, p. 146-150) que para além do imperialismo, o capital-imperialismo precisava, além do controle interno do capital, se completar com a expansão externa não somente de forma mercantil ou através de exportações de bens ou de capitais, mas expropriando, de populações inteiras, suas condições de produção (terra) e de seus direitos mais básicos (existência ambiental e biológica) para estabelecer novas sociabilidades em prol da expansão do sistema.

A otimização da extração de mais-valor é obtida pela produção de trabalhadores disponíveis para o mercado, barateando “em nível planetário o valor da força de trabalho”. Desse cenário, observa-se uma intensificação das crises sociais ao mesmo tempo em que a concentração de capitais atinge patamares cada vez maiores. Assim como Mézaros insiste no caráter perverso do capital, Fontes insiste no caráter devastador do capital-imperialismo, já que ele envolve, na sua totalidade, um processo permanente de expansão para a lucratividade, envolvendo a própria existência humana e para além das fronteiras nacionais. O estratagema de expansão do imperialismo do capital é associar uma pedagogia ao crescimento da complexidade das interações econômicas e sociais, através de políticas que “procuram reduzir e constringer a capacidade consciente de intervenção humana” - a tragédia social vem sendo “provocada em nome da permanência e da reprodução do capital” (FONTES, 2010, p. 151-153).

No cenário do pós-guerra, diante da iminente reterritorialização do mundo, o conjunto de países imperialistas estava em uma encruzilhada: incorporar a União Soviética e abrir espaços para as contradições internas nos países centrais e se ariscando as revoluções sociais, ou “tratá-la como uma enorme periferia, isolando-a em todas as esferas, desde a econômica e militar até a cultural - *guerra fria*”. O desdobramento dessa guerra foi, no entanto, a urgência de se firmar alianças política e econômica entre competidores no plano internacional. Todavia, o peso estadunidense se fez sentir imediatamente numa organização internacional imperialista fundante, embora isso não significasse a “eliminação de fortes fricções interimperialistas”. Dessas tensões, podemos compreender a observação da Virgínia Fontes no que concerne a não unicidade imperialista estadunidense no cenário mundial.

O mundo bipolarizado exacerbava o temor à expansão comunista no Ocidente, haja vista as insurgências revolucionárias no Vietnã, Coreia do Norte, China e o “calcanhar de Aquiles”, Cuba. Nesse palco, a social-democracia se mostrou como importante força mediadora entre as pressões populares e a sua contenção institucional pelo liberalismo, afinal a ampliação institucional dos direitos sociais servia de disciplinamento das massas – vigência do *welfare state*.

A morte desse Estado de bem-estar social, por Mézaros (2004), equivale admitir a generalização da crise estrutural em todas as instituições políticas sob o falso discurso do consenso, desde a década de 1950 – salienta-se que o jogo das contradições não se resume na crise das instituições políticas, mas “atacam a sociedade de um modo até agora desconhecido”.

Segundo Fontes (2010, p. 176), o ano de 1968 foi um ano emblemático: intensificação da internacionalização do capital e, em decorrência, o surgimento de novas sociabilidades; vigor no enfrentamento das lutas sociais nacionais pelo sistema, diante das reivindicações anticapitalistas que ecoavam já em um contexto internacional, tendo em vista a universalidade da nova ordem do capital. O pós-68, no entanto, como resultante contrarrevolucionária, foi o “reencapsulamento das reivindicações sociais claramente insolúveis” com o desmantelamento da crítica por parte da lógica do sistema. É preciso tomar como exemplo, a bandeira de luta que fora a flexibilização do horário de trabalho e que a lógica do capital apreendeu e redefiniu com flexibilidade, também nas questões do direito trabalhista. Entretanto, na dialeticidade das relações, a década de 1970 assistiu a uma intensificação de lutas sociais e populares buscando se desvencilhar dos limites da guerra fria, isto é, de sua patrulha ideológica.

Dessas lutas, fragmentadas, Virgínia Fontes aponta as lutas por direitos, em âmbito nacional, que não levavam em consideração as desigualdades entre países; e uma outra, de amplitude internacional, mas que se autoproclamavam apolíticas. Ambas tiveram suas conquistas, mas dentro de uma ambiguidade política, tendo em vista a crescente dependência em relação às “fontes financiadoras e redirecionadoras estabelecidas pelo capital”, como fora o processo de onguização.

A verdade é que o capital-imperialismo vai ser forjado através das pressões políticas da burguesia internacional com intuito de abrir as fronteiras para o capital. Todavia, além da abertura dos mercados nacionais, era preciso que ocorressem as apropriações de espaços geográficos e formas de existência social para que a dinâmica da reprodução capitalista pudesse acontecer. Por conseguinte, para uma efetiva implantação da nova ordem do capital, era preciso gerar também formas organizativas, educativas e pedagógicas para os representantes do grande capital, para os quadros econômicos, políticos e ideológicos dos diferentes países, dominantes ou não (FONTES, 2010, p. 171).

Embora não o único, o GBM foi uma das mais importantes instituições para a apreensão universal dessa nova ordem civilizatória – ela deveria servir de base de sustentação político-ideológica para essa forma de acumulação e expansão do capital. Afinal, muitos dos ex-alunos dos cursos oferecidos pelo BM, diz, Virgínia Fontes, voltaram aos seus países e ocuparam cargos de primeiro escalão.

A educação ou a Pedagogia no sentido escolar ou no sentido mais amplo abrangendo o *Estado Educador* assumia papel crucial, voltado a forjar homens adequados, garantindo, assim, o conjunto de sociabilidades compatível com a expropriação de direitos e valores humanos a qual o capital tanto precisa para a sua contínua expansão. A idéia é ter no Estado ampliado, um crescimento de aparelhos privados de hegemonia (sociedade

O resultado dessas tensões é a vivência na contemporaneidade de uma imagem fictícia de um „governo mundial“ constituído de agências internacionais⁹², mas que têm uma representação tendenciosa devido à dominação institucional hegemônica.

Após essa breve exploração no contexto social, histórico e econômico contemporâneo, é possível observar que o capital, ao deslocar suas contradições para domínios distintos da produtividade pelo trabalho, acirra ainda mais o *gap* entre classes sociais, pelo aprofundamento da exploração dos que não detém os “meios de produção”, devido ao processo de expropriação social. Nesse deslocamento, a propriedade capitalista se torna „abstrata“, tendo em vista que o volume de concentração de capital é maior do que a própria empresa.

Uma segunda observação nessa vigência da financeirização, é que o caráter destrutivo do capital se potencializa, já que nesse processo de reificação, todas as instâncias sociais são usadas para converter-se em capital. Desse modo, podemos identificar duas situações: primeiro, que embora a crise do sistema seja gigantesca, o que ainda se vê é a expansão “imperialista” do capital; segundo, ao conceber o sistema capitalista não somente como realidade econômica, mas também sociocultural; pode-se observar que novas relações sociais

civil). Entidades como Rotary e Lyons serviam de mediadores para a Pedagogia do capital-imperialismo, assim como mais tarde, as próprias ONGs, tudo para ampliar a socialização da produção, segundo seus moldes: os elementos pragmáticos, técnicos, gerenciais, culturais e programáticos de mediação para a atuação e expansão do capital-imperialismo [...] eram mais ágeis e capazes de difundir padrões de atuação burguesa, padrões de consumo, padrões de sociabilidade, além de forjar novas associações interburguesas. Paralelamente, as empresas multinacionais e às instituições internacionais oficiais se responsabilizavam pelo padrão organizativo de cunho altamente pragmático (qualidade total, reengenharia organizacional) e pautado por uma lógica democrática fictícia na qual os „acionistas minoritários“ tinham certa possibilidade de participação e ascensão (FONTES, 2010, p. 175).

A subordinação ao capital-imperialismo passa a se assemelhar ao domínio do capital sobre o trabalho gerando bolsões de populações disponíveis, conservadas como reserva em condições subumanas – massificação de trabalhadores disponíveis. Na verdade, esse tipo de imperialismo atua em três direções para minar a coligação de forças populares: bloqueio ao acesso legítimo à socialização da produção; infiltração e capilaridade de frentes móveis de ação internacional; e ameaça militar direta.

A autora concorda que já não é mais suficiente lutar contra o imperialismo no sentido clássico, ou seja, lutar pela autonomia nacional, tendo em vista que a própria expansão do capitalismo em países secundários já ocorre sob este formato. Em suma, o capitalismo se apóia tanto em um *controle econômico* (proprietários consorciados de capital monetário: banco, fundos, seguradoras, entre outros) como em uma teia de formação política tecida em torno das frentes móveis de ação internacional (FONTES, 2010, p. 196-197).

Salienta-se que o GBM (Grupo Banco Mundial), sediado em Washington-EUA, é constituído por cinco instituições, das quais, duas - BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento) formam o chamado Banco Mundial. O BIRD tem como objetivo reduzir a pobreza nos países de renda média e nos países pobres com capacidade creditícia, enquanto a IDA foca seu trabalho nos países mais pobres do mundo. Disponível em:

><http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOME/PORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BR/AZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html><.

Acesso em: 31.ago.2011.

⁹² FMI, BM, OCDE, OMC, CEPAL entre outros;

são construídas, tanto nas sociabilidades em nível institucional como nas das individualidades dos sujeitos contemporâneos.

Uma outra observação diz respeito às relações sociais institucionais, desdobramentos diretos das relações imperialistas, tanto no mundo da empresa e nas relações do trabalho, quanto na organização política e produção cultural e científica. Elas são feitas através de uma arquitetura de poder global configurada pelo capital, na ânsia de reinventar medidas de sobrevivência, cujo preço, segundo Fontes (2010, p. 146), é uma devastação cada vez maior e mais danosa para “a própria vida humana e social”.

Neste contexto, Boltanski&Chiapello (2009, p. 23-25) sustenta que a “pobreza” afeta “cada vez mais pessoas em idade ativa”. Por conseguinte, o “empobrecimento da população em idade ativa, crescimento regular do número de desempregados e da precariedade do trabalho [...] se traduz no fato de que as desigualdades na distribuição na renda voltaram a aumentar na França a partir da segunda metade dos anos 80⁹³”. Eles ainda identificam a “deterioração social” e argumentam, em relação à desvalorização da família, que mesmo não estando este fenômeno completamente atrelado a “evolução do capitalismo”, existe uma certa sintonia com essa busca de “flexibilidade máxima nas empresas”. O fato é que o “mundo familiar” está

cada vez menos capaz de funcionar como um escudo de proteção, em especial para garantir aos filhos posições equivalentes às dos pais, sem que a escola, para a qual fora maciçamente transferido o trabalho de continuidade cultural a partir dos anos 60, esteja em condições de realizar as esperanças que nela foram depositadas (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 23-25).

Todavia, do ponto de vista da escola, cuja investigação será feita à posteriori, essa responsabilidade “unilateral” é marcada por um sobrepeso que, juntamente aos fatores ideológicos hegemônicos que limita, em particular, a escola pública e a subsunção de sua formação educadora plena pelo ideário economicista atual, conduzem a um “produto final” de baixa qualidade e de pouca motivação aos corpos docentes e discentes.

Por outro, nesse “processo multifacetado comportando dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais” e que constitui a globalização, numa perspectiva subjetiva, Mancebo (2003, p. 77) observa que “multiplicam-se as possibilidades de os homens se organizarem subjetivamente, [que] surgem novas performances e as ,exigências comportamentais se desdobram velozmente de forma a, no mínimo, abalroar as sólidas e estáveis identidades por tanto tempo apregoadas como padrão subjetivo”.

⁹³ Os autores se referem à segunda metade da década de 1980: “movimento que, no entanto, começou antes dessa data nos outros países” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 23-25).

Nessa próxima seção, serão tratados dois elementos da ideologia neoliberal: mercado e individualismo, cujo renascimento vigoroso de ambos marca a interdependência entre eles. Nesse sentido, para que haja um “homem novo” e contemporâneo, os indivíduos precisam introjetar „o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante de interpretação dos mundos possíveis, reconhecendo no mercado o âmbito em que, naturalmente, podem – e devem – se desenvolver como pessoas humanas” (MANCEBO, 1996, p. 16 apud MANCEBO, 2003, p. 78).

Corroborando para esse *status* de “homem novo”, a “revolução da microeletrônica” traduzida numa tecnologia de comunicação global, cujas “informações envelhecem rapidamente”, mas sem amadurecer suficientemente as emoções correspondentes. A rigor, o que vem existindo é uma “ampla difusão de imagens, representações e enunciados veiculados, por todo o planeta, através dos meios de comunicação de massa”, feito um “verdadeiro „mercado subjetivo agora planetário”” (MANCEBO, 2003, p. 79).

2.2.2.2 Mercadoria: uma dialética entre sujeito e objeto

O objetivo dessa seção é trazer uma breve reflexão sobre o processo de desmaterialização do valor de uso da mercadoria no fenômeno contemporâneo da *ascensão da cultura da imagem e do consumo*, no sentido de como “preencher o vazio” deixado pela usurpação da força de trabalho do indivíduo, alienada pelo valor de troca da mercadoria.

Para tal, se observa “uma dinâmica subjetiva consumista” com a qual o novo rapidamente envelhece. Sob esse clima, as pessoas são forçadas a lidar com a “ideia de descartabilidade”, um „viver-consumir” sem densidade. Mancebo (2003) alega que este “presentismo [...] tem marcado as novas construções socio-subjetivas, [e que existe] uma verdadeira mentalidade contemporânea, potencializada pela atual organização flexível do trabalho, pela publicidade e pelo consumo, dentre outros fatores”. Ademais, a autora sustenta que o “momento presente é arrancado do passado e da história” e que, descontextualizado se torna, então, “tábula rasa das circunstâncias históricas que conduziram a ordem mundial e seus atores” (MANCEBO, 2003, p. 80) – um verdadeiro *marco fundante*, a atualidade.

Por outro, “a exacerbação do individualismo no mundo contemporâneo seria um dos efeitos dessa nova configuração insegura”. A ameaça que intimida o indivíduo faz com que

ele se fecha em torno de si mesmo, como “resposta às pressões sociais, sentidas como impossíveis de serem administradas ou controladas” (MANCEBO, 2003, p. 82-83).

Com efeito, Karl Marx, em o *Capital*, trata mercadoria como um objeto externo, uma coisa que pelas suas propriedades vai satisfazer as necessidades humanas. Este pensador estabelece um limite em relação à mercadoria, que precisa ter uma dimensão física de coisa fabricada para ter um *valor de uso*. Embora admita que a necessidade possa se originar da fantasia, ele afasta do objeto qualquer definição idealista deste bem. Desse modo, Marx considera que „a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso“, satisfaz a necessidade, mas não cria mercadoria em si. (BUCCI, 2005, p. 219-221)

É o *valor de troca* que transforma um produto numa mercadoria e que é marcada pelo “valor abstrato capaz de regular as relações entre os homens”. Então, não é o valor de uso que funda a relação social, mas, o valor de troca (BUCCI, 2005, p. 220).

Contudo, é a esta materialidade dada por Marx que Bucci (2005, p. 220) vai analisar frente ao capitalismo contemporâneo, marcado pela desmaterialização de sua mercadoria ao considerar que a imagem da coisa chega antes do que a coisa corpórea. No caso das “marcas”, por exemplo, os seus significados agregados se transformam na imagem da mercadoria que é a responsável pelo consumo. Aliás, Harvey (1994, p. 258) aponta a “mobilização da moda em mercados de massa” e o consumo de serviços no lugar do consumo de bens como formas do capitalismo se manter na lógica do lucro neste mercado de produtos desmaterializados. Por seu turno, Sevcenko (2001) trata de contextualizar essa situação ao considerar um fenômeno atual - “ascensão da cultura da imagem e do consumo” - gerador de um comportamento na sociedade na qual as imagens são mais importantes do que os conteúdos e as relações humanas deterioradas, são desprovidas de sentimento de solidariedade, mas hipertrofiadas nas questões individualistas (SEVCENKO, 2001, p. 88-89).

Nesta „sociedade de consumidores“, diz Bauman (2008, p. 19), a reconstrução das relações humanas se dá a partir das relações entre consumidores e objeto de consumo.

A contribuição de Bucci, ao importar das ciências da linguagem o binômio significante/significado, é constituir um “sujeito faltante”, característica forte do sujeito contemporâneo. Para tal, Bucci (2005) atribui ao valor de troca o significante da mercadoria, pois este valor, que se materializa no instante em que é arrancado do trabalho humano, deixa de pertencer ao trabalhador para inscrever-se na mercadoria, agindo como “o valor que foi alienado do trabalhador”. Aliás, “esse significante guarda uma relação dialética com o trabalhador como sujeito”, pois ao trabalhador foi suprimido o domínio sobre o produto de

seu trabalho, já que ele recebe como pagamento somente o *valor da força de trabalho* e não o *valor do trabalho* (BUCCI, 2005, p. 222).

O trabalhador, diz Bucci (2005), sem ser proprietário do produto de seu trabalho, se reduz à condição de detentor de uma força de trabalho, e por aí, ele também sujeito, torna-se mercadoria, determinada também por um valor, que é o valor de troca da força de trabalho [...] o valor-a-menos que abre uma lacuna no sujeito é o valor-a-mais que estabelece na coisa fabricada a condição de mercadoria (BUCCI, 2005, p. 222).

Em suma, “o valor do trabalho, ao deslocar-se do sujeito, impregna-se à coisa fabricada para torná-la mercadoria”. Por outro lado, esse valor usurpado do trabalhador “abre uma falta no sujeito⁹⁴” tornando-o uma mercadoria cujo valor de troca é a força de trabalho, embora ele não tenha consciência.

Nessa sociedade de consumidores, “ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria” (BAUMAN, 2008, p. 20). Ele é “aliciado, estimulado ou forçado” a se promover enquanto “mercadoria atraente e desejável” com o intuito de otimizar a mais valia (BAUMAN, 2008, p. 13). Para isto, a „subjetividade“ do „sujeito“ precisa se esforçar para se tornar e permanecer uma “mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008, p. 20).

Por outro lado, o sujeito incompleto vai buscar na mercadoria não aquilo que foi dele usurpado (valor de troca), mas, o significado dela (valor de uso) para preencher uma „necessidade originada da fantasia“ desse sujeito faltante (ou desejante) que se completa através do consumo. No mercado, a mercadoria entra como sujeito e o sujeito como mercadoria. (BUCCI, 2005, p. 223).

É na mediação dessa busca por completude que incide o valor de troca.

“Por isso é correto afirmar que o *capital* comparece na mediação entre os sujeitos, ou, se preferirmos, na mediação entre as mercadorias. As relações humanas no capitalismo são necessariamente relações sociais, e relações sociais são necessariamente estabelecidas segundo a mediação do capital” (BUCCI, 2005, p. 223).

Sabe-se que é em busca do lucro que o capitalismo se direciona. Assim para saciar o “desejo inconsciente” desse sujeito faltante, a estrutura econômica tem sido capaz de fabricar industrialmente o próprio imaginário social. É por isso que a existência da mercadoria está atrelada à sua condição de signo (BUCCI, 2005, p. 224-225).

A indústria só consegue produzir esse imaginário social porque é capaz de apropriar-se de suas representações e fabricar seus signos que vão encarnar essas representações. No

⁹⁴ (o autor considera proposital a analogia com a psicanálise).

entanto, a obsessão pelo novo no mercado de consumo é uma manifestação do capital pela destruição do imaginário que ele mesmo gera de si para reconstruí-lo imediatamente e, portanto, manter a sua supremacia (BUCCI, 2005, p. 225).

Ademais, na compra e venda de símbolos que participam da construção da identidade do sujeito, o papel do simulacro⁹⁵ nesta sociedade mercantilista é vital para a „indústria da produção de imagens“ (HARVEY, 1994, p. 261-262).

Nesse processo atual de desmaterialização da mercadoria frente à História do modo de produção capitalista, percebe-se os deslocamentos conceituais, sobretudo, no *valor de uso* das coisas. Bucci considera que esse processo não mais pode ser descrito pelas categorias clássicas da economia política e do materialismo histórico, pois ele engloba também a linguagem e os caminhos inconscientes pelos quais os sujeitos se constituem. A economia política perde sua autonomia de campo diante dessas novas fronteiras. O processo só se pode descrever conforme o materialismo histórico seja alimentado pela teoria psicanalítica e pelas ciências da linguagem (BUCCI, 2005, p. 225).

No entanto, dentro das fronteiras epistemológicas que esse trabalho se propõe, é preciso manter coerência com a metodologia adotada e com as limitações já estabelecidas para as subjetivações aqui consideradas.

Vale salientar que é a partir desta delimitação que será constituído o sujeito contemporâneo na seção seguinte. Muito embora não se possa olvidar ou mesmo excluir a hipótese de que o indivíduo contemporâneo já deve ter assimilado, em profundidade, as subjetividades oriundas das relações sociais que o capitalismo financeiro vem proporcionando através da comodificação de imagens. Pela sua necessidade de expansão contínua, o capital, ao trabalhar com o *imaginário social*, auferir lucros em prol da sobrevivência de seu *status quo*. Aliás, como é de sua característica, assimilar e ideologizar todo o conhecimento para seu próprio benefício.

⁹⁵ “Por „simulacro“ designa-se um estado de réplica tão próxima da perfeição que a diferença entre o original e a cópia é quase impossível de ser percebida” (HARVEY, 1994, p. 261).

2.2.2.3 Constituição do sujeito contemporâneo (individualista e mercantilizado)

Na saga da *produção imaterial*, quer seja no “estado puro” do capital, quer seja no comércio de marcas, a conjuntura atual do capitalismo impõe um *modus vivendis* ao indivíduo, deixando, assim, fortes marcas no seu caráter e que influencia diretamente na qualidade de suas subjetividades enquanto sujeito. Desse modo, o distanciamento entre os homens, secundarizando as relações solidárias e de mútua ajuda, dando ênfase ao *individualismo* e a *concorrência entre pares* é causa e efeito nessa sociedade do capitalismo financeiro.

Por seu turno, Marx deu materialidade à mercadoria ao identificá-la no seio das relações sociais através da venda e compra da força de trabalho. Nesse *gap* entre compra e venda, forjado pela mais-valia, culmina no que hoje Bucci (2005) alega ser a “lacuna” do sujeito da contemporaneidade pela qual ele procura preencher através do consumo de imagens.

Assim, o “simulacro” é a tônica desse mercantilismo cuja renovação rápida do novo é a estratégia para a retroalimentação do mercado consumidor. Além de rápida, é um processo superficial devida a incapacidade do indivíduo assimilar o que se está consumindo. Pois, em um tempo tão curto, o mercado oferece novos produtos similares e com mais valor agregado para satisfazer o “sentimento faltante”. A corrida contra o tempo, na busca de adquirir a “completude” através do consumo, reafirma o individualismo e uma seletividade social, acompanhada de uma grande parcela da população excluída, em termos mundiais.

O fenômeno contemporâneo da *ascensão da cultura da imagem e do consumo*, assim como a especulação financeira na centralidade da “produção de lucro”, faz parte da construção ideológica neoliberal – mercadorização – no intuito de conter a crise estrutural do capital.

Por outro, a desconstrução da crítica, tanto social quanto estética, consubstancia um “presentismo” que além de desconsiderar o processo histórico, possibilita a compreensão de se estar vivendo um “marco fundante” na história da civilização. O sujeito que daí é forjado não traz nas entranhas subjetivas um sentido crítico para o passado da história de sua humanidade; nem uma perspectiva de futuro que não esteja associada a esse processo mercantil: a utopia de uma emancipação social com direitos universalizados passa a ser apenas uma quimera ou nem é levada em consideração.

A resposta à crítica estética a partir da crise de 1974-1975 é uma passagem relevante para compreender a mudança do coletivo para o individualismo, no tocante às reivindicações trabalhistas dentro da empresa. Todavia, esta mudança se estabeleceu para toda a sociedade, favorecendo ainda mais a hegemonia do capital. O coletivo se enfraqueceu na luta pelos seus direitos sociais e despontou um sujeito individualista e mercantilizado em busca, a todo custo, pela sua completude.

Com esse paradigma estabelecido, esse sujeito, na dinâmica de transformar essa “falta” em “objeto de desejo de consumo e de sucesso individualista” poderá até arrebatar uma conquista, mas com um sentimento de estranhamento e de não pertencimento. Pois, na verdade, é uma conquista volátil, bem distante da emancipação nos moldes revolucionários.

A luta coletiva pelas conquistas sociais cede lugar para a luta concorrencial entre indivíduos reificados (objetos de consumo). E, mesmo existindo profundas desigualdades entre eles e que levam condições de empregabilidade diferenciadas, desemprego ou até mesmo a exclusão social, por exemplo; os “desejos de completude” estão presentes e que foram relativizados pela capacidade do mercado de dissimular a “verdadeira imagem” pelo seu simulacro a preços compatíveis às diversas classes sociais.

A repercussão dessa realidade no seio da instituição Educação Pública é devastador. Em primeiro lugar, essas concepções de vida e de mundo geram também a conservação das desigualdades sociais e que produzem, por sua vez, as desigualdades educacionais. Ou seja, as estruturas de uma sociedade classista se mantêm e, porquanto o modelo keynesiano se colapsou, essas desigualdades se potencializaram, embora, para efeitos de controle social, as políticas públicas exerçam uma compensação. Em segundo lugar, o foco em que se encaminha esse trabalho: a mercadorização da educação, favorecendo o economicismo e uma reforma curricular de caráter prescritiva e, portanto, “acartilhada” no interior da escola pública, onde as avaliações se transformaram no centro das atenções institucionais.

Em suma, o indivíduo feito sujeito contemporâneo traz também a dialética intrínseca da mercadoria, pois ele, em si, é “objeto” e “sujeito” em seu cotidiano: primeiro, ele é objeto ao se tornar força de trabalho para mitigar a sua sobrevivência, mas para, sobretudo, proporcionar a sua “completude” (é aí onde reside os seus “sonhos” de conquista); entretanto, na corrida para “adquirir” os signos que compensem a sua insatisfação pelo mal negócio de ter sido transformado em objeto do mercado, ele se torna sujeito. Mas, um sujeito subjugado aos ditames do capital que, por sua vez, lucra duplamente: com a força desse trabalho e com o *consumo exacerbado* para compensar as agruras da insatisfação desse sujeito “faltante”.

Esse cenário, para as categorias profissionais mal remuneradas, como é o caso dos professores da escola pública, é ainda mais desolador. O profissional, minimizado em suas potencialidades, se torna um autômato trabalhador de execução, além de subtrair a sua capacidade de articular entre seus pares uma criticidade diante do *establishment*, caracterizado por uma ambiguidade de valores civilizatórios reificados pela gana do capital.

Em consequência, para manter um padrão mínimo de formação instrucional, o Estado, em parceria com o capital, mantém um ensino público de qualidade duvidosa para a grande maioria da população, evidenciando-se através de suas próprias políticas a conservação da dualidade educacional.

2.2.3 A dualidade educacional, antítese do ideário educacional anarquista

Na orientação anarquista, é fato que o desafio da humanidade é acabar com a escravidão social. Com efeito, a dependência existencial entre os princípios da igualdade e da liberdade e que, por seu turno, compõe um par dialético com o princípio da autoridade é a tradução do que Barata Moura (1997) se reporta à conexão entre fenômenos no interior de um sistema ou subsistema de relações cujos movimentos revelam a essência do que se investiga. Nesse sentido, trazer à tona a *escravidão social* nas subjetivações das relações sociais é também identificar forças que visam conservar um certo *status quo* para um número reduzido de privilegiados, a partir do controle da máquina burocrática do Estado.

E uma dessas instituições de controle é a Educação. O anarquismo tanto sabe, que a sua luta na construção de um espaço na sociedade para uma “terceira escola”, sem dogmas, já é secular. Assim como é de mesma data o seu conhecimento do fenômeno social da dualidade educacional.

Na contracorrente dessa proposição dual os revolucionários anarquistas oitocentistas foram construindo, com fundamentações teóricas e práticas isoladas, sobretudo, a práxis revolucionária de uma *educação integral* cujo princípio básico abrangia a integração completa do indivíduo segundo as suas potencialidades, na universalidade igualitária para todos os indivíduos da sociedade. Afinal, a estratégia anarquista era construir uma mentalidade coletiva que facilitasse a constituição do próprio sujeito anarquista.

Lembrar-se que tanto Proudhon quanto Bakunin, apoiados na ideia da educação integral, trouxeram críticas ao caráter classista da educação; aquele, instrumentado numa

visão mais mecanicista (formação profissional universalizada) e esse, numa visão mais social (formação crítica para melhor se posicionar diante das desigualdades). É fato que esses dois pensadores muito influenciaram na Primeira Internacional, palco de discussão na construção do “homem novo” e da sistematização de uma metodologia de transformação social internacional, na qual a educação e o seu fenômeno dual foram pontos relevantes na sua agenda. No entanto, saliente-se que, a defesa pelo princípio antiautoritário por parte dos libertários gerou uma ruptura dentro daquela Associação e em todas as outras situações em que anarquistas e marxistas lutaram contra a hegemonia do capital.

A percepção de que a sociedade enquanto espaço educativo e formativo precisava se transformar é verificado em Bakunin na sua afirmação de que o indivíduo é produto do ambiente social em que vive, fator determinante na sua personalidade. Esse revolucionário, ao entender a privação do indivíduo quanto à sua emancipação, deposita na educação e na subjetividade envolvida a importância do resgate gradual da liberdade da criança, a partir de suas conquistas ao longo de sua formação humana.

Pierrot (1999, p. 7) corrobora com essa visão bakuninista ao entender que caracteres individuais estão, em grande medida, sob a influência do meio. Sendo assim, não é possível comparar “a educação dada a uma criança miserável e abandonada à que recebe uma criança cercada de afeições dos seus”.

Ao constatar essa influência do meio inclusive nos fatores de criminalidade na personalidade do indivíduo, esse francês assevera que “se as condições sociais permitissem o desenvolvimento completo dos indivíduos, este desenvolvimento intelectual, artístico e idealista bastaria mais que todas as polícias, que todas as morais e todos os códigos, para assegurar pelo próprio indivíduo o refreio dos apetites prejudiciais a outrem” (PIERROT, 1999, p. 7). Em outras palavras, da necessidade que os anarquistas têm para o completo rompimento da estrutura sociopolítica e econômica autoritária, é possível perceber a importância da educação na Anarquia, para a formação da autorregulação do indivíduo e da coresponsabilidade coletiva, não somente dentro da escola, mas na própria sociedade como um todo. Afinal, a “formação continuada” dos indivíduos ao longo da vida faz parte da fundamentação dessa temática libertária.

Por outro, ao tratar da ideologia do anarquismo, Rucker (2005, p. 16) faz parte da congregação que enxerga a liberdade em sentido “encarnado”, isto é, aquela com “possibilidade vital concreta de todo ser humano desenvolver completamente as capacidades e talentos com o quais a natureza o dotou, revertendo-os em valor social”. Aliando-se ao que está sendo analisado, esse pensador assegura que “quanto menos se interfere nesse

desenvolvimento natural do homem pela vigilância eclesiástica ou política, mais eficiente e harmoniosa torna-se a personalidade humana, mas ela se tornará a medida da cultura intelectual da sociedade na qual ela cresce”. Por conseguinte, diz ele:

onde a influência do poder político sobre as forças criativas da sociedade é reduzida a um mínimo, a cultura floresce ao máximo, pois o controle político sempre luta pela uniformidade, e tende a sujeitar todos os aspectos da vida social à sua vigilância [...] Apenas a liberdade pode instigar os homens às grandes coisas e trazer transformações intelectuais e sociais (ROCKER, 2005, p. 16-17).

O “enquadramento” pré-definido do que seria uma “rica diversidade da vida social”, Rocker vai denunciar como o grande mal de qualquer forma de poder. Aliás, essa uniformidade que Rocker (2005) responsabiliza o controle político, pode ser encarada, no chão da escola contemporânea e dentro do que será visto enquanto política pública da Educação Básica, mais adiante nesse trabalho, pela padronização pedagógica e curricular que, engessados em nome de uma gestão escolar, disfarça a conservação dual na educação. Disfarça, porque numa relevante medida, a gestão escolar é necessária para o andamento administrativo da unidade escolar, no entanto, ela amplia o seu domínio e aprisiona a práxis educacional da formação humana, na acepção mais ampla do termo, imbricando ideologia neoliberal e burocratismo.

Diante desse quadro, é possível perceber o quanto a proposta educacional anarquista é relevante para a construção de uma transformação nas representações sociopolíticas dos educandos e educadores, de modo a liberá-los para o seu crescimento e aprofundamento profissional e humano enquanto potencialidades humanas e profissionais, correspondentemente.

É verdade que a escola anarquista rompeu com o caráter reprodutivista trazendo a instrução e a educação integral com consciência crítica e social numa ambiência autogestionária. Ela, desde o seu nascedouro, se tornou um espaço revolucionário. Combateu os dogmas da Igreja e a sua moralidade “pregando” a laicidade e aproximando meninos e meninas em um mesmo ambiente físico, ainda no século XIX. Combateu, também, a proposta de “escola pública estatal”, não somente pela questão dogmática, mas por revelar a sua incapacidade de ser gratuita tendo em vista os impostos pagos pela população. Sem dúvida, a práxis desse ideário acarreta na transformação subjetiva dos indivíduos, mas a partir de uma fundamentação crítica das realidades burguesa e proletária.

Como exemplo de transformação subjetiva, a compreensão bakuninista é de que na educação das crianças se toma como “ponto de partida” a autoridade para “sucessivamente

resultar na mais completa liberdade”. Pois, Bakunin (2003) entende “por liberdade, do ponto de vista positivo, o pleno desenvolvimento de todas as faculdades que se encontram no homem, e – do ponto de vista negativo – a completa independência da vontade de cada um diante dos demais” (BAKUNIN, 2003, p. 83). Convém salientar que o seu legado em torno da liberdade (do ponto de vista positivo) muito influenciou a fundamentação curricular da escola anarquista, conforme as práticas educativas libertárias dos anos oitocentos para noventa.

Ademais, Solà (1978) enxerga, no programa da Escola Moderna de Ferrer, por exemplo, a escola enquanto um **problema político** por ser uma instituição estratégica para o controle do poder hegemônico. Essa consideração será de grande valia tanto para a compreensão do controle ideológico da escola pública estatal nos dias atuais em redes públicas, quanto na discussão de suas próprias políticas.

Como aqui é considerada a existência de um “pensar dialético materialista” nas subjetividades individuais e na relação dialógica (BARATA MOURA, 1997, p. 57), a compreensão desse controle ideológico abrangerá também as representações subjetivas das relações sociais correspondentes aos padrões hegemônicos e contra-hegemônicos. De antemão, já é possível relacionar o fenômeno da dualidade educacional com o poder de dominação também na “intimidade” da relação indivíduo-sociedade - isto é, na forma em que a subjetividade individual influencia na coletividade e vice-versa.

Nesse sentido, confrontar o sujeito anarquista e o sujeito contemporâneo, na verdade, é estabelecer uma unidade dialética em contradição; que, através de suas relações, identificam-se as essências específicas de cada sujeito, conforme já caracterizadas anteriormente. Assim, na recomposição da totalidade do fenômeno, é elucidada a valoração da ajuda mútua e a da própria solidariedade na conquista das potencialidades individuais em prol da emancipação do sujeito e da própria sociedade.

Ainda, no contraponto das forças conservativas, o anarquismo, forjado para e nessa luta contra a injustiça social, desenvolveu o seu projeto educacional no intuito de contribuir para o “progresso” da humanidade; todavia, o sentido de progresso aí inserido é o da emancipação do sujeito em um ambiente autogestionário e de corresponsabilidades. Eis porque “a utopia pedagógica libertária” é tida como uma das relevantes “proposições pedagógicas”. Todavia, muito se tem procurado uma aplicabilidade da educação libertária desde o seu nascedouro, nessa “sociedade corrompida e autoritária”, concomitante a compreensão de que ela é um “projeto de realização para o futuro”. Aliás, essa educação é uma futura ossatura essencial do novo mundo a ser criado (ANTONY, 2011, p. 19; 23).

Enfim, a pedagogia libertária é „a antecipadora das sociedades futuras“ (LENOIR, 2000, apud ANTONY, 2011, p. 24) e ainda tem a função de mediar na sua preparação. Essa pedagogia “permite, pois, simultaneamente, uma transformação moral e cultural individual e coletiva, e uma transformação socioeconômica, pois ela torna-se o motor da mudança social e individual” (ANTONY, 2011, p. 208-209).

É por isso que a escola dita libertária precisa ser “engajada, a serviço dos ideais anarquistas e das utopias libertárias” (entre outras, o “antiautoritarismo”, o “pacifismo”, o “internacionalismo”). Precisa estar “a serviço do movimento emancipador da qual ela é uma engrenagem, simultaneamente causa e consequência [...] A escola libertária, em sentido amplo, tem, portanto, seu lugar antes, durante e depois do fenômeno emancipador”, isto é, antes, durante e depois da *revolução social*. Em suma, a escola é uma das colunas de sustentação da “utopia libertária, visto que ela visa tanto à preservação da espécie humana quanto sua regeneração” (ANTONY, 2011, p. 214; 215).

Em resumo, a Escola Anarquista nega radicalmente a dualidade educacional por ter, em seu projeto educativo, objetivos claros para a emancipação de um sujeito que tem plena consciência de sua liberdade, da sua capacidade de solidarizar-se no coletivo e com uma subjetivação proativa que impossibilita a dominação de uns pelos outros.

3 A DUALIDADE EDUCACIONAL, O FEDERALISMO LIBERTÁRIO E A REALIDADE DE UM PAÍS NÃO CENTRAL

o maior dano do sistema capitalista não é tanto o exército de parasitas por ele alimentados, mas sobretudo os obstáculos colocados na produção de coisas úteis⁹⁶.

Errico Malatesta, 1924.

Pela ótica libertária, o fenômeno da *dualidade educacional* acontece dentro de uma sociedade de classe, a partir das desigualdades sociais. Nesse sentido, é preciso fundamentar esse fenômeno aos padrões contemporâneos da política de Estado, sob a vigência do capitalismo financeiro, porquanto essa conjuntura se traduz na conservação daquelas desigualdades. De fato, ao trazer esse contexto político-econômico, além da contextualização histórica, social e pedagógica desse objeto, é possível estabelecer, pelo método histórico dialético, uma totalidade com mais mediações e, portanto, permitir uma compreensão maior do fenômeno.

Ademais, ao investigar a dualidade educacional nas políticas educacionais como desdobramento dos efeitos neoliberais em um país de capitalismo dependente como é o Estado brasileiro, a intenção é dar visibilidade às forças inerciais inerentes ao seu processo histórico e explorar a mutação do fenômeno no advento do capitalismo financeiro.

Por outro lado, como a hegemonia burguesa trabalha numa perspectiva inversa ao desenvolvimento pleno dos indivíduos na universalidade da humanidade; precisa haver, por parte da burguesia, uma articulação complexa nas instituições desse poder, de tal sorte que se obtenha uma blindagem das forças conservativas na manutenção das desigualdades sociais. E, pelo fato dessa blindagem se materializar cada vez mais de forma naturalizada pela justificativa econômica e financeira, é preciso construir uma totalidade do fenômeno em análise, considerando não somente os aspectos objetivos e subjetivos das relações sociais, mas, também, fatores ontológicos perdidos ou ressignificados no processo histórico.

Nesse sentido, as categorias libertárias – Liberdade, Igualdade e Solidariedade (apoio mútuo) – farão um contraponto relevante na contextualização que esse capítulo se propõe.

⁹⁶ MALATESTA, Errico. *Dois textos da maturidade*. Biblioteca Libertário de Bolso. 2ª edição. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, s/d, p. 13.

3.1 Estado e a sociedade anarquista

No anarquismo dos oitocentos e das décadas iniciais dos novecentos se discutiu e agiu para uma *revolução social*, com a destruição do Estado. Porém, segundo Grubacic (2006), o anarquismo contemporâneo trabalha em prol da destruição das relações autoritárias que, em certa medida, pode se aproximar da “estratégia de expansão” contida na Teoria da Jaula em que Chomsky (2004), em entrevista, afirma ser de autoria de um movimento social brasileiro.

Outrossim, nessa “ampliação do foco antiautoritário”, Grubacic (2006) vai considerar até mesmo as “reformas” institucionais, desde que elas não tenham um fim em si mesma. Na sequência, será investigado o quanto essa visão de “reforma não reformista” pode se aproximar do conceito de “revolução dentro da ordem” de Florestan Fernandes (2011), na perspectiva da classe trabalhadora.

Saliente-se que a busca por um diálogo contra-hegemônico entre pensadores críticos da ótica vigente do capital, onde se considera estratégias de lutas “dentro da ordem”, não se está rompendo com a visão revolucionária de uma sociedade socialista. Lembrar que o processo revolucionário, como diz Malatesta (s/d), não pode parar desde que ele avance na direção da liberdade e da justiça.

Contudo, protagonizar em curto prazo essa ampliação antiautoritária nas instituições de um Estado capitalista, subsumido pelos ditames do capital imperialismo, é o grande desafio na concretização da “travessia da ponte” para levar à verdadeira democratização, na acepção mais universal do termo.

A fim de melhor contribuir na compreensão desse desafio, nas seções seguintes, serão analisadas a causa da incompletude da Modernidade e que, em grande medida, está imbricado com o sentimento antiestatista do anarquismo; a concepção federativa libertária e o comunalismo em contraponto ao “complexo” federalismo brasileiro; e a condição de capitalismo dependente do Brasil, gerador de limites na própria superação da dualidade educacional.

3.1.1 A antinomia da Modernidade e o antiestatismo do anarquismo

A inclinação dos homens à ajuda mútua tem origem remota e está presente em todo o desenvolvimento da humanidade, embora ela não seja bem vista pelos olhos do poder. Essa inclinação se desenvolveu tanto nos períodos de paz e bem-estar quanto nos de calamidades, sobretudo nas aldeias e classes mais pobres das cidades. Todavia, desde o processo da Reforma Protestante, no século XVI, e nos três séculos seguintes, até o século XIX, portanto, os Estados que se formavam na Europa destruíram as instituições com tendência ao apoio mútuo, privando, inclusive, as aldeias comunais do direito às suas assembleias. Em consequência, tornaram-se o Estado, juntamente com o poder que já representava a Igreja, os dois únicos elos de união entre seus súditos (KROPOTKIN, 1989, p. 223).

Sendo assim, ao isolar os indivíduos entre si através de compromissos sociais com o Estado e a Igreja, o que triunfa é o fato de que cada um pode e deve buscar sua felicidade sem considerar as necessidades alheias (KROPOTKIN, 1989, p. 227). E, dessa forma, não existindo o semelhante no seu campo de visão, o indivíduo fica vulnerável e desconsidera as suas prerrogativas morais de paridade em relação ao outro. Ademais, o processo de naturalização dessa perspectiva do individualismo é tal que aqueles que duvidam da eficácia de sua importância para a manutenção e progresso social são considerados perigosos. Kropotkin (1989) denunciou a dificuldade de encontrar ajuda mútua nas instituições modernas que têm como prática a beneficência, nada além do que uma suavização pontual do individualismo.

Por sua vez, Cambi (1999, p. 199-200) aponta uma grande ambiguidade no mundo moderno, razão pela qual o projeto de Modernidade não se realizou. Pois, se por um lado, a “ideia de liberdade”, que trouxe à tona a necessidade da individualidade e o desejo da libertação do “homem”, da “sociedade” e da “cultura de vínculos, ordens e limites”; por outro, tem-se a “ação de governo”, que procura “moldar profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado”. Em suma, essa antinomia vem gerando uma carga de dramaticidade no processo histórico da Modernidade, embora até a Revolução Francesa (1789), sugere Cambi (1999), ela não se torna consciente e, assim, prevalece “o elemento da conformidade” em relação à liberdade. Somente na Contemporaneidade, isto é, daquela revolução aos dias de hoje, é que essa antinomia assumirá “como uma estrutura inquieta e como um problema aberto e contraditório, acentuando a dramaticidade e a incompletude da Modernidade” (CAMBI, 1999, p. 200).

O “Estado moderno”, esse produtor de leis impositivas, sempre esteve no “centro do controle social”. Em seu “projeto de pedagogização da sociedade”, o indivíduo deveria ser moldado para a docilidade tanto do corpo quanto e, sobretudo, da consciência, cuja responsabilidade era exercida pelas instituições educativas. Sendo assim, as escolas deveriam formar as novas gerações na conformidade de “modelos de normalidade e de eficiência/produzitividade social, além da docilidade político-ideológica” (CAMBI, 1999, p. 201-202).

Desse modo, a ideia de individualidade do sujeito é distorcida duplamente: em primeiro lugar, no isolamento do indivíduo de seus pares como estratégia de modelagem socioeconômica e religiosa perante o Estado e a Igreja e, em um segundo momento, pela exacerbação do individualismo por parte do próprio sujeito que vê o seu semelhante como um concorrente em potencial. Por sua vez, o anarquismo na tradição proudhoniana – foco central da proposta ideológica desse trabalho –, resgata o indivíduo no seio das relações solidárias, objetivando a sua emancipação e a de todos.

Dito posto, o processo de “formação humana” a partir dos mandatários, sempre esteve na contramão da emancipação do sujeito e, sendo assim, toda a sociedade vem sendo articulada em torno de um “projeto educativo” na qual os indivíduos são *educados* “para o poder, para a conformação aos seus modelos e objetivos” (CAMBI, 1999, p. 203).

Em síntese,

a Modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio, dando vida a um projeto complexo e dialético, também contraditório, animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação, que permaneceram no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante da aventura educativa do mundo moderno (CAMBI, 1999, p. 203).

Nesta elucidação de Cambi (1999), é observada a existência de forças inerciais em um tempo de longa duração. Ademais, ao duvidar da superação da antinomia, ele coloca em cheque a possibilidade de superar a própria dualidade educacional, pois, esse fenômeno dual decorre, em seu nascedouro, da bipartição entre homens para o poder e homens para a conformação na submissão. Sendo assim, a educação moderna vive esse “duplo impulso”: na “instância da liberdade, ao reclamar os direitos do indivíduo [...] contra o poder-Estado [...] e na instância de controle [...] que se torna mais explícita e programática, sobretudo nas atuais

sociedades de massa nas quais uma colossal organização educativa⁹⁷ foi constituída e opera com o objetivo comum de governo” (CAMBI, 1999, p. 216-217).

Desse duplo impulso, é possível recordar que a *instância da liberdade* já foi amplamente tratada no capítulo anterior, sobretudo na relação que Bakunin (2008) fez entre igualdade e liberdade, na qual esta precisa estar conjugada a uma igualdade para além da igualdade política. Desse modo, o foco dessa seção é a *instância do controle*.

Corroborando com o que Solà (1978) enxergou ao analisar o programa da Escola Moderna de Ferrer y Guardia, a questão da escola é um “problema político”. Afinal, não se pode secundarizar a compreensão de que ela, enquanto regida nesse governo que está posto, é uma instituição estratégica de controle. É por isso que as escolas que efetivamente se voltaram, na sua formação, para a construção da liberdade do sujeito discente em um clima autogestionário e de ajuda mútua, como foram/são as escolas anarquistas, foram tão perseguidas quanto mal compreendidas.

Com efeito, segundo Kropotkin (2000, p. 9) são dois os tipos de compreensão confusa em torno do Estado: confusão entre Estado e Sociedade e entre Estado e Governo. Em primeiro lugar, não se pode esquecer, dizia ele, que o Estado é de origem recente, renascentista, enquanto que a Sociedade, a Humanidade já a vem experimentando há milhares e milhares de anos com certos períodos gloriosos em que as massas humanas viviam em comunas e federações livres e cujas liberdades não haviam sido ainda esmagadas pela força do Estado.

A proposta de Kropotkin para uma maior compreensão desta “entidade” chamada Estado⁹⁸ é analisá-la no seu desenvolvimento histórico; mas, sem antes deixar de pontuar que

⁹⁷ O quarto capítulo será dedicado à análise de uma dessas organizações educativas de massa, cuja investigação se foca no continuísmo do fenômeno educacional dual, na vigência do capitalismo financeiro.

⁹⁸ Ainda hoje, dizia Kropotkin (2000, p. 11) no alvorecer do século XX, “os legisladores, os partidários da autoridade e os defensores do centralismo estatal” admiram o Estado que foi o Império Romano. Todavia, para melhor discernir a essência do Estado, a escolha metodológica do autor foi estudar “as origens e os desenvolvimentos” da civilização bárbara a partir do momento de suas migrações até o período que determinaram os Estados modernos, isto é, a partir da queda do Império Romano no século V. Da Antropologia, pode-se compreender que o início da humanidade não foi a família, mas sim, o clã, a tribo. A família paternal vai aparecer somente mais tarde quando os laços antigos das comunidades de origem foram se quebrando ou pelas guerras entre tribos, ou pelas migrações (KROPOTKIN, 2000, p. 13). Entretanto, nessa outra configuração social, novos laços de união foram criados nas aglomerações em formação através da *comuna rural* que era a posse de um certo território por, sobretudo, famílias individualizadas, embora unidas pela posse da terra em comum (posse comunal da terra). Pode-se dizer que essa posse converteu-se na base de um novo entendimento, um verdadeiro laço de união: a comuna rural era soberana em todos os seus negócios, o costume local era a lei e a assembléia geral de todos os chefes de família (homens e mulheres) era que constituía o juiz; foi por meio de grandes e livres federações de comunas rurais que o sentimento de unidade nacional foi desenvolvido. Aliás, foi nesse regime de *comuna rural* (essa forma de sociedade foi o ponto de partida da nossa atual civilização, desde o século V ao século XII e depois

até o século XV) que os camponeses russos se estabeleceram na Sibéria, depois da concessão czarista pela liberdade dessa ocupação territorial (KROPOTKIN, 2000, p. 18-20; 24).

A solução para as necessidades individuais não atendidas pelas comunas foram as proliferações de fraternidades, de guildas (espécie de corporações municipais, unidas por um ofício) para o auxílio e defesa mútua entre indivíduos de conjurações (grupos de afinidades) dentro e fora da povoação, e dentro da federação das comunas – desse modo, para compreender o progresso daquela época, precisamos considerar essa “dupla instituição das comunas rurais e das fraternidades livremente juramentadas”. Por outro lado, a existência de uma oposição sistemática dos bispos e dos “reizinhos” frente àquela organização sócio-político-econômica se materializara, inclusive, na construção de “outras uniões – as uniões das minorias dominadoras - que procuravam transformar, pouco a pouco, aqueles homens livres em escravos”. Afinal, “Roma estava morta, mas a sua tradição revivia” (KROPOTKIN, 2000, p. 26-27).

A **Revolução das Comunas** eclodiu nos séculos XI e XII, preparada pelo espírito federativo oriundo da união das fraternidades com a comuna rural. Segundo Kropotkin, este marco revolucionário não só freou o desenvolvimento de reinos teocráticos e despóticos, como oportunizou uma nova fase de vida e que em cem anos espalhou-se por toda a Europa: “a fase das comunas ou municípios livres” – pode-se perceber, então, que “o município da Idade Média, a cidade livre, tem a sua origem na comuna rural”. Saliente-se que algumas comunas transformaram-se em cidades populosas tais como Veneza, Florença, Nuremberg; outras permaneceram burgos, embora o tratamento, entre elas, era de igual para igual. O autor, em seus escritos, sustenta que os historiadores modernos, “educados no espírito das coisas romanas e empenhados em fazer derivar todas as instituições de Roma”, lhe são difícil compreender a essência daquele “movimento comunalista do século XII”, tendo em vista a negação total do “espírito unitário e centralizador romano” e sem nenhuma instituição centralizada. (KROPOTKIN, 2000, p. 31-35).

Aquelas cidades da Idade Média possuíam soberania para fazer contratos com outras cidades, federando-se livremente. Elas possuíam os atributos do Estado Moderno nas suas relações externas. Pode-se dizer que na vigência das cidades medievais foi um período de bem-estar relativo. “O sopro de liberdade que inspiravam as suas obras, o sentimento de solidariedade e de fraternidade que residia naqueles grêmios, ou guildas, onde os indivíduos de um mesmo ofício estavam unidos, não apenas pelo lado mercantilista ou técnico da profissão, mas também pelos laços da mais franca sociabilidade e da mais pura fraternidade” (KROPOTKIN, 2000, p. 41).

Por outro lado, Kropotkin corroborava com a percepção de historiadores medievais de sua época na qual „uma comuna não representa[va] a imagem de um todo moral“ (apud KROPOTKIN, 2000, p. 44), mas, havia, também, conflitos, tumultos e batalhas contra os senhores e a favor da vida livre na cidade livre. A luta na comuna era pela manutenção de um *status quo* tanto da liberdade do indivíduo quanto do princípio federativo, além do direito de se unirem para a ação. Outrossim, não havia um poder exterior, como o Estado, para favorecer uma das forças em luta e sendo, por isso, o fortalecimento das comunas após cada luta.

Todavia, “dois séculos mais tarde, esta mesma civilização afundava-se [...] ao ruído das guerras engendradas pelos “Estados que tinham, e têm, por objetivo, anular estas liberdades, submeter o indivíduo, aniquilar a livre iniciativa, jungir os homens a uma mesma servidão perante o rei, o juiz, o sacerdote e o Estado” (KROPOTKIN, 2000, p. 45).

Durante o século XVI, continua o autor, a Tríplice Aliança (“chefe militar, juiz romano e padre”) procurou destruir a civilização das cidades feudais unidos em uma associação mútua para obtenção de poder e o calcanhar de Aquiles fora a não emancipação do camponês de sua servidão penosa. Sob o duplo ensino do legislador romano e do padre, o espírito federalista (com livre iniciativa e livre entendimento), comum ao europeu do século XII foi desaparecendo e dando lugar ao espírito de disciplina e de organização autoritária que, em outras palavras, uma mudança de paradigma: de Comuna para Estado. Contudo, esse desaparecimento não se deu de forma imediata, pois, vários movimentos populares aconteceram tanto nas cidades quanto nos campos da Europa central: no século XIV, na França e na Inglaterra; no século XVI, com o movimento anabatista, na Alemanha, Suíça e Países Baixos.

O *anabatismo*, diga-se de passagem, teve a mesma essência das idéias anarquistas, foi uma revolta contra o Senhor, contra o Estado e contra a Igreja, que, em resumo, tinha duas bandeiras de luta: “liberdade absoluta do indivíduo – que não devia obedecer senão aos ditames da sua consciência – e o comunismo”. Mais tarde, quando o movimento estava “reduzido e privado do seu caráter inicial, converteu-se na Reforma de Lutero” (KROPOTKIN, 2000, p. 57).

Enfim, as guerras do século XVI resumem-se na luta dos Estados nascentes contra as cidades livres e sua forma de organização social; afinal, como consequência do seu próprio princípio vital, o Estado não podia tolerar a federação livre: o princípio federativo devia ser substituído pelo princípio de submissão e de disciplina. “A principal preocupação do Estado foi anular a comuna rural, a comuna do povo e depois a comuna da cidade, destruindo todos os laços que existiam entre os camponeses, colocando as suas terras à mercê do saque dos ricos e submetendo-os, individualmente, ao funcionário público, ao sacerdote e ao senhor”.

a ideia de Estado significa uma coisa muito diversa da ideia de governo. A ideia de governo compreende não somente a existência de um poder colocado muito acima da sociedade, mas também uma *concentração territorial* e uma *concentração de muitas funções da vida das sociedades nas mãos de alguns indivíduos*. E, em consequência disso, surgem novas relações entre os membros da sociedade, relações que não existiam antes da formação do Estado (KROPOTKIN, 2000, p. 10).

Do fato dessas novas relações sociais passarem a existir no contexto de governo após a formação do Estado moderno, Malatesta (2001), por sua vez, vai identificar na palavra “Estado” uma concentração de significado da palavra “governo” e que, sendo assim, ele sugere substituir a expressão “abolição do Estado” por “abolição do governo”, entendendo a destruição do autoritarismo, da escravidão social imposta pela correlação de forças desiguais na organização política vigente.

Sendo assim, o Estado privou a comuna rural de todas as suas atribuições para depois privar a sua independência, o seu poder jurídico e legislativo. O roubo de suas terras principiou na França, por exemplo, naqueles anos quinhentos e aumentou no século seguinte (KROPOTKIN, 2000, p. 64-66).

O Estado apoderou-se lentamente de todas as guildas e de todas as fraternidades, substituindo seus síndicos pelos funcionários, pelos seus tribunais e pelos seus festins. É bom lembrar, afirmou Kropotkin, que as guildas se converteram em “simples engrenagens administrativas” de forma que no século XVIII não representavam mais do que um “obstáculo ao desenvolvimento das indústrias, quando, quatro séculos antes, esses organismos representavam a alma, a vida de todas elas!” (KROPOTKIN, 2000, p. 75-76).

A destruição de todos os laços de união que existiam entre os cidadãos quer nas cidades, quer nas aldeias teve eco ainda na década de 1880 entre os camponeses franceses, proibidos de organizar-se, “ainda que fosse exclusivamente para comprarem, juntos, adubos químicos ou para regarem os campos. Em 1883-1886, a República sempre se resolveu a outorgar aos camponeses o direito de associação; mas votou, com todas as precauções e entraves, a lei sobre os Sindicatos” (KROPOTKIN, 2000, p. 73). De toda sorte, mais especificamente a partir de 1841, as uniões dos trabalhadores passaram a reconquistar seus espaços sempre com uma luta acirrada e de longa data – cerca de milhão e meio de trabalhadores europeus pertenciam às *trade unions* em 1900 (¼ dos trabalhadores que tinham ocupação fixa). Na França, por exemplo, em 1884, foi autorizada a formação de sindicatos compostos por mais de 19 pessoas (KROPOTKIN, 1989, p. 242-259). Podemos observar que, a partir do processo de agrupamento de trabalhadores visando uma meta comum, foi construída uma rede de associações para além fronteira, abrangendo toda a Europa e parte da América, em nome da solidariedade. Assim, depois de trezentos anos de impedimento aos homens de estenderem suas mãos uns aos outros, passou a existir e a crescer a consciência da solidariedade internacional nas massas de trabalhadores naqueles anos oitocentos (KROPOTKIN, 1989, p. 271).

Nesse período é possível, então, observar uma força organizativa de dimensão internacional entre os trabalhadores, mas, também, no seio da “população rural européia”: “apesar de todos os esforços dos estados modernos para destruir a comuna rural, a vida dos camponeses está cheia de hábitos e costumes de ajuda mútua e apoio mútuo”, disse Kropotkin (1989, p. 255). Ele, inclusive, justificou o ressurgimento de uma rede de associações livres no meio rural pelo espírito comunal que havia entre os camponeses.

Mas todo esse cenário não fora construído sem lutas e disputas com o Estado. No “domínio industrial”, por exemplo, “tudo o que ele sabia fazer era matar as iniciativas do operário, despovoar os campos, semear a miséria na cidade, reduzir milhões de seres ao estado de famintos, impor a escravidão industrial” (KROPOTKIN, 2000, p. 79).

Em concomitância a essa consciência de solidariedade internacional, surgiu a consciência da classe trabalhadora e com ela a necessidade de uma educação popular, integral e universal para tirá-los do analfabetismo. Salienta-se que todo esse movimento de resistência em prol de uma boa educação para os desfavorecidos é um desdobramento dos ecos de um fenômeno social oriundo das desigualdades sociais: a dualidade educacional, em cujo ideário anarquista sempre foi uma questão bem posta.

O próprio Bakunin⁹⁹ (2002) utiliza a palavra “Estado”, ora afirmando que precisa ser „radicalmente demolido“, ora “definindo-o, então, como „unidade central do país“, como um „órgão federativo“ [...]. Há, pois, para Bakunin, Estado e Estado”. Ademais, essa mesma ambiguidade se encontra também em Proudhon, influência direta de Bakunin. Pois, a despeito da “acusação do Estado” ter sido “tema central” do pensamento de Proudhon, ele empregou, em sua maturidade, a palavra „Estado“ na sua obra *do Princípio Federativo* (1863), em um sentido federalista e anticentralista.

Aliás, a partir desse esclarecimento sobre a dubiedade apresentada na literatura clássica do anarquismo em torno da palavra Estado, é possível obter uma melhor compreensão da exposição bakuninista sobre a organização política na ótica anarquista, que será trabalhada na seção seguinte.

Em suma, a literatura clássica libertária está farta de rejeições de um poder centralizador e de análises sobre o quanto o Estado moderno impede a emancipação do indivíduo e uma efetiva solidariedade coletiva.

De fato, para que a sociedade possa se desenvolver dignamente, isto é, para que ela possa caminhar em direção oposta à escravidão social, em uma grande medida, vai ser preciso estabelecer uma práxis da ajuda mútua. Na visão da União Regional Rhône-Alpes da Federação Anarquista francófona (2005), “a cooperação e o apoio mútuo (sem os quais todo trabalho, inclusive hoje, seria impossível) são as únicas condições indispensáveis ao progresso econômico e social. A concorrência, ao contrário [...] geram formidáveis desperdícios”.

Todavia, Kropotkin (1989, p. 282-283) alertou que será preciso também o esforço de cada indivíduo para alcançar o seu sucesso individual através da “autoafirmação”. Pois, esse esforço individual é capaz de romper até mesmo as imposições culturais cristalizadas. Desse modo, a autoafirmação do indivíduo pode se tornar também um elemento de progresso. Aliás, a integração dessas duas grandes forças ativas – autoafirmação e ajuda mútua – deverá ser o meio pelo qual a humanidade vai precisar percorrer para galgar melhores patamares civilizatórios.

Entretanto, a integração dessas duas correntes acima expostas está na contramão das imposições sociais, feita pelo Estado, no que concerne às relações sociais bem restritivas em prol da exacerbação do individualismo:

⁹⁹ Nota de Daniel Guérin ao apresentar o texto bakuninista “A Sociedade ou Fraternidade Internacional Revolucionária (1865)” in BAKUNIN, Michael. *Textos anarquistas*. Seleção e notas de Daniel Guérin. Trad. Zilá Bernd. Coleção L&PM, vol 158. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.

„basta de obrigações morais diretas para como teu vizinho; basta, mesmo, de solidariedade para com ele: todas as tuas obrigações são para com o Estado“ – diz-nos, ensina-nos, grita-nos ao ouvido o novo culto dessa velha divindade romana e cesariana. „Esquece o teu vizinho, o teu camarada, o teu companheiro, visto que, como bom *cidadão* [cidadania nos moldes do Estado moderno burguês], só deves conhecê-los por intermédio dos organismos estatais. Procedendo assim, todos vós mostrareis possuir a maior das virtudes, submetendo-vos ao que eles vos ordenarem“ (KROPOTKIN, 2000, p. 85)

Dessa forma, diz Bakunin (2002, p. 48-49) que “há na própria natureza do Estado alguma coisa que leva à revolta. O Estado é a autoridade, é a força, é a ostentação [...] sua natureza não é de persuadir, mas de impor-se, de forçar. Inutilmente tenta mascarar esta natureza de violador legal da vontade dos homens, de negação permanente de sua liberdade”.

Bakunin (2008, p. 27-28) também questionou o Estado como “organização da força”, tendo em vista que a *conquista* é o “objetivo supremo de todos os Estados”. Porém, ele observou “que é da natureza de toda força não poder suportar nenhuma outra, nem superior nem igual”. Sendo assim, “entre todos os Estados que existem, um ao lado do outro¹⁰⁰, a guerra é permanente e a paz apenas uma trégua”.

“É da natureza do Estado apresentar-se, tanto para si quanto para todos os seus governados como objeto absoluto”, cuja “moral” discerne “o que serve” (bom para o Estado) do que não serve “a seus interesses [e, desse modo,] é declarado criminoso”. É por isso que a “moral política” é “absolutamente contrária à moral humana” (BAKUNIN, 2008, p. 28).

Sendo assim, esse Estado posto com características tão interesseiras de poder e dominação, ao pensarmos sobre uma proposta ideológica que conserve esse seu *status quo* adquirido, certamente vamos chegar numa instituição Educação, que, descrita por Kropotkin (2000, p. 74), só pode ser uma “educação falsa e mentirosa” essa que o Estado nos dá e, mais ainda, uma “educação toda cheia de hipocrisias, de dogmas e de preconceitos!” Em suma, essa educação que se recebe na escola do Estado (escola oficial) “vicia de tal modo os nossos cérebros que a própria noção de liberdade acaba por se extraviar, por se converter em servidão” (KROPOTKIN, 2000, p. 83-84).

Em resumo, Kropotkin evidencia a desconstrução das comunas e a construção do Estado moderno em um processo histórico e dialético, mas com grande perda para o processo civilizatório. É claro o seu descontentamento frente a este Estado centralizador e imperialista, sobretudo para um estudioso, como ele, das sociedades primitivas e das ajudas mútuas entre elementos de mesma espécie.

¹⁰⁰ Saliente-se que esse texto – Princípio do Estado – é datado de 1871.

As argumentações antiestatistas do anarquismo clássico só corroboram para aprofundar na compreensão da chamada “incompletude da modernidade” que, segundo Cambi (1999), refere-se ao “processo de libertação” que ela ativou e que não foi concluído nem mesmo nas sociedades ocidentais, cuja libertação aconteceu de forma contaminada pela dominação. A própria individualidade, por exemplo, é uma realidade inquestionável da contemporaneidade neoliberal, sobretudo pelos sujeitos das camadas sociais mais altas; entretanto, é uma forma muito equivocada e muito distanciada da concepção de individualidade e de liberdade preconizada na concepção proudhoniana da relação indivíduo-sociedade.

Saliente-se, por outro lado, que a antinomia evidenciada por Cambi (1999) entre conformação e emancipação se aproxima da antinomia construída por Proudhon – Autoridade versus Liberdade – no que concerne ao desequilíbrio desses opostos devido a hegemonia responsável pela conservação do *status quo*. Porém, do ponto de vista político, há uma divergência na percepção da liberdade, pois os libertários compreendem-na para além daquela liberdade antissocial. Essa antinomia libertária será discutida na próxima seção.

Cambi (1999) se questiona como libertar o Ocidente, por exemplo, dessa contaminação da dominação; entretanto, é possível respondê-lo a partir da ruptura completa da escravidão social, na qual a maioria dos indivíduos é hoje submetida em troca de sua sobrevivência. É preciso ainda reafirmar a tradição proudhoniana de superação do individualismo e da dominação tendo em vista que a relação indivíduo-sociedade significa conjugar as coliberdades individuais dentro de um contexto de solidariedade e apoio mútuo.

Aliás, a escravidão social é vista hoje de forma bastante naturalizada pelos ditames de uma política econômica neoliberal que prioriza a “saúde” da economia em detrimento dos valores humanos e sociais da civilização. E ela não está tão distanciada da lógica do liberalismo inglês, que justificava a existência da própria escravidão negra, tendo em vista que o padrão subjetivo de ambas se mantem o mesmo: exploração humana.

Na verdade, essa escravidão social em prol da manutenção do *status quo* é também outro fenômeno social que se conserva em tempo de longa duração e com participação, em grande medida, da própria máquina burocrática do Estado. Participação essa, que em termos de Educação, Proudhon (apud LIPIANSKY, 2007; apud CODELLO, 2007), Kropotkin (2000) e tantos outros pensadores anarquistas clássicos se posicionaram de forma tão áspera frente a uma Educação classista dada pelo Estado.

Enfim, é a partir desse caráter disciplinador e controlador do Estado frente à autonomia e à emancipação do ser humano e das suas comunidades, que é possível compreender o antiestatismo anarquista e a proposta proudhoniana de federalismo.

“Proudhon confiava nas tendências à associação e à federação dos homens”. Ele compreendeu que o restabelecimento da

livre ação das associações e das federações contra a intervenção dos monopólios é uma obra a realizar pois desse esforço nascerá o isolamento do Estado, o que determinaria sua liquidação e permitiria desembocar na associação e na federação dos organismos de fato úteis socialmente, segundo as necessidades e sem obstáculos autoritários” (NETTLAU, 2008, p. 79-80).

Segundo Nettlau (2008, p. 79), desde 1859, Proudhon “soube prever a nocividade do nacionalismo e mostrar as vias do *federalismo*. Também soube prever as aberrações dos trabalhadores em consequência da política autoritária, e mostrou o caminho da *ação econômica direta*. Infelizmente ele morreu menos de quatro meses depois da fundação da Internacional (19 de janeiro de 1865)”.

Nessa próxima seção, será investigada a alternativa para um Estado no qual *autoridade e liberdade* se interajam sem estridências. Será tratado, sobremaneira, tanto da contribuição proudhoniana ao princípio federativo, quando da contribuição bakuninista em relação à organização social desse princípio.

3.1.2 Federalismo, uma organização política nacional

3.1.2.1 Federalismo libertário e organização social

O anarquismo compreende que a autoregulação é caráter de uma sociedade livre. Esta sociedade, segundo Dolgoff (2005), precisa de ordem, mas cuja organização não é monopólio do Estado. Afinal, “o federalismo é também uma forma de ordem que precedeu a autoridade do Estado”. Por outro lado, os princípios organizacionais libertários não são entidades independentes, pois, a condição de existência do princípio anterior está atrelada à existência do posterior: autonomia é impossível sem a descentralização que é impossível sem o federalismo (DOLGOFF, 2005, p. 30-31).

Em sua maturidade, Proudhon vai analisar essa forma de governo – Federalismo – como parte de uma metodologia visando à implantação de um modelo anarquista de organização político-social. Por outro lado, Bakunin também dará sua contribuição nesse sentido. Gastón Leval¹⁰¹ (COLETÂNEA DE TEXTOS, 2006, p. 17) vai atentar para a existência de “vários gêneros de federalismo [...] e que a utilização deste vocábulo serve para atingir objetivos totalmente distintos de outros [...] O federalismo pode, pois, implicar a liberdade de se avançar ou retroceder, em benefício ou em detrimento da liberdade individual e, por conseguinte, humana”. Inclusive, Leval (2006) aponta na historiografia ocidental que “regimes arquirreacionários” reivindicaram o federalismo. Isso acaba gerando subsídios para falsear a interpretação ao anarquismo frente à ordem social e a sua própria condição histórica anticapitalista.

Por sua vez, Francisco Trindade (2001, p. 8-10), na apresentação “Do Princípio Federativo” de Proudhon, atesta a relevância desse tema¹⁰² por tratar o Federalismo como “princípio geral de organização da sociedade”.

Embora fazendo crítica ao Estado centralizador desde 1839, Proudhon, a partir de 1858, mais atento às relações políticas internacionais, entende a importância de um governo limitado num sistema federal. Diz Trindade (2001, p. 9-10) que a Proudhon, “parece-lhe que a garantia das liberdades deve ser procurada, não somente na negação das autoridades, mas numa organização complexa onde se encontrarão limitadas e reciprocamente contrabalançadas as autoridades e as liberdades”. O Federalismo, continua ele, para além de um simples sistema político, precisa ser um verdadeiro “sistema total socioeconômico”. E que responda dialaticamente a essa organização pautada pela livre criação de relações econômica e política. Em outras palavras, conquistar o equilíbrio dinâmico entre a organização econômica e o direito político.

Trindade sustenta, ao analisar essa obra de Proudhon, que

o federalismo, colocando o princípio da limitação do poder central pelos poderes particulares e os agrupamentos locais, quebra o dogma da razão de Estado e a tendência comum dos Estados à concentração [...] No federalismo, a comuna, grupo local e natural, readquire a sua soberania; ela tem o direito de governar-se, administrar-se, dispor das suas propriedades, fixar os impostos, organizar a educação, fazer a sua própria polícia. Deve reconstituir uma verdadeira vida

¹⁰¹ Em o Federalismo Libertário, retirado da revista Ação Direta, publicada pela FAI – Portugal; trecho do livro “Coletividades Libertárias em Espanha”. In COLETÂNEA DE TEXTOS, *Organização Anarquista na Guerra Civil Espanhola*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imprensa Marginal, 2006.

¹⁰² A edição original (francesa) do livro tinha 324 páginas e foi editado pela Dentu (Paris), em 1863. Teve uma primeira tradução em português, em 1874.

coletiva, o que implica que os problemas sejam debatidos, que os interesses se pronunciem, que os regulamentos internos sejam discutidos e escolhidos [...]; não se trata somente de reconhecer uma certa limitação do Estado pela presença dos agrupamentos, mas afirmar a pluralidade das soberanias e, por conseguinte, a liberdade efetiva da comuna (TRINDADE, 2001, p. 10-11).

Trindade (2001, p. 12-17) alega que Proudhon reconhece o *unitarismo* e o *federalismo* como manifestações na história de duas possibilidades concretas de governo e que a sociedade, em sua realidade viva, “é ao mesmo tempo una e múltipla”. Embora, seja na “multiplicidade que ela vive e progride” - o pluralismo na sociedade é a base para uma “realidade social desalienada”. Proudhon introduz a noção de „grupo natural“ que é “formado pela comunidade local, identidade de costumes e a conexão dos interesses [...], uma realidade social mais viva que os grupos artificiais formados pelos Estados”. A autonomia desses grupos naturais acarretará maior estabilidade ao conjunto nacional, que não será “mais uma unidade homogênea e dominada, mas uma federação ou mais exatamente uma confederação de Estados”.

De fato, Proudhon (2001, p. 45) procura mostrar que o sistema federativo, entre as “tantas constituições que a filosofia propõe e que a história mostra na prática”; é a que “reúne as condições de justiça, ordem, liberdade e de duração sem as quais a sociedade e o indivíduo não podem viver”.

É verdade que no federalismo de Proudhon, diz Trindade (2001), existe uma espécie de autoridade tanto local como central, mas de conotação radicalmente diferente daquela autoridade nos Estados tradicionais. Pois, diferentemente do *contrato político* que funda estes Estados e que subordina a autonomia, o *contrato federativo* se limita ao seu objeto, “salvaguardando a soberania dos indivíduos e dos grupos” que deveriam se comprometer a “governarem-se na base do mutualismo”. Dessa forma, o *poder central* seria tão somente o órgão responsável pela coordenação dos interesses locais e, assim, as alienações seriam destruídas e aquele Estado autoritário e centralizador, com caráter “imobilista e incapaz de participar na progressão social”, se transformaria em um “Estado federal e pluralista” e com chances de “assumir um papel ativo e relativamente criador”. Nesse patamar, Proudhon assume uma dialética “complementar” entre a sociedade e o Estado e a existência de um conselho central inovador “pacífico e sem superioridade de poder”, afirma Trindade (PROUDHON, 2001, p. 17-18).

Para Proudhon (2001, p. 46), mesmo a política sendo extremamente variável na sua aplicação, ela é regida, com exatidão, através de seus princípios. E, na visão desse pensador, “a ordem política repousa fundamentalmente em dois princípios contrários, a AUTORIDADE

e a *Liberdade*: o primeiro iniciador, o segundo determinante; este tendo por corolário a liberdade de pensamento, aquele a fê que obedece”. É constituída, assim, uma antinomia entre esses princípios, pois, um não se sustenta sem o outro. São “duas ideias opostas uma à outra, condenadas a viver em luta ou a desaparecer juntas”.

Nesse sentido, nenhum sistema de governo se sustenta se não houver apoio “sobre as bases do seu antagonismo”. Ou seja, a “Autoridade supõe necessariamente uma Liberdade que a reconheça ou a negue; a liberdade por seu lado, no sentido político do termo, supõe igualmente uma autoridade que lide com ela, a reprima ou a tolere” (PROUDHON, 2001, p. 46).

De fato, Proudhon (2001) não busca uma síntese nos moldes hegelianos, mas uma “convivência” entre esses termos antagônicos. E, em particular, a sua proposta federalista é de colocar a autoridade em uma circunscrição bem definida.

Saliente-se que Faure (s/d), posterior à Proudhon, também tratou do binômio autoridade-liberdade em *La Libertad: su aspecto histórico y social*, trabalhado no capítulo anterior, não focando uma antinomia; possibilitando, portanto, trabalhar o binômio enquanto unidade contraditória do método histórico-dialético. Tendo ele iluminado cada uma dessas categorias e suas implicações sociopolíticas, evidenciou o crescimento (que ainda tem muito a se desenvolver) da Liberdade em relação à Autoridade, sob o ponto de vista histórico. No fundo, esse estudo se aproxima daquilo que Proudhon (2001) propôs em termos de equilíbrio entre Liberdade e Autoridade para uma sociedade libertária.

A antinomia proposta por Proudhon contribui tanto para a sua discussão em torno das formas de governo e evidenciando o Federalismo, quanto para a compreensão do princípio jurídico – Lei – como forma de regularizar a constante luta entre autoridade e liberdade. Ele ainda vai enunciar o chamado “contrato federal” caracterizado pela descentralização das regiões sufocadas por um poder central, oposto ao “centro federal” que as protege (PROUDHON, 2001, p. 79-85).

Nesse sentido, é preciso que haja um “contrato político” para que se possa cumprir a condição de horizontalidade e, assim, sugerir a “ideia de democracia”. Para tal, esse acordo precisa encerrar-se “em limites corretos” para que “ele continue vantajoso e cômodo para todos”. Pois, o cidadão precisa conservar “toda a sua liberdade, soberania e iniciativa”, exceto para aquele objeto em especial, motivo do contrato e para qual se pede a garantia do Estado. É somente dessa forma que Proudhon (2001) compreende o *contrato político de federação*, cuja *essência e caráter* é que “neste sistema os contratantes, chefe de família, comunas, cantões, províncias ou Estados, não somente se obrigam sinalagmática e comutativamente uns em

relações aos outros, como se reservam individualmente, formando o pacto, mais direitos, liberdade, autoridade, propriedade, do que o que abandonam” (PROUDHON, 2001, p. 89-90). Enfim, “a condição essencial é que os contratantes reservem sempre uma parte de soberania e de ação maior que aquela que abandonam” (PROUDHON, 2001, p. 97).

Todavia, na Modernidade, o que foi construído a partir da civilização eurocêntrica e em nome, sobretudo do desenvolvimento econômico, são os contratos assimétricos assinados sob pressão, de modo a suprir o jogo de poder da hegemonia – o indivíduo ou grupo abdicam “nas mãos de uma autoridade imposta ou eleita a sua soberania por inteiro, e obtêm menos direitos, conservam menos garantias e iniciativa, do que lhes incumbe de encargos e deveres” (PROUDHON, 2001, p. 97).

Por seu turno, esse *contrato de federação* é um grande passo para a resolução do “problema político” que consiste em equilibrar a Liberdade e a Autoridade. Pois somente quando o desequilíbrio desaparecer, isto é, “quando os princípios estiverem coordenados de tal maneira que não possam mais prejudicar” a ordem social, se colapsará um “Estado em desordem e ruína” com “cidadãos oprimidos e na miséria” (PROUDHON, 2001, p. 97).

É muito expressa a restrição do *contrato de federação* proposto por Proudhon (2001, p. 91), pois, a “Autoridade encarregada da sua execução não pode nunca retirá-la aos seus constituintes”, isto é,

as atribuições federais nunca podem exceder em número e em realidade as das autoridades comunais ou provinciais, do mesmo modo que estas não podem exceder os direitos e prerrogativas do homem e do cidadão. Se fosse de outro modo [...] a autoridade federal, de simples mandatária e função subordinada que deve ser, seria olhada como preponderante; em lugar de ser limitada a um serviço especial, ela tenderia a abarcar toda a atividade e toda a iniciativa; os Estados confederados seriam convertidos em prefeituras, intendências, sucursais ou diretorias. O corpo político, assim transformado, poderia chamar-se república, democracia ou tudo o que vos apeter: não seria mais um Estado constituído na plenitude das suas autonomias, não seria mais uma confederação. A mesma coisa se passaria, com mais razão ainda se, por um falso motivo de economia, por deferência ou qualquer outra causa, as comunas, cantões ou Estados confederados encarregassem um deles da administração ou governo dos outros. A república, de federativa, tornar-se-ia unitária; estaria no caminho do despotismo (PROUDHON, 2001, p. 91).

Em suma, “o sistema federativo é o oposto da hierarquia ou centralização administrativa e governamental”. A característica de sua lei primordial está nas atribuições especializadas e restritas da autoridade central, com diminuição de número, de intermediários e, muito possivelmente, de intensidade, “na medida em que a Confederação se desenvolve pela acessão de novos Estados”; ao contrário dos governos centralizados, cujos atributos do

poder supremo só aumentam, desaparecendo “toda a liberdade, não só comunal e provincial, mas mesmo individual e nacional” (PROUDHON, 2001, p. 91-92).

Observe-se que se a delimitação do papel do Estado, por um lado, é crucial para a liberdade coletiva ou individual no anarquismo; por outro, ela pode ser confundida com a necessidade do mercado, em tempos neoliberais; por exemplo, em submeter o Estado a uma antissociabilidade em nome do livre comércio e do próprio capitalismo. É uma situação que gera interpretações extremamente equivocadas, sobretudo, se forem observadas, ainda, as ressignificações de ferramentas libertárias no sentido de “minimização do Estado” para o fortalecimento do mercado. Conforme já investigado no primeiro capítulo, salientem-se os partidos libertários anglo-saxônicos e a corrente dos anarcocapitalistas que, peremptoriamente, não são anarquistas.

A partir desse esclarecimento, é possível compreender na perspectiva do federalismo de Proudhon (2001, p. 99) que o “Estado não é um empregador de serviços públicos” e, “se por vezes põe mãos à obra, é a título de primeira manifestação, para dar o impulso e apresentar um exemplo. Realizada a criação [...] o Estado retira-se, abandonando às autoridades locais e aos cidadãos a execução do novo serviço” (PROUDHON, 2001, p. 99).

Essa passagem, todavia, pode gerar uma confusão epistemológica, pois, o que vem acontecendo a partir da reforma estrutural do Estado contemporâneo, que é centralizador, é tanto o crescimento das empresas terceirizadas de serviços que exploram; quanto as privatizações de instituições estatais, expropriadas da maioria da sociedade civil que vive na pressão e na opressão. Observe-se que ao invés do que seria de organização e responsabilidade dos grupos comunitários e cidadãos na perspectiva federalista, o que se tem é o aumento de domínio e poder do empresariado e de suas instituições de caráter antissolidário.

Em síntese, essa proposta federalista é uma *inversão epistemológica* do domínio do Estado e, conseqüentemente, uma mudança na organização social, a qual a participação de todos os indivíduos é fundamental. Por conseguinte, a educação libertária tem fundamental importância, tanto para o processo dessa conquista social quanto para a sua própria manutenção. Nesse sentido, percebe-se a inoperância ideológica, social, política e pedagógica de uma educação dualizada.

Por sua vez, o pensamento de Bakunin (apud Leval, COLETÂNEA DE TEXTOS, 2006, p. 18), no que concerne ao federalismo,

continha uma ampla visão da vida, do conjunto dos seres humanos que povoavam a Terra, e o seu amplo conceito do porvir [que] fez com que, no seio da Primeira Internacional, [...] tivesse de combater as tendências de Marx e Engels, os quais, ao

defenderem a conquista do poder político em cada nação, por meio do parlamento nacional, dividiam a Internacional e condenavam à morte o internacionalismo (COLETÂNEA DE TEXTOS, 2006, p. 18).

É fato que Bakunin, nessa visão mais internacionalista e em diálogo com o nacionalismo e o patriotismo, não deixou de considerar as peculiaridades regionais: “características naturais, econômicas, sociais, inclusive históricas, realidades que não se podia ignorar”. Por Leval (2006), Bakunin reconhecia “o direito de adesão e de secessão de cada indivíduo no município, de cada município na província, da província na região, da região na nação, da nação (ou daquilo que chamamos nação) na Internacional”. Ainda por Leval (COLETÂNEA DE TEXTOS, 2006, p. 18-19), foi “seguindo essa norma [que] se foi concebendo e construindo o federalismo libertário espanhol”, embora, na prática, não tenha partido “do direito individual de secessão [...], mas da organização sindical constituída”. Aliás, “a organização operária criada pelos primeiros internacionalistas respondia, simultaneamente, a dois objetivos: melhorar, no imediato, a vida dos trabalhadores e preparar a base da sociedade que se projetava criar. Ao mesmo tempo, preparava-se psicologicamente o homem novo”.

Em suma, os internacionalistas espanhóis entenderam o federalismo à maneira bakuninista, a ponto de considerarem a „nação espanhola“ por „região espanhola“; ou seja, a “Espanha era uma região da Internacional, como o eram outras nações” (LEVAL in COLETÂNEA DE TEXTOS, 2006, p. 18).

A questão da macroestrutura era, pois, muito considerada, mas com um paradigma radicalmente diferente do que está posto hoje em termos de globalização - lembrar que o internacionalismo é um dos seis princípios norteadores do *princípio gerador libertário*, segundo Gallo (2006).

Outrossim, Bakunin (2002, p. 57-58) atentou que é preciso reduzir o chamado “princípio da nacionalidade” em prol do “princípio muito maior, muito simples e único legítimo”: o “princípio da liberdade”. Por outro lado, ele sustentou que aquele princípio era “ambíguo, cheio de hipocrisias e de armadilhas, princípio de Estado histórico, ambicioso”.

Do princípio da liberdade, por sua vez, “cada um, indivíduo ou corpo coletivo, sendo ou devendo ser livre, tem o direito de impor-lhes seus costumes, sua vestimenta, sua língua, suas opiniões e suas leis; cada um deve ser absolutamente livre em si. Eis a que se reduz, em sua sinceridade, o direito nacional” (BAKUNIN, 2002, p. 57).

Para Bakunin (2002, p. 58), é preciso que “o patriotismo” fique em “segundo plano, ceda lugar ao amor pela justiça e pela liberdade e que, se necessário, se sua pátria separar-se

destes valores, jamais hesite em tornar partido contra ela”. Pouco a pouco, diz ele, esse “sentimento estreito e frequentemente injusto” vai se transformando em um “amor mais amplo, mais generoso e mais racional da humanidade” e, no limite, será criada, finalmente, a “federação universal e mundial de todas as nações”. O seu apelo é para que se esteja

pronto a contribuir com todos os esforços para o triunfo de uma organização social, na qual todo indivíduo humano, nascendo para a vida homem ou mulher, encontre meios iguais de manutenção, de educação e de instrução na infância e na adolescência e que, mais tarde, na maioridade, encontre facilidades exteriores, isto é, políticas, econômicas e sociais iguais para criar seu próprio bem-estar, aplicando ao trabalho as diferentes forças e aptidões que a natureza lhe concedeu e que uma instrução igual para todos tenha desenvolvido (BAKUNIN, 2002, p. 58-59).

Bakunin (2002), assim como o anarquismo, nega a existência de um Deus e de sua intervenção divina, mas ao substituir “o culto à divindade pelo respeito e o amor da humanidade”, é reverenciada a importância evolutiva do *homem novo* para pertencer a esta sociedade libertária. Essa harmonia entre os homens dá-se numa “liberdade absoluta de consciência” e tendo como critério único de verdade, a razão humana. Sendo assim, o princípio de negação à metafísica contribui na pertinência desse sistema aberto formado pelas relações sociais e suas subjetividades, na qual a consciência humana é base da justiça; e a liberdade individual e coletiva é fonte única de criação da ordem da humanidade (BAKUNIN, 2002, p. 73;76).

Por outro lado, não é possível existir uma “norma concreta, universal e obrigatória para o desenvolvimento interior e para a organização política das nações”, pois a divisão de um país vai depender “dos hábitos históricos, das necessidades atuais e da natureza peculiar de cada país”. Entretanto, precisa haver “dois princípios comuns e obrigatórios para cada país que quiser organizar seriamente a liberdade”. Em primeiro lugar, “toda organização deve proceder de baixo para cima, da comuna para a unidade central do país, o Estado, por via da federação”. Em segundo, “deve haver entre a comuna e o Estado ao menos um intermediário autônomo: o departamento, a região ou a província. Sem o que, a comuna, tomada na acepção restrita do termo, seria demasiado frágil para resistir à pressão uniforme e despoticamente centralizadora do Estado” (BAKUNIN, 2002, p. 75;84-85).

Ao entender que a comuna é “base de toda a organização política de um país”, Bakunin (2002) concorda na destruição por inteiro de toda “a organização política e social baseada na desigualdade, no privilégio, na autoridade divina e no desprezo da humanidade” da sociedade; e, com a plenitude da reconstrução sociopolítica, ter a “opinião pública” sua guardiã e a “liberdade absoluta”, sua alma. Entretanto, não é possível a sociedade ficar

completamente desarmada, devido os “indivíduos parasitas, malfeitores e nocivos” (BAKUNIN, 2002, p. 80).

Desse modo, para alcançar essa organização política é preciso demolir o Estado “não apenas do ponto de vista financeiro, como também dos pontos de vista político, burocrático, militar, judiciário e policial”. Em relação à educação, toda “a instrução pública [deverá] pertencer exclusivamente às comunas e às associações livres”; todos os juizes deverão ser “eleitos pelo povo” (BAKUNIN, 2002, p. 80).

Em suma, cada comuna constituirá sua própria legislação e constituição, contudo,

para entrar na federação provincial e para fazer parte de uma província, deverá adequar sua carta (constituição) particular aos princípios fundamentais da constituição provincial e fazê-la sancionar pelo parlamento¹⁰³ dessa província [...] de outra forma, ela será excluída da solidariedade, da garantia e comunidade, permanecendo fora da lei provincial [...] A nação deve ser apenas uma federação de províncias autônomas [...] O parlamento nacional¹⁰⁴ estabelecerá o código nacional, deixando aos códigos provinciais o direito de divergir nos pontos secundários, jamais na base. Estabelecerá a carta constitutiva da federação das províncias, votará todas as leis, disposições e medidas determinadas pelas necessidades da nação inteira, estabelecerá os impostos nacionais e os repartirá entre as províncias, deixando a estas o cuidado de reparti-los entre as respectivas comunas, controlará enfim todos os atos, adotará ou rejeitará as proposições do governo executivo nacional que será sempre eleito e por prazo determinado, formará as alianças nacionais, fará a paz e a guerra, e só ele terá o direito de ordenar por um tempo sempre determinado a formação de um exército nacional. O governo será apenas o executor de suas vontades (BAKUNIN, 2002, p. 85-88).

Observe-se que esse protocolo político é construído de baixo para cima, obedecendo critérios individuais e coletivos para uma relação salutar nos moldes anarquistas; muito embora, sejam previstas possibilidade de dissonâncias em todos os níveis federativos, por se está lidando com seres humanos.

Saliente-se que em relação à igualdade política, Bakunin já afirmara que ela só seria possível na existência da igualdade econômica e social. Todavia, é bom lembrar, que a igualdade no sentido libertário “não implica o nivelamento das diferenças individuais, nem a identidade intelectual, moral e física dos indivíduos. Esta diversidade [...] constitui, ao contrário, a riqueza da humanidade” (BAKUNIN, 2002, p. 80).

¹⁰³ O Parlamento provincial tanto pode ser composto por uma ou duas câmaras. Se uma, ela será composta por representantes de todas as comunas; se duas, a outra será composta por “representantes da população provincial inteira, independentemente das comunas”.

¹⁰⁴ Poderá também ter uma ou duas câmaras constituídas da mesma forma que o parlamento das províncias.

3.1.2.2 Municipalismo e comunalismo

A importância dessa subseção para a condução do trabalho está na reflexão sobre o municipalismo e o comunalismo, mediada pelo federalismo libertário e pela compreensão na desconstrução das relações autoritárias, através do diálogo entre uma possibilidade de proposta libertária e a realidade municipal brasileira, no sentido de elucidar uma maior participação popular no destino local e global do país.

Nesses termos, por um lado, como possibilidade de proposta libertária, Paul Boino¹⁰⁵ (2003) traz o “comunalismo” para o bojo da discussão. Também procura rebater as críticas feitas ao “Municipalismo Libertário” proposto por Murray Bookchin¹⁰⁶ (1921-2006); entendendo que este não leva a “uma ruptura fundamental com o corpo ideológico libertário preexistente” (BOINO, 2003, p. 42), embora seja limitada a sua análise com base em “dois elementos principais: o eleitoralismo e o interclassismo” (BOINO, 2003, p. 65). Por outro lado, se procura trazer a questão da municipalidade brasileira no contexto da descentralização regida pela Constituição de 1988 e dos debates atuais para uma recentralização, no intuito de consolidar o diálogo em um exercício concreto.

Tanto Jean-Marc Raynaud (Éditions du Monde Libertaire) quanto Roger Noël (Éditions Alternative Libertaire) ao prefaciar o livro “O Bairro, a Comuna, a Cidade... Espaços Libertários!” (2003, p. 7-10), eles atentam que “tudo o que é da ordem do local, do próximo, do cotidiano, da dimensão humana... constituem os terrenos de eleição privilegiados dos libertários”. Não restando dúvida, no entanto, que eles, os libertários, também não desprezam o âmbito nacional ou mundial. Aliás, “pensar globalmente, agir localmente” significa que ao mesmo tempo existe consciência do global, na sua verticalidade e centralidade; existe, também, o agir local que é a opção de trabalhar o “problema na raiz, começando por construir, na base, lógica de contrapoderes, autogestão e federalismo”.

Em relação àqueles espaços de centralidade, por outro lado, os anarquistas entendem que mesmo “geridos, cogeridos ou mesmo autogeridos da maneira mais libertária” tendem a “produzir centralismo, hierarquia, desigualdade e poder”. Saliente-se que aqui não se trata de “opor o local ao global”, mais criar, em um primeiro momento, as condições aos cidadãos de

¹⁰⁵ Professor da faculdade de urbanismo da Universidade Lumière em Lion, França. É da Federação Anarquista Francófona.

¹⁰⁶ Estadunidense.

“se apropriarem da gestão local” para, depois, “autogerir a cidade, a região, o país e o mundo”.

Por seu turno, Bookchin (2003), identifica duas maneiras de compreender a palavra “política”: uma política¹⁰⁷ depois da formação do Estado-nação e outra antes dessa formação e que tinha participação da população que “geria a coisa pública em assembleias cidadãs diretas, no cara a cara, e elegia conselhos que executavam as decisões políticas formuladas nessas assembleias. Estas controlavam de perto o funcionamento desses conselhos”. Havia uma “cultura política” que respondia pelo próprio processo de autoformação de uma população engajada na dinâmica das assembleias cidadãs. Enfim, o indivíduo se sentia mais cidadão por ter o “sentimento de controlar seu destino e poder determiná-lo, em vez de ser determinado por pessoas e forças sobre as quais ele não exercia nenhum controle”. Na verdade, o que havia era um “processo de reciprocidade”, entre o “eu individual” e o “nós coletivo”, sem subordinação, mas com mutualidade (BOOKCHIN, 2003, p. 12-14).

Mas apostar numa comuna na atualidade, para além de se “imaginar novas formas de ação política que recuperariam o conceito clássico de cidadania e seus valores participativos”, Bookchin (2003) questiona se é possível conceber uma sociedade baseada em opções locais, em base municipal, no momento em que “os fluxos de poder e capitais tendem à centralização” e com tudo levando a crer uma opção irreversível. E além dessas questões de caráter teórico, diz ele, tem ainda as de caráter prático, tais como coordenar assembleias locais de cidadãos para tratar questões como o transporte público, manutenção de estradas; “como mudar os instrumentos de governo atuais [...] para adaptá-los a um sistema de autogoverno baseado na autonomia municipal”. E sobre a economia, orientada para o “mercado”, para o “lucro” e baseada numa “tecnologia centralizada”, como transformá-la “numa economia moral orientada para o homem, e baseada numa tecnologia alternativa descentralizada?” De toda sorte, ele sustenta que não há nostalgia ou inovação na tentativa da humanidade querer “harmonizar o coletivo e o individual” (BOOKCHIN, 2003, p. 15-17).

¹⁰⁷ Essa política pode ser definida como um “sistema de relações de poder” gerida por „homens políticos“ que se encarregam de tomar decisões que de alguma maneira interfere com a vida da população e “administram essas decisões por meio das estruturas governamentais e burocráticas”. Ascendem ao poder através das entidades chamadas „partidos“ e representam “as pessoas como se uma única pessoa pudesse „representar“ muitas outras, consideradas como simples „deitores“”. Ademais, são frequentemente especuladores, além de serem representantes das “grandes empresas, das classes patronais e de *lobbies* de toda a sorte [...] Amiúde, são personagens muito perigosos [...] utilizando a mídia e disseminando favores e recursos financeiros para estabelecer consenso público [...] prestam comumente grandes serviços às camadas financeiramente mais ricas, graças às quais eles esperam melhorar sua carreira e seu bem-estar material (BOOKCHIN; 2003: 11-12).

Mas qual seria, então, o programa que restabeleceria “a significação clássica da política e da cidadania”, entendendo política como um “fenômeno orgânico”, no sentido de representar a

atividade de um corpo público – uma comunidade, se se preferir [...] implica um discurso racional, o engajamento público, o exercício da razão prática e sua realização numa atividade ao mesmo tempo partilhada e participativa. A redescoberta e o desenvolvimento da política devem tomar por ponto de partida o cidadão e seu meio ambiente imediato para além da família e da esfera de sua vida privada. Não pode haver política sem comunidade. E, por comunidade, entendo uma associação municipal de pessoas reforçada por seu próprio poder econômico, sua própria institucionalização dos grupos de base e o apoio confederal de comunidades similares organizadas no seio de uma rede territorial em escala local e regional. Os partidos que não estão implicados nessas formas de organização popular de base não são políticos no sentido clássico do termo. São, ao contrário, partidos burocráticos e opostos ao desenvolvimento de uma política participativa e de cidadãos participativos. A célula autêntica da vida política é, com efeito, a comuna [...] Um novo programa político não pode ser um programa municipal senão se levamos a sério nossas obrigações em relação à democracia (BOOKCHIN, 2003, p. 19-20).

Por sua vez, Boino (2003), ao fazer uma análise na proposta municipalista de Bookchin (2003), identifica traços da proposta de sociedade libertária, tanto pela participação do anarquismo contra os poderes locais públicos ou privados, quanto pelo federalismo libertário entender que a sociedade precisa ser “gerida pelas comunas e por sua federação sem delegação de poder”. Ademais, evidencia o *duplo federalismo* (“pedra angular do comunismo libertário”), isto é, o federalismo territorial (o das comunas) e o setorial (federação dos produtores) (BOINO, 2003, p. 41-42).

Aliás, Boino, nessa problematização, incita aqueles “sindicalistas revolucionários franceses para quem a sociedade futura deve ser governada unicamente pelos sindicatos e, por intermédio deles, pelos produtores enquanto produtores”. Pois, afinal, segundo ele, há uma má interpretação da obra de Pierre Besnard¹⁰⁸ (1886-1947) que “nunca escreveu que a sociedade futura deve ser unicamente gerida pelos sindicatos”; mas, ao contrário, “que ela deve ser cogerida pelos sindicatos e pelas assembleias territoriais”, Sendo assim, as decisões de produção, ao invés de serem função dos agentes detentores dos meios de produção, elas deverão ser tomadas em função da demanda expressa e no âmbito das escolhas de sociedade. (BOINO, 2003, p. 41;71).

Por outro lado, no âmbito do municipalismo, Bookchin (2003) admite que os libertários participem de eleições locais e possam ocupar cargos de prefeito ou vereador, não como “preâmbulo à ação municipalista, mas ao contrário, uma consequência possível,

¹⁰⁸ Sindicalista revolucionário francês; secretário da AIT e da [Confédération Générale du Travail-Syndicaliste Révolutionnaire](#) (CGT-SR)

considerável (e não evitável) dessa ação”. Dessa forma, Bookchin (2003) não está sugerindo que a sociedade venha se reformar através de decreto ou “que a autogestão possa ser imposta por cima, na falta de aspiração e de movimentos autogestionários fortemente ancorados na sociedade”. Pelo contrário, “os libertários devem encorajar, favorecer e participar do desenvolvimento de um movimento territorial autogestionário em suas cidades, em seus bairros e em seus vilarejos” – esse processo precisa estruturar o movimento em comitês de bairro e em federação de comitês locais. Por fim, as relações entre comitês de bairro e municipalidade legal se desenvolveriam *pari passu* ao crescimento das “capacidades de ação das assembleias territoriais”, cujas “tensões” apontem “para saber quem da municipalidade ou do comitê de bairro decide, orienta e gere a comuna” (BOINO, 2003, p. 43-44).

É nessa ótica que Bookchin (2003) “contempla a conquista do poder municipal pelos comitês de bairro (e não os libertários como tais)”; além da possibilidade de “permitir desbloquear a situação, e até mesmo fazer triunfar definitivamente a autogestão”: as ações dos representantes eleitos, segundo ele, teriam “toda liberdade, uma vez instalados no conselho municipal, de transferir legal e totalmente os poderes de decisão e ação da municipalidade para as associações territoriais” (BOINO, 2003, p. 44-45).

Mas, admitindo que a participação nas eleições, na concepção de Bookchin (2003), só sirva “para dissolver imediata e radicalmente o poder conquistado”; e observando que “os eleitos locais não têm os meios nem jurídicos, nem políticos, nem financeiros para resolver os problemas que se lhes apresentam, podemos nos interrogar em que e por que as coisas seriam diferentes se esses eleitos tivessem emanado dos comitês de bairro ou se esses poderes estivessem com os comitês de bairro” (BOINO, 2003, p. 47).

Todavia, são esses os poderes que fazem parte da questão central de Bookchin (2003) para resolver, senão todos os problemas, pelos menos aqueles que consideram mais cruciais. No seu entendimento, o “controle desses poderes” já representaria um “avanço importante, senão decisivo, rumo a um sistema autogestionário”. Mas, Boino (2003) observa que conceber “as coisas nesses termos, não significa exagerar consideravelmente a natureza, o alcance e a autonomia dos poderes hoje conservados pelos conselhos municipais [...]?” (BOINO, 2003, p. 47-48). Esses conselhos

não são independentes nem na França, nem alhures. Suas ações e suas capacidades de ação estão estritamente limitadas, determinadas por sistemas de coações legais, econômicas e políticas [...] A capacidade financeira das municipalidades (que lhes dá a possibilidade de implementar sua política) depende dos subsídios concedidos pelo Estado [...] e secundariamente pelos impostos locais como parte paga pelas empresas (a taxa profissional), por outra parte, pelos habitantes (taxas prediais) [...]

Infalivelmente, se uma municipalidade aventura-se a desenvolver uma política anticapitalista ou tenta simplesmente refrear certos aspectos (a proteção do meio ambiente, por exemplo), vemos empresas transferirem-se para outras localidades, reduzindo a arrecadação de impostos [...] A capacidade financeira das municipalidades está de fato estreitamente enquadrada, mas igualmente sua capacidade política. Esta última depende, com efeito, dos poderes que lhe foram concedidos pelo Estado. Desde as leis de descentralização, as municipalidades têm competência em matéria de urbanismo, manutenção das escolas... mas elas não podem em caso algum intervir no conteúdo dos programas escolares (prerrogativas do Estado), nem mesmo modificar a definição do campo dos serviços públicos [...] elas [as municipalidades] têm o controle teórico da organização de seu território, mas, na prática, o Estado também pode intervir e inclusive impor sua vontade nesse campo (por meio das diretrizes territoriais de organização notadamente) (BOINO, 2003, p. 48-49).

Ademais, como seria “a política de aliança e de compromisso” para os partidários do municipalismo bookchiniano caso fossem eles eleitos?, indaga Boino (2003). Pois, “os poderes municipais estão estritamente inseridos num sistema de coações simultaneamente jurídicas, políticas e orçamentárias”. Pensar numa “ruptura”, isto é, “contemplar essa estratégia de conquista do poder local”, é bem mais do que essas alianças e compromissos estrategicamente assumidos por um sistema político e que dentro do qual o “essencial” é blindado, intocado. Na verdade, “o eleitorismo bookchiniano tem muita dificuldade para convencer, quanto à sua capacidade de fazer evoluir a organização do sistema político atual para mais democracia direta”. Além de não parecer resolver outros elementos da agenda política os quais Bookchin (2003) considera relevantes para a atualidade: “a proteção do meio ambiente, a igualdade entre os sexos e as relações norte-sul” – problemáticas que “ultrapassam amplamente o campo de ação das municipalidades, tanto em suas causas quanto em suas consequências” (BOINO, 2003, p. 50-51).

Em suma, para que “controlar esses poderes ou perder tempo e energia em procurar controlá-los, se o que descortina é uma cogestão com o Estado e outras coletividades públicas, alguns aspectos muito reduzidos de nosso cotidiano, sem nada tocar no essencial, e ainda por cima nos enviscando na embriagante volúpia dos compromissos políticos”? (BOINO, 2003, p. 51).

Outro aspecto da análise de Bookchin (2003) se concentra nas “evoluções sociais no transcurso desses trinta últimos anos”, diz Boino (2003). Ele parte das mutações socioeconômicas dos anos de 1970, ocasião de forte crítica social e estética por parte da juventude europeia e estadunidense e com fortes mudanças na regulamentação do próprio trabalho, a posteriori.

Contudo, esse outro aspecto de análise se direciona para refletir um “processo de homogeneização social”, a partir do “surgimento de uma sociedade pós-industrial, pós-

moderna ou ainda informacional [...] Desigualdades subsistiriam, evidentemente, mas não diriam mais respeito a questões de classes sociais antagonistas, cuja existência seria consubstancial à antiga sociedade industrial” – saliente-se que ele não estava sozinho e até as estatísticas eram favoráveis. Mas para o movimento libertário aquela análise era perturbadora, pois questionava “os próprios fundamentos desse movimento ou, ao menos, de uma ampla parte desse movimento: a indústria e os operários, as classes sociais e seu confronto em torno das relações de produção” (BOINO, 2003, p. 53).

“A tese de Murray Bookchin [...] conclui pela necessidade vital do municipalismo, mas um municipalismo adaptado a essa nova situação social e não fundado sobre uma relação qualquer de classes como existiu no passado”. Assim, a “única possibilidade de sobrevivência para o movimento libertário” seria se adaptar a essas evoluções constatadas. Todavia, ao percorrer no tempo essas décadas, percebe-se que as “desigualdades continuam ainda gritantes”. Pois, se hoje os filhos dos operários de ontem não são mais operários por trabalharem no setor terciário (serviços), eles ainda se fazem explorados ao vender a sua força de trabalho sob contrato aviltante. Enfim, é possível identificar no “senso comum” de que as “evoluções evidentemente ocorreram” nessas décadas. Todavia, “a estruturação em classes da sociedade não foi fundamentalmente afetada, embora o conteúdo e a posição respectiva das diferentes classes tenham mudado no decorrer do tempo” (BOINO, 2003, p. 55-57; 61).

Entretanto, justifica Boino (2003), que não é correto pensar que as “análises de Bookchin (2003) foram puras especulações intelectuais”, pois ele as elaborou quando o “sistema fordista-keynesiano-taylorista”, que vingara em décadas anteriores, estava se colapsando, mas sem que se compreendesse bem, ainda, o que iria resultar daquilo tudo. De fato, o tempo passou e a conjuntura que foi delineada em muito se distanciou daquele “idílio” pensado (BOINO, 2003, p. 58) – saliente-se que o neoliberalismo se despontou e tornou o capitalismo financeiro a ordem do imperialismo contemporâneo.

Mas longe de achar que a ideia de uma ação territorial seja absurda, Boino (2003) se mostra a favor do comunalismo, embora não aceite os dois elementos bookchinianos: eleitorismo e interclassismo. Ele sustenta que “a estruturação da sociedade em classes permanece extremamente expressiva, e as questões socioeconômicas centrais”. Além disso, sinaliza a ecologia dentre outros problemas atuais.

Particularmente aquelas “evoluções sociais” acarretando Bookchin (2003) pensar no “processo de homogeneização social”, leva Boino (2003, p. 65) considerar um contrassenso a realização da “igualdade política e social afastando a questão da igualdade econômica” - observe-se que essa consideração se alinha plenamente ao pensamento bakuninista quanto às

interligações da igualdade sociopolítica e econômica na conquista da Liberdade, no modelo anarquista.

Enfim, as questões econômicas não se atenuaram com o passar do tempo. Tanto é que o fim do pleno emprego

transformou sensivelmente nossas condições de trabalho, de vida e mais globalmente questionou uma certa forma de estabilidade das relações sociais [...] Os sindicatos verticais (de empresa), estruturas tradicionais de organização dos assalariados, têm dificuldade para adaptar-se às novas realidades sociais [...] É verdade, o número de sindicalizados caiu fortemente nessas últimas décadas [...] o sindicalismo vertical ou de empresa está, contudo, em crise; e as direções das grandes centrais têm perfeitamente consciência deste fato. E, com razão, podemos duvidar de que, no futuro, esses tipos de estruturas consigam tornar a ser as organizações centrais que elas foram no passado (BOINO, 2003, p. 66-67).

Diante dessa situação, Boino (2003) acredita na dificuldade cada vez maior de “organizar-se em seu local de trabalho [...] Desse modo, o bairro poderia de fato tornar-se um novo local de organização um pouco como as *Bolsas do Trabalho* e as *Uniões Locais*, há um século”. Saliente-se que não é propósito de Boino (2003) fazer uma “substituição pura e simples dos sindicatos de empresa pelos comitês de bairro”, tendo em vista que aqueles “ainda demonstram sua indiscutível eficácia em outros campos, notadamente no que concerne à confrontação com o empregador, seja ele privado ou público”. A intensão aqui é ressaltar o interesse em desenvolver “novas formas de organização social” no plano territorial, juntamente com as “organizações sindicais de empresa” (BOINO, 2003, p. 67).

É real a “precariedade em uma parte crescente da população” devido “as mutações socioeconômicas [que] provocaram a emergência de novos interesses dificilmente tratáveis no âmbito da empresa e pelos sindicatos de empresa”: os transportes coletivos, o preço da água, as interferências urbanas instaladas “sistematicamente do lado dos bairros pobres”, entre outros. Por sua vez, os serviços públicos, malgrado seja o “último fio de segurança na falta do qual não se pode mais viver decentemente”, é mais fácil ele se apresentar no plano territorial do que “abordá-lo no âmbito das estruturas tradicionais do movimento operário”.

Saliente-se que a visão de Boino (2003) acerca das questões territoriais tem uma química mais acurada por ele trabalhar com a complexidade urbanística. Ele, inclusive, assume que tais questões podem “conduzir a uma contestação global do sistema político-econômico no qual vivemos”. Por exemplo¹⁰⁹, “uma simples luta ambientalista”, diz ele, pode

¹⁰⁹ Um exemplo vivo é o que a sociedade brasileira experiênciava no presente, a partir das “Manifestações de Junho” (2013), cujo estopim foi a rejeição ao aumento das passagens do transporte público.

desencadear um processo amplificado de tensões que podem levar ao esclarecimento da relação entre a degradação do “meio ambiente”, o “sistema capitalista” fomentado por um lucro que minimiza custos ambientais, e o “sistema político ao qual, por uma campanha eleitoral financiada por baixo dos panos, sacrifica-se sem vergonha a vida de muitos habitantes” (BOINO, 2003, p. 67).

Aliás, esse desmascaramento de situações naturalizadas, no dizer de Grubacic (2006, p. 22; 27), é a insistência do anarquismo contemporâneo em ampliar o foco antiautoritário para facilitar a concretização de uma “sociedade livre, justa e sustentável”.

Em síntese, o comunalista, embora tenha algumas aproximações ao municipalismo bookchiniano, apresenta claras distinções. Pois ele

se coloca no campo da luta de classes, que não tenciona em absoluto reunir em seu seio o explorador e o explorado, o opressor e o oprimido [...] tenciona desenvolver simultaneamente a contestação da ordem estabelecida e a construção de um mundo novo, a luta urbana e a alternativa concreta, notadamente em matéria de serviços públicos autogeridos. Um comunalismo que se funda na ação territorial, não para substituir a ação sindical, mas para conjuntamente com ela tentar dar um novo ímpeto ao movimento social [...] que se dirija não apenas aos convictos, mas ao conjunto do movimento social, sem sectarismo, mas sem colocar, no entanto, suas ideias no bolso [...] enfim, que tenha a honestidade de reconhecer que sua ação é eminentemente política, pois não pode ser de outro modo, e que, em substância, suas convicções sejam anarquistas, suas perspectivas revolucionárias, e seu objetivo o comunismo libertário (BOINO, 2003, p. 69-70).

Seja como ilustração, uma cidade da Calábria, Itália - Spezzano Albanese -, com cerca de 10.000 habitantes. Ela, que não é tida como uma cidade tão pequena comparada a outras da região, é caracterizada por ser o “centro em torno do qual gravitam outros vilarejos calabreses”. Teve forte presença anarquista a partir dos anos de 1970 e que através da qual, foi criada a Federação Municipal de Base na cidade¹¹⁰. Segundo essa Federação,

o comunalismo representa uma real alternativa autogestionária à sociedade de dominação: uma alternativa que se apoia em iniciativas partindo de baixo, tanto no mundo do trabalho quanto na cidade, para construir uma sociedade horizontal, autogovernada, que possa substituir o centralismo estadista por uma rede de municipalidades livre e federadas numa cooperação solidária e mutualista (FEDERAÇÃO MUNICIPAL DE BASE, 2003, p. 73-74).

Por sua vez, pensar numa proposta de organização comunalista em termos de Brasil, é preciso, antes, compreender a complexidade da dinâmica do federalismo brasileiro na História

¹¹⁰ “Nessa época, os anarquistas começaram a favorecer a criação de estruturas de base compostas de estudantes, desempregados e trabalhadores que se interessavam particularmente pelas questões de saúde, meio ambiente e urbanismo” (2003, p. 75).

e a “recentralização”, que já é tema de debate para a organização política da atualidade na vigência da globalização.

Com efeito, embora a Constituição de 1988 tenha se direcionado para uma descentralização, “tema central da agenda da democratização, nos anos 1980, como reação à concentração de decisões, recursos financeiros e capacidade de gestão no plano federal, durante os 20 anos de autoritarismo burocrático”; já se indaga se a federação brasileira está passando por um “processo de recentralização” depois dessa experiência descentralizadora da República Nova (ALMEIDA¹¹¹, 2005, p. 29).

Em nome da democracia, a defesa da descentralização era justificava por um “aumento da eficiência do governo e da eficácia de suas políticas”. Afinal, estava-se saindo de mais um período de “autoritarismo militar-burocrático”, cuja concentração de recursos fiscais ficava na esfera federal. Ademais, a descentralização favorecia “o fortalecimento das instâncias subnacionais, em especial dos municípios, permitiria aos cidadãos influenciar as decisões e exercer controle sobre os governos locais, reduzindo a burocracia excessiva, o clientelismo e a corrupção” (ALMEIDA, 2005, p. 29).

Aparentemente, essa situação poderia favorecer uma dinâmica local de participação cidadã dos habitantes dos municípios, se não fosse embarreirado por duas grandes forças muito presentes na cultura política do país (a da centralização e a dos mandatários políticos locais), além de uma ausência crucial para essa mediação que é uma população educada nos padrões de cidadania participativa.

Observe-se que não se está nem cogitando uma educação integral nos moldes de emancipação libertária, mas uma educação que se adequasse para o fortalecimento das instâncias subnacionais, nos moldes em que foram postos pelo debate redemocratizador. Todavia, a elite centralizadora brasileira, assim como as autoridades locais não foram acostumadas a serem questionadas por população participativa e, conseqüentemente, autônoma. Pois, por um lado, a centralização na esfera federal sempre acompanhou o autoritarismo militar-burocrático; e, por outro, a descentralização sempre esteve presente na histórica brasileira cujo desdobramento se traduziu no coronelismo e no caudilhismo, onde a subserviência de uma grande parcela da população sempre esteve presente. Não se pode duvidar da permanência dessas matrizes no imaginário coletivo, em tempos de longa durações, mesmo que se esteja analisando a conjuntura de forma dialética.

¹¹¹ ALMEIDA, M Hermínia. *Recentralizando a Federação?*. REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA Nº 24. Curitiba, PR: Jun, 2005, pp 29-40.

Por seu turno, nesse tempo de capitalismo financeiro, Vainer¹¹² (2007), ao analisar o entrelaçamento e a convergência do global, nacional, regional e local na “constituição de consórcios empresariais e coalizões políticas”, identifica uma “disputa entre municípios e estados para atrair capitais”. Diz ele que

a guerra fiscal expressa, de um lado, o vácuo de políticas territoriais na escala federal e, de outro, a emergência de novas formas de articulação entre capitais e forças políticas que favorecem uma redefinição das relações entre as escalas subnacionais (municipal, estadual, regional), nacional e global. Com efeito, falta um pacto territorial democraticamente estabelecido que reconheça a autonomia de estados e municípios, mas, também, ao mesmo tempo, sua necessária solidariedade e complementaridade. Esta situação propicia a eclosão de uma guerra de todos contra todos, da qual saem vencedoras, como se sabe, as empresas privadas, que promovem verdadeiros leilões para os que ofereçam maiores vantagens – fiscais, fundiárias, ambientais, etc. O Estado nacional parece ter abdicado de suas responsabilidades de mediar e liderar práticas de cooperação federativa. Em suas relações com as instâncias subnacionais, o governo federal hoje praticamente se limita a exercer pressão para impor-lhes a responsabilidade fiscal – leia-se a solidariedade forçada ao arrocho fiscal –, em perfeita consonância com as orientações do FMI, que sempre se preocupou em assegurar que o esforço fiscal não ficaria restrito à União e atingiria igualmente estados e municípios [...] Governantes de estados e cidades, magicamente transmutadas em empresas pela retórica dos consultores, agem como se operassem em um mercado livre e concorrencial de localizações. E, desta forma, a guerra dos lugares contribui de maneira decisiva para multiplicar as rupturas sócio-territoriais e aprofundar a fragmentação do território (VAINER:2007:12-13).

Diante dessa disputa territorial e da ausência de mediação por parte do Estado em torno de uma “cooperação federativa”, é possível enxergar que as relações entre cidadãos e gestão pública municipal não conquistaram aquele *status*, objeto dos debates da última constituinte (1988) em torno da descentralização e do controle do poder nos municípios, em particular.

Observe-se que nessa situação se tem outra concepção de “federalismo”, na qual a fragmentação tem um sentido amplamente negativo, devido as causas que a impulsionam. Pois, primeiro, existe uma ambiguidade nesse federalismo pela subordinação das municipalidades ao poder central; e, segundo, as relações intermunicipais não têm consistência solidária de confederação, visto que suas mediações estão atreladas à política local e ao capital “globalizado”. De fato, essas disputas entre territórios acontecem mediadas por uma configuração identificada também por Boino (2003) composta pelos sistemas

¹¹² VAINER, Carlos B.. *Planejamento Territorial e Projeto Nacional – os desafios da Fragmentação*. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais. v9, n1. ANPUR, 2007.

capitalista e político, sacrificando, sobremaneira, as relações sociais e a vida nas subnacionalidades.

Nesse contexto, a organização entre os indivíduos é essencial na constituição de uma agenda de combate a essas estridências. Em particular, a escola em tempo integral para a formação integral das crianças e jovens é um item de suma importância nessa protagonização, de modo que se possa construir uma “inversão” desse paradigma individualista e excludor.

Certamente, a conscientização política e a auto-organização da população são ferramentas prioritárias no embate ideológico entre hegemonia e contra-hegemonia. E, como esses dois lados sabem bem da importância da educação, é preciso unir esforços de todos aqueles que entendem a importância de uma ruptura do padrão educativo público, em prol do desenvolvimento efetivo das potencialidades de cada elemento das sociedades contemporâneas. É somente na vivência de suas potencialidades na relação liberdade-solidariedade que o homem poderá obter a sua emancipação.

3.1.3 Diálogo entre Grubacic, Chomsky e Florestan Fernandes

Ao considerar a *condição emancipatória dos homens* como necessidade para uma sociedade livre e conscienciosa em relação a si e ao meio em que vive, esse diálogo se faz importante para possibilitar alternativas contra-hegemônicas de enfrentamento ao protagonismo do capital em favor da escravidão social. Nesta seção, a intenção é trazer o sentido contemporâneo do anarquismo para discutir com a “teoria da jaula” e a revolução dos trabalhadores “na ordem” algum indício de proposição para uma “travessia da ponte”.

Para mediar esse encontro teórico, vale as considerações de Malatesta¹¹³ (s/d) no sentido de que “não há „uma solução” para os problemas sociais, mas mil soluções diversas e variáveis, como diversa e variável é, no tempo e no espaço, a vida social”. Desse modo, como

¹¹³ No artigo “A propósito do Revisionismo anarquista”, publicado em *Pensiero e Volontà*, Roma, ano I, nº 9, 01/05/1924 e reeditado in MALATESTA, Errico. *Dois Textos da Maturidade*. Biblioteca Libertária de Bolso. 2ª edição. Rio de Janeiro: Robson Achiamé, s/d.

Saliente-se que esse texto foi construído em plena vigência do fascismo italiano, estando Malatesta submetido à rigorosa vigilância policial, embora em liberdade. João Freire, ao apresentar essa reedição, deixa claro que esse revolucionário não abandonara suas convicções, embora o seu anarquismo estivesse, na maturidade, mais flexível e humanista e menos otimista “quanto às perspectivas próximas de uma revolução social efetivamente emancipadora para as classes subordinadas”, após as lições das revoluções russa, alemã e italiana.

não é possível a uniformidade de “interesses” e “opiniões” entre pessoas e que nem sequer seria desejável essa situação,

nossa conduta atual e [...] nossos projetos de futuro devemos ter presente que não vivemos, nem viveremos amanhã, num mundo povoado unicamente de anarquistas. Pelo contrário, somos e seremos ainda por longo tempo uma minoria relativamente pequena [...] É preciso, pois, encontrar o modo de viver entre não-anarquistas da maneira mais anarquista possível e com a maior vantagem possível para a propaganda e para a atuação das nossas ideias (MALATESTA, s/d, p. 9-10).

Contudo, Malatesta (s/d) acredita na “necessidade de uma mudança radical [...] na ordem política e na ordem econômica vigente, para criar um novo ambiente social que torne possível aquela elevação moral e material das massas”. Mas, diz ele, que não é possível fazer uma revolução exclusivamente anarquista, por ser minoria, por não ter consenso das massas e que, mesmo que pudesse se impor pela força, estaria contrário ao propósito libertário. No entanto, a proposta que Malatesta faz para sair desse “círculo vicioso” é “fazer uma revolução que seja o mais „nossa“ possível, favorecendo e participando, moral e materialmente, em qualquer movimento que se dirija no sentido da justiça e da liberdade”. É preciso correr o risco de ser “abandonados, traídos, como aconteceu em outras ocasiões”, mas a “revolução” não pode parar; ao contrário, ela deve avançar sempre na “conquista de maior liberdade e maior justiça”. Entretanto, isso não significa „acomodar-se“, pois, o movimento libertário, ao “colocar as massas diante dos vários métodos a fim de que possam avaliá-los e escolher”, está contribuindo na propagação de seu ideário (MALATESTA, s/d, p. 10-11).

A estratégia de desfazer aquele “círculo vicioso”, de alguma forma Malatesta (s/d) contribui para o entendimento da visão contemporânea do anarquismo de Grubacic (2006), quando este prioriza o combate ao autoritarismo e o dismantelamento dos mecanismos de controle, secundarizando a tomada do poder do Estado, em busca de espaços crescentes autogestionários.

Ao desenhar um “novo modelo de anarquismo contemporâneo”, Grubacic (2006) entende que as reformas precisam ser bem vindas, contanto que elas gerem benefícios em curto prazo e que tenham uma pauta de transformações efetivas ao longo do tempo. Ao denominá-las de “reformas não reformistas”, ele se aproxima, em alguma medida, ao que Chomsky (2004), parafraseando, segundo este, “uma bela frase do movimento dos trabalhadores rurais do Brasil” e que contém a essência da expansão da jaula: “expandir a área da jaula, até o ponto que as grades sejam quebradas”.

Em outras palavras, Chomsky (2004) defende um “etapismo”, cuja estratégia é fortalecer o processo democrático antes da construção do socialismo. Ele ainda sustenta que é

necessário proteger a jaula “contra os piores predadores do lado de fora: a defesa do poder ilegítimo do Estado contra a tirania privada predatória dos Estados Unidos, por exemplo, é um ponto que deve ser óbvio para qualquer pessoa comprometida com a justiça e a liberdade” (CHOMSKY, 2004, p. 158-159).

No caso, para melhor constituir essa “proteção” em termos de Brasil, ainda deverá ser levado em consideração que o país tem um capitalismo dependente¹¹⁴, segundo Florestan

¹¹⁴ Em seu livro *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*, cuja primeira edição foi em 1973, Florestan Fernandes apontou e analisou quatro tipos de dominação externa do Brasil. De fato, para tratar o conceito de capitalismo dependente no Brasil, é preciso percorrer na história as sucessivas mutações da *condição colonial* brasileira, que configurou as relações internacionais e relações sociais internas entre classes (ou entre estamentos, aos tempos do Brasil-colônia). Ademais, essa “condição”, possivelmente, é responsável pelo caráter “arcaico” da mentalidade coletiva contemporânea, a qual naturalizou as assimetrias sociais, embora na dialeticidade entre forças que se enfrentam ao longo da História do país.

Essa história vem se desenrolando “lentamente, sem rupturas e mudanças profundas, sempre equacionando seus dilemas pela via da conciliação pelo alto, excludente em relação à classe trabalhadora e sempre de prontidão para o exercício da *contrarrevolução*”. Baseou-se na “dependência e no subdesenvolvimento” a forma de integrar o país no exterior, embora, internamente de forma desintegrada, pelo caráter antidemocrático das classes proprietárias. (ANTUNES, 2009, p. 12 apud FERNANDES, 2009).

Saliente-se que a burguesia local teve origem colonial e senhorial em conformidade a toda América Latina, afora a fração de imigrantes, aqui no Brasil, que se capitalizou no mundo do comércio, indústria e serviços. O Brasil, assim como seus pares regionais, não experimentou a completude de uma *revolução burguesa* clássica; vivenciou, sim, por uma via não clássica, a constituição do capitalismo (na acepção em que Florestan Fernandes (1975:203) toma o conceito, no sentido clássico, “Revolução Burguesa denota um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial”).

É possível tomar, por exemplo, segundo Florestan Fernandes (1975), a situação brasileira na transição entre o fim do Império e o começo da República, em relação à consolidação do *poder burguês* e da *dominação burguesa*: esse período

contém somente os germes desse poder e dessa dominação. O que muitos autores chamam, com extrema impropriedade, de crise do poder oligárquico não é propriamente um “colapso”, mas o início de uma transição que inaugurava, ainda sob a hegemonia da oligarquia, uma recomposição das estruturas do poder, pela qual se configurariam, historicamente, o poder burguês e a dominação burguesa. Essa recomposição marca o início da modernidade, no Brasil [...] (FERNANDES, 1975:203)

Por Antunes (2009), são essas recomposições das estruturas do poder que dão uma certa “incompletude de classe” à burguesia local, expresso pela incapacidade de “implementar um projeto nacional autossustentado e fora dos constrangimentos e liames da dependência e da subordinação” (ANTUNES, 2009, p. 13 apud FERNANDES, 2009).

Aliás, segundo Fernandes (1975:204), é a partir dessa debilidade que surge o poder da burguesia local, pela imposição, desde o seu nascedouro, de um “pacto tácito” de ordem política para a materialização dessa dominação de classe. Ao contrário de outras burguesias que usavam o Estado somente para fins específicos, a brasileira “converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica”. Em outras palavras, a pressão e a influência sobre o Estado é feita no sentido de “orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares”.

Por conseguinte, afirma Fernandes (1975), “a oligarquia não perdeu a sua base de poder conquistada” enquanto “aristocracia agrária”, ao contrário, ela encontrou as “condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível.” O efeito mais direto dessa situação, é que a burguesia, controladora das estruturas socioeconômicas e políticas, não se tornou o “instrumento da modernidade” devido aos seus múltiplos interesses em conjugação com o arcaico e o novo. Em suma, ela se compromete com tudo o que lhe é vantajoso: os tempos desiguais e a heterogeneidade da sociedade brasileira em termos de modernidade (FERNANDES, 1975:204).

Dessa dinâmica interna, embora em movimento dialético, é possível observar a materialidade de uma certa condição colonial que permanece na mentalidade coletiva, através da observação desse sociólogo no tocante ao “mandonismo oligárquico [que] reproduzia-se fora da oligarquia”. De fato, “o burguês” que negava esse

mandonismo “por causa de interesses feridos, não deixava de pô-lo em prática em suas relações sociais, já que aquilo fazia parte de sua segunda natureza humana” (FERNANDES, 1975:205) - ou seja, o burguês com ranço oligárquico.

Por outro lado, ao se voltar para o mundo exterior, essa burguesia local assume o peso histórico da subordinação de uma colonização exploradora. Fernandes (2009, p. 25), ao classificar o terceiro tipo de dominação externa na América Latina (e, mais especificamente, no Brasil), vai evidenciar essa dependência entre frações burguesas, exatamente no momento da reorganização da economia internacional, no advento da revolução industrial; isto, em torno de 1840/1850, quando passaram a existir novas articulações com as economias da região latina.

Essa dominação externa se tornara *imperialista* devido à abrangência da subordinação econômica, social e cultural “não apenas pelos mecanismos indiretos do mercado mundial”, mas pela interferência direta de “algumas fases dos processos básicos de crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural” – foi nesse período histórico que o “capitalismo dependente surgiu como uma realidade histórica na América Latina” (FERNANDES, 2009, p. 26).

Se o capitalismo para se expandir precisava de novos horizontes e, sendo a América Latina um desses horizontes, o capitalismo latino não poderia proceder de forma clássica. Tanto isso é verdade que “as economias dependentes foram transformadas em mercadorias, negociáveis a distância, sob condições seguras e ultralucrativas”. Nesse sentido, a conservação de estruturas econômicas arcaicas – esquema de exportação-importação baseada na produção de bens primários – eram bem vindas à dinâmica imperialista. Mas, para tal, era preciso que houvesse uma burguesia local que proporcionasse um espaço que compatibilizasse as necessidades da burguesia internacional (padrão composto de hegemonia). É desse modo que se entende a repressão policial a todos os movimentos que quiseram romper com a dependência, a partir da existência de uma fração burguesa local, coadunada às frações burguesas “metropolitanas”. Aliás, para que se possa enxergar a essência desse núcleo burguês local, não se pode distanciar que o interesse daquelas frações externas nem é de caráter nacionalista, nem é para se ter uma organização interna favorável à qualidade social do país subordinado (FERNANDES, 2009, p. 26).

O quarto tipo de dominação externa se deu a partir da expansão das grandes empresas corporativas atuando na América Latina, sobretudo nos campos da indústria leve e pesada, afora nas esferas comercial, de serviços e financeira. Fernandes (2009) vai denominar este período de *imperialismo total*, representado pelo capitalismo corporativo ou monopolista e sob a hegemonia estadunidense, sobretudo. A rigor, existe uma simetria entre esse quarto período e o antigo sistema colonial em termos de controle externo. A exploração, por sua vez, perpassava os interesses privados externos e interesses privados internos que comungados em uma direção política excludente da participação das massas populares, estrategicamente, associava capitalismo e subdesenvolvimento: característica das revoluções burguesas “atrasadas”. É claro que esse imperialismo não promoveu “crescimento econômico, cultural e social em bases autônomas” (FERNANDES, 2009, p. 27-28). Os dois primeiros tipos de dominação externa estão diretamente ligados ao tipo de colonização exploradora que os países latinos tiveram e, sobretudo o primeiro, com o seu antigo sistema colonial, foi o responsável pelo desenvolvimento do “caráter colonial” na subjetividade do coletivo, em particular, no Brasil-colônia. Afinal, aquele período foi palco da exploração ilimitada, fruto das demandas de produção tanto para a coroa como para os colonizadores que, para obter maiores vantagens, ambas as partes precisavam se articular.

No neocolonialismo, denominação do segundo tipo, a Inglaterra, assim como outros países europeus que conquistaram o “controle dos negócios de exportação e de importação da América Latina”, estava mais interessada no comércio que na produção local. Porém, nesse sistema, os „produtores“ podiam absorver uma parte de sua produção que antes lhes eram tirada pelo “antigo padrão de exploração colonial” – saliente-se que esses resíduos “recebiam o primeiro impulso para a internalização de um mercado capitalista moderno” (FERNANDES, 2009, p. 24-25).

“Os efeitos estruturais e históricos dessa dominação” foram agravados “pelo apoio e cumplicidade” da nova „classe exportadora“ (produtores rurais) – frente ao poder econômico externo. Afinal,

o esforço necessário para alterar toda a infraestrutura da economia parecia tão difícil e caro que esses setores sociais e suas elites no poder preferiram escolher um papel econômico secundário e dependente, aceitando como vantajosa a perpetuação das estruturas econômicas construídas sob o antigo sistema colonial (FERNANDES, 2009, p. 24-25).

Florestan (2009), em sua formulação de dependência do Brasil ao longo de sua história, responsabilizou o seu *antigo sistema colonial*, cuja subordinação à metrópole vem sendo modificada pelas “diferentes fases e distintas formas de dominação” até a atualidade (ANTUNES, 2009, p. 13 apud FERNANDES, 2009). Isto significa que, na perspectiva da História de longa duração do Brasil, a condição colonial desse *ancien système*

Fernandes (1920-1995), e que “a sobreapropriação e a sobreexpropriação capitalistas” são características dessa dependência. Aliás, sobre esses elementos, explica Miriam Limoeiro-Cardoso (2013)¹¹⁵ que “ao capitalismo dependente não basta reproduzir a apropriação e a expropriação que são inerentes ao capitalismo”; pois, para a fração burguesa interna garantir “seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas”, há de se ter uma dominação doméstica, em dobro. Isto é, a “dominação externa”, ao se duplicar na “dominação interna” desdobra-se na superexploração da “população trabalhadora e população excluída” (FERNANDES, 1972:45 apud LIMOEIRO-CARDOSO, 2013, p. 3-4).

Continuando sobre a “expansão da área da jaula”, Chomsky (2004, p. 165-166) indaga se a sociedade “deveria permanecer sob um sistema de opressão muito mais duro, ao invés de conquistar alguns direitos, utilizando essas vitórias como base para algo além, descobrindo como são possíveis as vitórias, e continuar a partir disso”. Contudo, ao questionar também se haveria algum anarquista sério que fizesse objeção a essa escolha (“apoio limitado e estratégico aos governos em algumas situações como um meio temporário de proteger os cidadãos de predadores ainda piores”) teve resistência e desconfiança em alguns núcleos anarquistas.

vem sendo conservada nas relações objetivas que reproduzem a inserção do capitalismo dependente e a heteronomia cultural. Afinal,

o tipo de capitalismo constituído na América Latina, que floresceu graças à modernização do arcaico, atinge a era da industrialização em grande escala e da exportação de produtos industrializados explorando com intensidade a arcaização do moderno [...]. Todavia, a inovação incrusta-se em uma realidade socioeconômica que não se transformou ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e com ela o despotismo nas relações humanas, o privilegiamento das classes possuidoras, a superconcentração de renda, do prestígio social e do poder, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente etc. Não se pode ignorar a história e seria errôneo afirmar-se que nada se passou (ou não está se passando) [...]. Contudo, não se estabeleceu na „era industrial“ – como não se estabelecera anteriormente com a produção e a exportação de produtos primários – uma relação dinâmica entre capitalismo e descolonização (FERNANDES, 2009, p. 48-49).

Todavia, hoje, o Brasil, que se mantém “integrado subalternamente no circuito internacional da divisão de trabalho capitalista”, vivencia a financeirização do mundo globalizado na sua dinâmica interna, convertendo-se, assim, em país capital-imperialista. Fontes (2010, p. 304-307), em uma certa medida, aponta que esse país se constituiu como novo pólo capital-imperialista, devido a algumas condições econômicas fundamentais, entre as quais, uma adaptabilidade ao “fulcro central da acumulação de capitais e com razoável autonomia diante das pressões [...]. Em outros termos, a situação atual do Brasil parece resultar de novos processos de incorporação de países retardatários ao capital-imperialismo, ainda que agudizando-se antigas contradições”.

¹¹⁵ Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 10.ago.2013.

De toda a sorte, os entrevistadores¹¹⁶ de Chomsky (2004), se colocam em posição questionadora a essa “expansão”. Pois, eles indagam se ao apoiar a “função „boa”” (proteção ou bem-estar) do Estado não se está dando força ao seu lado „mau” (repressão); indagam também se “o Estado é a melhor defesa que as pessoas têm contra as corporações”, se são elas próprias que controlam a maioria dos Estados modernos (CHOMSKY, 2004, p. 164-165).

Mas, Chomsky (2004) contra-argumenta com um dado concreto: por exemplo, o governo dos EUA “não deu de presente as leis da OSHA¹¹⁷”, mas

foi forçado aceitá-las. Às vezes o governo não aplica essas leis, mas em alguns casos é obrigado a isso. Bem, quando ele é forçado a aplicá-las, isso salva vidas [...] Nós vivemos nesse mundo, e não em outro. Nós podemos querer outro mundo, mas estamos vivendo neste, e se queremos ser relevantes aos seres humanos, se queremos resolver seus problemas, e que eles nos ajudem a resolver os nossos, devemos aprender juntos como prosseguir a um próximo estágio. Se você quer fazer parte do mundo, deve aceitá-lo, tal como ele é. Se o problema dos operários é que eles morrem pela falta de aplicação das leis, acontece que neste mundo há somente uma instituição que pode aplicá-las, e é o governo – que pode aplicá-las precisamente porque ele não é totalmente controlado pelas empresas. Sim, ele é em grande parte controlado pelas empresas. Apesar disso, o governo neste mundo é diferente da GE (General Electric). A GE de fato, e por princípio, é uma tirania, e ponto final [...] O governo, a princípio e algumas vezes, está submetido, de fato, à influência popular e pode, assim, ser obrigado a introduzir medidas como as leis da OSHA que podem salvar vidas, e que nesse caso podem conduzir a uma vitória significativa dos trabalhadores [...] Devemos nos recusar a utilizar os mecanismos que estão disponíveis para salvar as vidas das pessoas, para melhorar suas condições, para ajudá-las a compreender que ainda podemos ir muito mais longe? Eu não acho que isso faça qualquer sentido. E, de fato, eu acho que ninguém tem dúvidas sobre isso (CHOMSKY, 2004, p. 166-167).

A situação é complexa, podendo até ser vista como contraditória. Pois, ao considerar o “apoio limitado e estratégico aos governos” proposto por Chomsky (2004), não estaria ele ferindo o cerne do racionalismo libertário que não admite um governo “anarquista”, por contradizer o anarquismo na sua compreensão libertadora? Certamente que sim, porém, não parece que Chomsky tenha sugerido que os libertários não continuassem com a sua luta emancipadora. Dessa forma, ele se aproxima de Grubacic no que se refere às reformas de curto prazo sem, contudo, se afastar das lutas maiores. Ademais, ambos se mantêm numa confluência naquilo em que Malatesta (s/d) aponta como prioridade do anarquismo

¹¹⁶ Jon Bekken e Mike Long, entrevista feita em março de 1999 e “apresentada nos números 25 e 26 do periódico *Anarcho-Sindicalist Review* com o nome original de *Reform and Revolution: Noam Chomsky on Anarcho-Syndicalism*”. Saliente-se que Reforma e Revolução é uma das dez entrevistas concedidas por Noam Chomsky e que compõe o livro *Notas sobre o Anarquismo* (2004).

¹¹⁷ Occupational Safety and Health Administration (Administração da Saúde e da Segurança no Trabalho)

contemporâneo: combater as relações autoritárias. É bem verdade que no caso de Chomsky, a estratégia desse combate está na limitação dos excessos da injustiça social¹¹⁸.

Na verdade, embora o anarquismo seja um movimento essencialmente revolucionário, tanto Grubacic quanto Chomsky o “convida” (o movimento) para não abandonar a luta pelas reformas de curto prazo em nome da melhora das condições de vida no presente, desde que essas reformas não terminem em si e para si, isto é, que não se perca de vista os projetos de uma sociedade libertária.

Por sua vez, o legado de Florestan Fernandes, muito embora não seja libertário, em âmbito histórico e sociopolítico, muito contribui não só para o debate anarquista sobre o princípio de autoridade a partir do conceito de capitalismo dependente na América Latina como um todo; como também elucida a “revolução dentro da ordem” e “fora da ordem”, além de identificar a “contrarrevolução preventiva”, como forma das classes dominantes se defenderem do avanço popular.

A possibilidade de aproximar esse sociólogo, de influência marxista, dá-se através das lutas de classe e da posição anticapitalista assumidas tanto pelo marxismo quanto pelo anarquismo. Ademais, Florestan Fernandes considera, como meio de superação do capitalismo dependente, tanto a autonomia como a autogestão, categorias estas constitutivas do anarquismo. De fato, diz Limoeiro-Cardoso (2013, p. 6) que “toda a formulação de Florestan quanto ao capitalismo dependente e quanto às classes sociais no capitalismo dependente tem como baliza a possibilidade do desenvolvimento autônomo, autossustentado e autopropelido”.

De toda sorte, da necessidade de avançar, observe-se que se está diante de mais uma situação na qual a conscientização, a criticização e a protagonização das pessoas e de seus coletivos precisam ser trabalhadas e desenvolvidas no intuito de dar continuidade a um processo evolutivo e em favor dos valores civilizatórios. Nesse sentido, uma educação que proporcione desenvolver as potencialidades dos indivíduos, independentemente de sua classe social, tem fundamental importância. Aliás, essa necessidade educativa pode ser traduzida pela escola integral de coeducação de classes segundo o ideário anarquista: escola única, na qual se caracteriza pela integração do pensar e do fazer numa formulação politécnica e de criticismo social¹¹⁹.

¹¹⁸ Saliente-se que o lugar de onde Chomsky fala – EUA –, o neoliberalismo está naturalizado em sua cultura enquanto país central.

¹¹⁹ Conforme o modelo bakuninista que, por sua vez, avançou do modelo proudhoniano de educação.

Para Florestan Fernandes, no dizer de Leher¹²⁰ (2011), lutar por uma educação, em particular, por uma educação pública na perspectiva das lutas sociais dos trabalhadores, “tenhamos ou não consciência, são lutas anticapitalistas”. Pois se se quer desenvolver uma educação que se recusa separar o “homo sapiens” do “homo faber”, aonde todos possam desenvolver atividades intelectuais, Florestan entende que essa educação precisa estar voltada para o “socialismo”, na perspectiva da educação unitária¹²¹. Sendo assim, saliente-se que, metodologicamente, essa perspectiva educativa se aproxima, em grande medida, da visão educativa proudhoniana e bakuninista.

Aliás, para aquele sociólogo brasileiro, a educação pública deve ser uma educação “para” o socialismo e “no” socialismo e que, na interpretação de Leher (2011), ela precisa, assim, trabalhar com valores socialistas mesmo que os trabalhadores não sejam setores dominantes da sociedade. São outras palavras, mas estamos diante da estratégia anarquista para superar aquele “dualismo opositivo” pisacaneane (,o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre”), através das duas funções da educação libertária em relação à revolução social: formação de uma consciência revolucionária e manutenção desse ideário educacional já na sociedade socialista.

Florestan Fernandes também previu que a “reforma democrática burguesa” não seria feita pelas frações burguesas locais e que dessa forma, lutar pelos direitos sociais, por uma educação pública, entre outros, deveriam ser da alçada dos trabalhadores que precisariam, por sua vez, se auto-organizar. Afinal, a burguesia no Brasil por não ter surgido, como em outros países, como classe revolucionária; pelo contrário, ao assumir uma coexistência com o sistema anterior, isto é, com o “arcaico” local, além do compromisso com a burguesia internacional, não poderia ter “disponibilidade histórica” para tal reforma. Nesse sentido, Fernandes, ainda segundo Leher (2011), entende que é preciso “inserir as lutas no Brasil dentro de estratégias que não passam por alianças com as frações burguesas locais”.

Saliente-se que Florestan Fernandes (2011) desloca a responsabilidade para as mãos do proletariado não apenas para “defender ou de lançar para a frente a *democracia burguesa*”, mas, “trata-se de impedir a deteriorização do sistema capitalista de poder”. Ele entende que

¹²⁰ In Palestra de abertura (Florestan Fernandes: o sentido socialista do público) da Mesa 3 (Educadores militantes em defesa da educação pública no Brasil) do I Seminário Integrado Educação, questão social e desenvolvimento: embates, limites e possibilidades. PPFH/UERJ; PPGE/UFRJ. 2011.

¹²¹ Referência da educação unitária gramsciana, vide nota de rodapé na introdução desse trabalho.

o proletariado tem de impor às burguesias instaladas no poder e no controle do Estado – na periferia e no centro, mas principalmente na primeira – a preservação e o desenvolvimento das „franquias democráticas“ típicas da sociedade capitalista [...] Contudo, se o proletariado negligenciar essas tarefas políticas e a força relativa que deve possuir para assegurar a sua continuidade e eficácia, a „democracia constitucional, representativa e parlamentar“ acabará se convertendo em mero ritual. Não são mais os *interesses burgueses* que imprimem ritmos fortes a estas transformações políticas – são *os interesses do proletariado e de massas populares destituídas* que preenchem tal função [...] o proletariado e as massas populares tiveram de assumir um terrível e complexo fardo na „defesa“, na ampliação e na transformação da ordem social competitiva e da correspondente democracia constitucional, representativa e parlamentar. O circuito de *confrontação com* e de *negação da* ordem começa acima desse limite. Um desdobramento cada vez mais difícil, portanto, pelo qual o antagonismo de classe se manifesta de forma autêntica: o proletariado compele a ordem existente a adaptar-se à situação de classe dos trabalhadores e de seus aliados, embora também conduza a luta de classes na direção do desmoronamento dessa mesma ordem. Essas são as tarefas políticas que estabelecem, na época atual, os marcos proletários da „revolução dentro da ordem“ e da „revolução contra a ordem“ e que decidem, a longo prazo, o quanto de extracapitalista deve caber dentro da *democracia burguesa* e por onde poderá começar a erosão proletária do sistema capitalista de poder (FERNANDES, 2011, p. 55-56).

Nessa situação, o posicionamento desse sociólogo não só se identifica com os dos outros pensadores desse debate sobre pistas para a “travessia da ponte”, como ilumina melhor a “expansão” dessa jaula. Em resumo, “o proletariado precisa acumular forças revolucionárias para provocar e conduzir transformações [dentro da ordem] que, no passado, cabiam *inteiramente ou* parcialmente às burguesias dos países capitalistas avançados” (FERNANDES, 2011, p. 54), além da possibilidade de colapsar a “democracia burguesa”, através de uma revolução socialista. Este colapso, por exemplo, não deixa de ser a própria exclusão da “jaula”.

Todavia, a disputa nessa arena de luta é grande. Pois, a necessidade de manter as suas „vantagens relativas“ e o „equilíbrio do poder“, as frações burguesas locais se mantêm em estado de alerta permanente através do que Fernandes (2011) identificou de “contrarrevolução preventiva” que, para tal, ela nega “espaço histórico, social e político” às classes trabalhadoras e aos seus representantes (FERNANDES, 2011, p. 32).

Tudo está em nome da manutenção do *status quo*. Tanto é, que essa fração burguesa local, que é “minoría social dominante [que] retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui a grande maioria de todos os direitos como se isso fosse natural”. Fica claro que essa burguesia ao “só reconhece direitos para si e para as burguesias às quais está subordinada”, além de não ceder espaço *tiranicamente* para que outras classes sociais se desenvolvam com autonomia e “assim formarem em conjunto a „ordem social competitiva“ [...] não ganha forças para se contrapor às estruturas da dependência”. Em consequência, essa

burguesia local nem tem autonomia por não deixar de se submeter ao capitalismo dependente nem “consegue assumir localmente a revolução burguesa. Não lidera nem a revolução nacional nem a revolução democrática” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2013, p. 5-6).

Em suma, pensar hoje na possibilidade de atravessar essa “ponte” em uma conjuntura política, econômica e financeira globalizada e, ainda, dentro de um país de capitalismo dependente, é desafiador. Todavia, as observações e as análises aqui apresentadas indicam pistas para se trabalhar numa estratégia de luta, na qual os efeitos da financeirização neoliberal devem ser impedidos ou desconstruídos nas suas sucessivas “flexibilizações” dos direitos dos trabalhadores e das classes populares e, em âmbito maior, dos próprios valores da civilização.

Para tal, a luta precisa se concentrar ainda “dentro da ordem”, mas na perspectiva de uma organização popular territorial nos moldes do comunismo boiniano *pari passu* à construção de uma educação pública que tenha como objetivo colapsar o dualismo educacional e realçar uma formação humana que integre liberdade individual e solidariedade.

Contudo, é preciso elencar alguns pontos. Primeiro, em relação à própria educação, pois, tanto Fernandes (LEHER, 2011), que na década de 1960 assumia que a educação pública não podia ser uma educação do Estado a não ser que ele cumprisse uma função educativa de “democratização da riqueza e do poder”; quanto Proudhon, que no seu legado educacional novecentista que denunciava a escolarização como reprodução do *status quo* e apontava a necessidade de uma nova educação diferentemente daquela “educação servil”.

Um segundo ponto e que, nesse trabalho, é vislumbrado tão somente pela necessidade de evidenciar a autonomia pedagógica das escolas e a qualificação social das redes públicas municipais de Educação, é o fortalecimento democrático das municipalidades, cuja suma importância é a eficiência e a eficácia de denunciar e de penalizar as irregularidades das forças políticas locais e centrais, assim como submeter a relação do poder central e dessas subnacionalidades a uma reestruturação política e fiscal nos moldes da crítica de Carlos Vainer¹²² (2007).

Por fim, um terceiro ponto que é uma categoria libertária de grande relevância: a **solidariedade**. Do particular para o geral, a solidariedade (a ajuda mútua) entre os indivíduos fortalece suas relações e as coletividades “localmente” indo na direção oposta daquilo que se

¹²² O poder nacional precisa de uma *reforma política* que avance desse “atraso cultural” e que, em outras palavras, rompa com o “padrão compósito” da organização desse poder dominante e que, segundo Fernandes (2011) é composto pela coexistência do arcaico com o moderno, gerador do próprio capitalismo dependente. Aliás, essa reforma é anseio e bandeira de luta potencializada nas manifestações de junho (2013) e das atuais reivindicações populares.

identificou como incompletude da Modernidade. Sendo assim, uma formação escolar que priorize essa questão, ela já é por si só uma *educação revolucionária* dentro desse contexto individualista e concorrencial das sociedades contemporâneas.

Pierrot (1999, p. 21), por seu turno, contribui com a reflexão da solidariedade sob o âmbito do “movimento sindical” que “nasce da necessidade de resistir, em conjunto, à exploração patronal”. Se, por um lado, ele alega que essa solidariedade era “por interesse”, por outro, ele também alega que esse status social “tende a se tornar mais amplo” pela solidariedade entre sindicatos “sem distinção de categorias ou de ofícios¹²³”. Ademais, a relação conjunta entre sindicatos e organizações territoriais, proposta por Boino (2003) na contemporaneidade, contribui na promoção de uma solidariedade ainda mais ampliada, de forma que a atuação seja mais efetiva na complexidade da sociedade atual diante da flexibilidade do trabalho e dos novos elementos na agenda de debates.

No limite, Bakunin (2008) traz a solidariedade em sua visão internacionalista para construir a Liberdade e a Igualdade nos moldes libertários, dentro do processo da própria revolução social. Diz ele que a solidariedade é

o lema e o princípio fundamental de nossa grande Associação Internacional¹²⁴, que, ultrapassando as fronteiras dos Estados, e por essa mesma razão, destruindo os Estados tende a unir os trabalhadores do mundo inteiro em uma única família humana, sobre a base do trabalho igualmente obrigatório para todos, e em nome da liberdade de cada um e de todos. Essa solidariedade, na economia social, chama-se trabalho e propriedade coletivos; em política, ela se chama destruição dos Estados e liberdade de cada um pela liberdade de todos (BAKUNIN, 2008, p. 109).

Mas essa proposta era voltada estritamente para os trabalhadores, tanto é que Bakunin (2008) se referia aos companheiros operários, como os herdeiros da “grande missão da emancipação da humanidade”, deixando claro, a necessidade de que os “co-herdeiros”, os camponeses, precisariam ser ajudados por ainda não terem a “consciência da grande missão popular” (BAKUNIN, 2008, p. 109).

De toda sorte, essa exposição continua verdadeira, embora, para compatibilizar o conjunto dos atuais “herdeiros” e “co-herdeiros” com a complexidade das sociedades contemporâneas sejam necessários novos olhares, mas, em conformidade ao que já foi visto: o federalismo libertário, na conectividade racional e solidária entre macro e micro afim de contemplar as necessidades da emancipação humana e social.

¹²³ Saliente-se que esse texto foi escrito entre 1910 e 1914.

¹²⁴ Ao se referir à Associação Internacional dos Trabalhadores.

Saliente-se que esse processo não é mágico. Dito posto, Malatesta (s/d) lembra que

a realização do socialismo [...] é eminentemente um problema de produção. Quando as coisas faltam, é inútil tentar o melhor modo de distribuí-las e se os homens são levados a lutar entre si por um pedaço de pão, é grande o perigo de que os sentimentos de amor e fraternidade transformem-se em luta brutal pela vida [...] Hoje, afortunadamente, os meios de produção existem em grande quantidade [...] Mas é necessário trabalhar e para trabalhar de forma útil é necessário saber: saber como se deve trabalhar e como se pode economicamente organizar o trabalho [...] Hoje as necessidades multiplicaram-se e complicaram-se muito. A desigual distribuição natural das matérias-primas obriga cada aglomerado de homens a ter relações internacionais [...] Nós temos necessidade de receber produtos de todo o globo, queremos a escola, a ferrovia, o correio, o telégrafo, o teatro, a saúde pública, o livro, o jornal etc. Tudo isto, que é fruto da civilização, bem ou mal, funciona: funciona principalmente com vantagem para as classes privilegiadas, mas funciona; e os benefícios podem, com relativa facilidade, ser estendidos a todos quando for abolido o monopólio da riqueza e do poder. Queremos nós destruí-los? Estamos em condições de imediatamente organizá-lo de maneira melhor? A vida social, especialmente a vida econômica, não admite interrupções. É preciso comer em cada dia, alimentar as crianças, os doentes, os incapazes [...] Para responder a estas necessidades inadiáveis [...] é necessária toda uma organização comercial, que cumpre mal, mas de qualquer maneira cumpre, a sua função. É necessário evidentemente utilizá-la, retirando-lhe o mais possível o seu caráter explorador e açambarcador. É tempo de acabar com aquela retórica – pois não se trata senão de retórica – que procurava encerrar todo o programa anarquista no famoso “destruir”. Destruir, sim (ou pelos menos tentar), todas as tiranias e todo o privilégio. Recordemo-nos, no entanto, que o governo e o capitalismo são somente superestruturas que tendem a restringir os benefícios da civilização a um pequeno número de indivíduos e que, para aboli-los, não se pode prescindir de nenhum setor do engenho e do trabalho humano [...] Achamos que não devemos destruir senão aquilo que possamos substituir por coisa melhor. E para isso há que trabalhar em todos os ramos para melhorar as coisas e melhorar-nos a nós próprios – recusamos, bem entendido, a aceitar e a cumprir qualquer função coerciva (MALATESTA, s/d, p. 14-18).

É de vital importância entender esse sentido *positivo* do trabalho para poder contribuir com essa mudança estrutural e ideológica. Aliás, aqueles que assinaram o *Manifesto dos partidários da educação integral* (1893), entre os quais Paul Robin, convidaram ao trabalho de uma obra com muita coisa para fazer, todos que estivessem preocupados com a “regeneração social”.

3.2 Contextualização da Educação dual no Estado brasileiro na contemporaneidade

Nessa segunda parte do capítulo, será contextualizada a República Nova na perspectiva da educação, considerando os embates entre hegemonia e contra-hegemonia: nas propostas educacionais da sociedade e do governo, na relação neoliberal entre o público e

privado e na educação sob uma mira economicista; além de mostrar a indignação da escola pública nesses tempos de mercadorização de signos.

Saliente-se que segundo Fontes (2010), o cenário mundial está dominado pelo capital-imperialismo, responsável, sobretudo, pela “integração subordinada do controle econômico e da formação política” global. Aliás, esse capital, incapaz de se adaptar às exigências de um controle racional, pelo seu imperativo de autoexpansão a todo custo, coloca em risco o próprio sistema civilizatório que o criou e a si próprio. Do que está posto, se não for possível que o “caráter de escorpião” do capital seja a sua maior contradição, certamente, a sua crise estrutural é a sua maior crise. Embora “ele”, na sua capacidade de mutação, venha sobrevivendo através das estratégias de reestruturação traduzidas por Boltanski&Chiapello (2009) em “O novo espírito do capitalismo”; gerando, assim, uma nova organização do trabalho em resposta as críticas estéticas dos anos de 1960; no que revolucionou o próprio modelo taylorista-fordista (FERREIRA, 2007).

Por seu turno, uma das abordagens que Elmar Altvater¹²⁵ (UERJ, 2012) trata as causas dessa crise contemporânea e que tem um caráter múltiplo segundo ele, é o analisado por Polanyi¹²⁶ (1886-1964) sobre o “desencaixe do mercado”. Pois, a comodificação de tudo, isto é, a criação de mercado do *trabalho*, da *natureza*, da *terra* e do *dinheiro*, bem como a mercantilização dessas mercadorias “fictícias” tem um “impacto destrutivo na sociedade e na natureza, além de comprometer a segurança social e humana”. Ademais, existe um “caráter sistêmico” dessa crise atual, pois as “crises do trabalho, da natureza e financeira estão interconectadas” e compõem a “crise das formas de reprodução do capitalismo”. Enfim, “a crise de desencaixe dos mercados requer e provoca uma ação política dos movimentos sociais e do estado”. De toda sorte, é emergencial “contramovimentos sociais e políticos” para enfrentar a “miséria do trabalho”, a “degradação ambiental” e a “crise do dinheiro e financeira¹²⁷”.

¹²⁵ ALVATER, Elmar (Universidade Livre de Berlim). *Disciplina Tópicos Especiais: A crise econômica internacional e o “desenvolvimento sustentável” – Brasil e América Latina*. Convênio com a Escola de Altos Estudos da CAPES. Coordenador responsável: Gaudêncio Frigotto/PPFH/UERJ. Out-Dez/2012.

¹²⁶ Karl Paul Polanyi (1886-1964), filósofo, historiador da economia e antropólogo húngaro, radicado nos EUA a partir dos anos de 1940. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Karl_Polany>. Acesso em: 20 ago. 2013.

¹²⁷ Diz Altvater (2012) que, historicamente, Polanyi aponta que a desconexão do mercado da sociedade e da natureza aconteceu entre o final do século XVIII e início do XIX, primeiro na Grã-Bretanha e depois em outras partes do mundo. Contudo, continua Altvater (2012), Fernand Braudel se coloca contrário a essa periodização pois, para este, “a emergência da economia (mundo) de mercado remonta ao período das „grandes descobertas,, no século XV”.

Lembre-se que a educação também faz parte desse bojo de commodificações acima referida; na qual, cabe elucidar as novas faces de seu dualismo em um contexto de crise global e estratégias de sobrevivência do capital, na ótica de um país de capitalismo dependente que já traz em suas entranhas o fenômeno da dualidade educacional. De fato, esse fenômeno é um traço constitutivo dessa dependência e por ela é potencializado¹²⁸.

Outrossim, uma reforma de estado (1995) foi “necessária” para os ajustes estruturais, no sentido da nação se alinhar sociopolítico e economicamente à tendência neoliberal global que estava sendo posta, sobretudo, pelas políticas econômicas inglesa e americana; malgrado o momento de abertura política que o Brasil estava vivendo após o seu último período de ditadura civil-militar¹²⁹ (1964-1985).

3.2.1 Possibilidade e perda de oportunidade histórica

A sociedade brasileira viveu momento singular na transição entre o regime civil-militar e a propagada redemocratização do país. Essa singularidade foi no sentido de oportunizar, no “refluxo da contrarrevolução”, além de uma abertura política, a independência necessária para a construção de um projeto de nação autossustentado. Exigiria, segundo

¹²⁸ Na resposta do Prof. Pierre Perier da Universidade de Rennes-França ao e-mail enviado por mim, consultando acerca de meu objeto de estudo - dualidade educacional -, pode-se observar que ele não descarta a possibilidade desse fenômeno no sistema escolar francês, embora assumo que a sua existência esteja mais disfarçada do que no caso brasileiro:

Perier Pierre pierre.perier@uhb.fr

07/07/12

para mim, Pierre, Rita, Zacarias
bonjour

Les questions que vous posez sont tout à fait intéressantes et on peut effectivement penser qu'un certain dualisme scolaire se perpétue en France sous des formes plus masquées mais tout aussi discriminantes socialement et avec de puissants effets inégalitaires.

En ce sens, vouloir comparer les politiques éducatives de nos deux pays sous cet angle peut être riche d'enseignements pour éclairer l'une et l'autre de ces réalités nationales qui, à des degrés divers et sous des formes différentes, contribuent à la reproduction sociale.

Quelles seraient précisément les modalités de collaboration souhaitées et envisageables pour prolonger ces échanges ?

Bien cordialement

Pierre Périer
Professeur de Sciences de l'éducation
Université Rennes 2 - CREAD

¹²⁹ Por Daniel Aarão Reis. Disponível em: < <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2012/03/31/a-ditadura-civil-militar-438355.asp> >. Acesso em: 11.ago.2013.

Fernandes (2011, p. 34-35), “coragem de sair do fundo do poço sem ocultar as nossas fraquezas, sem esconder a nossa fragmentação” e nossa precariedade, sob pena de se perder uma nova oportunidade histórica. Disse ele que, se ao deixar “o campo à disposição das „forças democráticas“ do capital monopolista¹³⁰, elas poderão chegar ao *welfare state*, mas [tão somente] para impedir a revolução socialista”. Ele apontou, ainda, o *socialismo democrático* como uma “nova versão do oportunismo da socialdemocracia e a última barreira de defesa do sistema capitalista de poder”; portanto, não é uma *ouillage* do proletariado ou da revolução socialista.

Por outro, não é possível se distanciar de “toda uma sofisticada tecnologia de contra-ataque às (e de controle das) forças motoras da mudança social revolucionária” – esta, inimigo da “Democracia¹³¹”. Ademais, foi nesse período que se deu a chamada „revolução conservadora“, na qual o neoliberalismo despontou como “opção” à crise do capital no mundo. Desse modo, foi alcançado o ápice da “rigidez econômica, cultural e política do sistema capitalista de poder, em escala mundial” (FERNANDES, 2011, p. 35). E, assim, foi gerado um “sociometabolismo do capital” com muitas capilaridades e que, como era se de esperar, restringia a necessidade da ação social da burguesia para consolidar seu espaço perante à classe trabalhadora.

Saliente-se que naquele período de refluxo da contrarrevolução, mesmo antes da reforma do estado que se daria somente na década de 1990, já se sentia os ecos desses nossos tempos naquele período de “abertura democrática”. Pois, por um lado, as frações burguesas locais não romperam com a burguesia internacional que, por sua vez, estavam ocupadas na implementação dessa nova ordem econômica; e, por outro lado, o próprio Estado nacional, já começava a ser envolvido por esse novo paradigma por estar imerso em um sistema econômico global.

A propósito, segundo O’Donnell (1981, p. 18) existe uma “cumplicidade estrutural” do Estado para a vigência e reprodução da sociedade capitalista, mesmo que para isto ele precise passar por reformas a fim de se ajustar às novas demandas do capital. Dessa forma, compreende-se a mobilização do governo de Fernando Henrique Cardoso para a reforma neoliberal do estado brasileiro em 1995, capitaneado por Bresser Pereira. Compreende-se, também, que a responsabilidade do Estado perante a classe trabalhadora é limitada, pois,

¹³⁰ O pensamento de Florestan, embora não contemple o capital nos moldes de sua financeirização atual, se mantém importante para a compreensão da dinâmica do seu imperialismo (capital) na contemporaneidade;

¹³¹ É preciso levar em conta a modulação conceitual da palavra democracia: desde a democracia burguesa à democracia dos revolucionários.

conforme, O'Donnell (1981, p. 8), o Estado protege o trabalhador através da regulação do trabalho e da implementação de políticas sociais no sentido de delimitar a exploração do empregador, mas dentro de uma lógica de classe subordinada.

Em grande medida, as desigualdades sociais são frutos da capacidade corrosiva do sistema capitalista. Nesse sentido, as desigualdades educacionais oriundas das desigualdades sociais estão também atreladas à necessidade do capital. Desse modo, é preciso investigar a existência e a forma como essas desigualdades estão subordinadas às políticas públicas. Aliás, Sonia Fleury (1987, p. 11) indica que as políticas sociais são uma intervenção do Estado para regular ou promover as condições de reprodução do capital.

É fato que aquela “abertura democrática” foi desvelada: por Francisco de Oliveira (2007, p. 22-23), que percebeu a “redemocratização” como um processo de transição feito „por cima“; por Florestan Fernandes (2011, p. 36-37), que entendeu que ela (a abertura) era uma forma estratégica de ter estabilidade política para uma recomposição de poder hegemônico no advento da desconstrução do regime civil-militar. E, sendo assim, a natureza democrática precisava ser restringida “para os „mais iguais“, isto é, para os estratos dominantes da burguesia e para as suas elites”. Por conseguinte,

onde buscar os componentes políticos que produzam uma verdadeira correção do „estado de exceção“ e deixem o caminho livre para a eclosão das classes trabalhadoras e da massa da população pobre na vida política organizada da Nação? É claro que a „abertura democrática“ em processo não visa modificar a presente configuração de classes do Estado e que, para extinguir a contrarrevolução e superá-la, impõe-se [...] uma nova configuração de classes do Estado, que democratize realmente as estruturas e as funções do poder político estatal, e acabe, por vez, com o monopólio secular do poder político estatal pelas classes privilegiadas [...] (FERNANDES, 2011, p. 37).

Todavia, a classe trabalhadora urbana e o campesinato também estavam construindo os seus espaços através de greves na fábrica e lutas no campo nesse período de transição. As longas greves dos metalúrgicos no ABC, o advento do Partido dos Trabalhadores (PT¹³²) e a organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST¹³³) engrossavam a voz de uma população ávida por mudanças. Na educação, também não foi diferente. Saviani (2007, p. 400), por exemplo, lembra que “uma particularidade da década de 1980 foi

¹³² Fundado em 1980.

¹³³ O MST foi fundado em 1984, por ocasião do 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel-PR.

precisamente a busca [...] de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados”.

Havia, sem dúvidas, um campo de batalha.

3.2.1.1 República “inconstitucional¹³⁴” e “abertura democrática”

Sobretudo a partir do final dos anos de 1970, o Brasil viveu um período de efervescência política entre o fim da ditadura civil-militar e a abertura democrática. Florestan Fernandes (1989), por exemplo, fez um balanço¹³⁵ da chamada “República Inconstitucional” que “surge, depois de 18 anos de experiências econômicas, culturais e político-administrativas desastrosas, como um duplo fator de amortecimento da revolução nacional e de sufocação da revolução democrática¹³⁶”.

Disse Florestan Fernandes (1989) que o preço da aceleração do crescimento econômico na ditadura foi alto e significou não só um „aprofundamento da dependência“ como uma “mudança do padrão de dependência”: o país precisou “ajustar-se às estruturas e aos dinamismos do capitalismo monopolista, aos controles imperialistas globais e à internalização não só de novas estruturas, dinamismos e controles externos em nossa economia, nossa sociedade e nossa cultura, mas à presença interna direta maciça e ativa dos

¹³⁴ Saliente-se que a EC nº1/1969, relacionada à Constituição de 1967, “institucionalizou o novo estado de coisas”. Em outras palavras, a partir dessa emenda, aquele regime autoritário se legalizou, se constitucionalizou: “[...] de acordo com seu artigo 181, ficavam „aprovados e excluídos de apreciação judicial os atos praticados pelo Comando Supremo da Revolução, de 31 de março de 1964“, e, segundo seu artigo 182, continuavam „em vigor o Ato Institucional 05, de 13 de dezembro de 1968, e os demais atos posteriormente baixados“” (FÁVERO, 2001 apud COSTA, 2002).

¹³⁵ O texto é de 1982. Florestan, portanto, se refere ao ainda capitalismo monopolista. O processo de financeirização do capital na atualidade (2013) estava na “incubadora” inglesa e estadunidense (revolução conservadora).

¹³⁶ Com o golpe de 1964, o colapso do projeto de educação popular “De pé no chão também se aprende a ler” (1961-1964) que, numa “séria tentativa de se erradicar o analfabetismo” em Natal/RN, em três anos recebeu 17.000 matrículas para uma população de 160.000 habitantes. Eram escolas de chão de barro batido, cobertas com palhas de coqueiro, executado pelo então secretário de educação Professor Moacyr de Góes, na administração do Prefeito Djalma Maranhão, morto no exílio em 1971, no Uruguai. Essa experiência educacional foi trazida, em livro de mesmo título que o projeto, pelo próprio professor Moacyr de Góes, na busca por resposta duas questões: que fazer quando, no percurso de um processo histórico, os fatos são narrados e interpretados de forma deliberadamente truncada? Que fazer quando, por um longo período desde 1964, só se conhece uma versão oficial desses fatos – e essa versão é marcadamente passional? A resposta que o autor dá é que “a sociedade, nesse caso, deve reivindicar a tarefa de restabelecer a verdade histórica ou, pelo menos, conhecer e discutir uma interpretação alternativa” (DE GÓES, 1980:CONTRACAPA; 9).

agentes e agências dessa modernização”. Sob o ponto de vista educacional, o Brasil se tornou “uma nação sem autonomia e sem soberania educacionais. O que havia, em processo de consolidação, na construção de centros de ensino, de pesquisa e de aplicação, foi sutilmente desbaratado e submetido a um eficaz controle externo seletivo”. Ficou ainda mais aberto às ideologias dominantes e, ao mesmo tempo em que a ditadura desconstruía o trabalho pedagógico dos projetos progressistas, levava “à perda de perspectiva do que deva ser o sistema educacional de uma nação capitalista, mesmo que seja associada, periférica e dependente”; garantindo, assim, a própria “contrarrevolução no seio das instituições educacionais” (FERNANDES, 1989, p. 13-14).

Para aqueles que acreditavam em um “processo de mudança educacional progressiva viram-se ameaçados por um processo novo de revitalização do mandonismo, do tradicionalismo e do conservantismo. Sob a capa do „planejamento educacional“, da „administração racional“ e da „privatização democrática“, assistiu-se a uma pavorosa destruição do sistema oficial de ensino”, inclusive com o crescimento quantitativo de todo esse sistema (FERNANDES, 1989, p. 15).

Essa „explosão educacional“, longe de significar um crescimento „revolucionário“, trouxe, na verdade, um “processo global de destruição, de subversão negativa de valores educacionais universais e de „revolução às avessas“. Além disso, “abriu caminho a uma política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado, de „transferência“ crescente de recursos públicos para o ensino privado [...] e, ainda, de adulteração do „ensino técnico“” (FERNANDES, 1989, p. 15).

De fato, esse contexto educacional ilustra bem a concepção de Florestan Fernandes (2011) no sentido de que as lutas pelas conquistas sociais, mesmo numa revolução na ordem, precisam partir dos trabalhadores¹³⁷. Aliás, era esta a expectativa no advento do “refluxo da

¹³⁷ **Um Partido dos Trabalhadores (PT) na Nova República.**

Segundo Oliveira (2007, p. 22-23), “a Nova República institucionalizou a redemocratização após a queda da ditadura sob a forma de uma transição feita ainda „por cima“ [...], ela é consequência da sociabilidade e do campo de forças longamente gestado desde o golpe militar de 1964”. Aliás, forças essas que compõem a contrarrevolução nos moldes do Florestan Fernandes.

As matrizes partidárias, apontadas pelo autor, eram o PFL, “a metamorfose de parte do partido da ditadura, representava a condução possível do atraso”; o PMDB, “herdeiro do partido da resistência à ditadura, não propriamente um partido da burguesia, mas do „interesse nacional“”; o PT – Partido dos Trabalhadores -, “cuja representatividade, inegável, formava o conjunto possível do novo consenso” e o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB, criado em 1988), “preenchia o „lugar sociológico“ das novas classes médias”. Estava posta, assim, “a configuração política em estreita relação com a estrutura social: parecia que um objetivo da Nova República, que era recuperar “as linhas de força entre classe e representação”, havia sido atingido tal qual o fora na República Velha, com a política do café-com-leite. A diferença era que na atualidade havia uma representação dos trabalhadores no jogo político. E a sua demanda deveria ser no sentido de por “um paradeiro na tradição paternalista-mandonista de „morte civil“ tácita [das classes não-hegemônicas] e substituindo-a por uma tradição nova, de solidariedade de classe ativa, militante e intransigente”. Afinal, a

“república democrática no Brasil” sempre teve um caráter “despótico, autocrático e antipluralista” (FERNANDES, 2011, p. 64-65).

Por conseguinte, em particular, após a primeira derrota de Lula para Collor de Mello (1991), o PT deveria fazer uma revisão das “suas concepções e práticas políticas” naquele cenário político, econômico e social de articulação de novas recomposições para a manutenção da vigência da contrarrevolução preventiva. Em outros termos, para que o partido pudesse “conquistar o poder e solucionar a questão do Estado [...] precisa[va] refundir os fundamentos de sua existência e propor-se em termos mais exigentes seus problemas de organização”. Se não fizesse isso, naquele instante, ele se perderia como partido de massas, socialista e revolucionário. Oscilaria de posição, “convertendo-se em partido da ordem, de centro-esquerda, uma fatalidade brasileira” - “o PT precisa avançar contra a corrente (nacional e internacional), opondo-se aos que preferem uma fácil acomodação social-democrática com a ordem” (FERNANDES, 1991:13-14).

Foi no embalo de uma verdadeira democracia que muitos associaram o preenchimento desse espaço histórico pelo PT.

É conveniente lembrar na construção dialética dessa encruzilhada ideológica petista, que Florestan Fernandes identifica a “forte pressão ideológica para que os modelos sociais de periferia adotem modelos socialdemocráticos”. Não há dúvidas que a socialdemocracia aprofundou a reforma social dentro da ordem, porém, ela se confundiu com o welfare state – esqueceu seus símbolos, ideologias e utopias. Na verdade os socialdemocratas não só procuram reproduzir o capitalismo, mas, também, lutam para aperfeiçoá-lo. Diz ele que “os verdadeiros anarquistas, socialistas e comunistas não podem endossar a confusão entre a socialdemocracia moderna – submetida à iniciativa privada, aos interesses capitalistas e ao „Estado de Direito”” (FERNANDES, 1991:7-9). Ademais, não é possível desconsiderar que o socialismo (historicizado desde o século XIX) oferece uma democracia, embora não tenha ligação com o que o autor chama de *socialismo democrático*.

Por seu turno, a posição de luta do PT era refutar o socialismo democrático, a ditadura militar, os artifícios da burguesia reacionária ou conservadora e os propósitos espoliativos do imperialismo – a eclosão do partido tinha o fim de unir trabalhadores e seus aliados orgânicos no sentido de construir uma República democrática e a conquista do socialismo. O socialismo que significa superação e supressão, entre as quais, a força de trabalho como mercadoria, a deformação da educação para servir à hegemonia ideológica das classes dominantes (FERNANDES, 1991, p. 11-19).

Podemos dizer que o ano de 1978 foi um verdadeiro divisor de águas, pois a greve dos metalúrgicos provocou uma ruptura: de um lado, “o grande capital, a contrarrevolução e seu governo ditatorial”; do outro, os operários e o movimento sindical. “Chegara a hora decisiva de fundar um partido que pudesse reunir os dissidentes [trabalhadores da terra, setores radicais da pequena burguesia e da classe média assalariada], somando todas as forças e ideologia [...]. Por fim, surgia um partido operário dotado de uma ótica revolucionária nas lutas de classes.” O PT recebe, desse modo, um legado histórico de lutas sindicais dos anos noventa, provido do desmascaramento do subdesenvolvimentismo enquanto parte do processo das metas desenvolvimentistas, através de análises do capitalismo dependente e da dinâmica do imperialismo. Mas, “todo partido contém as limitações e as grandezas da sociedade em que emerge e das classes que representa. Ele reproduz e supera carências históricas e políticas, mas em algum ponto sofre as determinações estruturais, dinâmicas e históricas das contradições que provocam o seu nascimento e crescimento”. E no caso do PT, não foi diferente. Ele, que nasceu vinculado a um “novo sindicalismo” e alicerçado dentro das fábricas, veio à luz em momento de redefinição das relações de dependência com as nações centrais; momento em que tanto a burguesia local quanto a internacional tinham interesse primordial no silêncio dos sindicatos, sua capitulação e cooptação. (FERNANDES, 1991:39-44).

Ao compreender que no Brasil, o máximo de democracia consentida resume-se na „democracia restrita”, “o PT herda um fardo complicado. Ele precisa despertar a consciência social para a reforma que abra um espaço democrático nas relações de classe e de raça e, ao mesmo tempo, não se confundir com um partido da ordem, no máximo socialdemocrático pela retórica”: ter coragem para “descobrir métodos que exijam „soluções burguesas” provisórias, mas que abram caminho para atingir uma democracia da maioria (socialista) e igualdade com liberdade (autogestão coletiva numa sociedade sem classe e sem Estado)” (FERNANDES, 1991:49-50).

Contudo, para compor o par dialético, é preciso enxergar a atividade contrarrevolucionária da hegemonia cultural burguesa. Pois ela inculca a “pseudocerteza de que o socialismo revolucionário (ao contrário da socialdemocracia, domesticada pelo „capitalismo pós-industrial”) é incompatível com a democracia”, facilitando, assim, a conservação da pilhagem interna e externa pelo capitalismo dependente e que, por conseguinte, provoca a reprodução de uma mentalidade que confunde progresso com barbárie.

Ora, o socialismo não pode ser avaliado por tais juízes [...]. Os clássicos do socialismo sempre foram defensores acérrimos da democracia sob a forma de democracia da maioria e não da democracia restrita ou da democracia eleitoral-representativa ritual [...]. O PT precisa ocupar os diversos alargamentos do espaço

contrarrevolução” com o protagonismo dos trabalhadores urbanos e rurais. Pois, Fernandes (1989, p. 16-17) se referiu ao último quartel do século passado como “uma época de oportunidades inesperadas” em relação ao processo de redemocratização da sociedade pela forte presença da contra-hegemonia que foi capaz de trazer a desestabilização da “paz social” imposta unilateralmente de cima para baixo e de ultrapassar sua pseudo „apatia social” e „passividade política”.

No campo pedagógico, diz Saviani (2007, p. 365;367), pela necessidade “de elevação geral da produtividade do sistema escolar” aliado a uma “demanda de preparação de mão-de-obra”, adotou-se um modelo organizacional “tecnicista”; resultado da confluência, no campo educacional, de uma “organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) [sic]”, dada a uma visível influência estadunidense.

Saliente-se que trazer a pedagogia tecnicista¹³⁸ daquela conjuntura política oportuniza estabelecer, em uma dada medida, um consenso ideológico com a dinâmica “pedagógica” das atuais políticas públicas de cunho economicista que será tratada no próximo capítulo. Em suma, aquela pedagogia “advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne

democrático cedido pela burguesia [...]. Se o PT se omitir, essa sociedade capitalista se tornará eterna, seu padrão de civilização com barbárie permanecerá invariável, e o „fim da história” soará como consequência do conformismo da consciência operária (FERNANDES, 1991:44-46).

Em suma, para uma renovação histórica da sociedade brasileira, é necessário que o PT, bem como os demais partidos de esquerda, rompa os “laços crônicos com o passado” em termos de mentalidade colonial, e faça um esclarecimento do presente e do futuro para a composição de um projeto de nação independente e verdadeiramente democrática. Para tal, segundo Florestan, “deve-se desvendar a irracionalidade das ações da burguesia nativa, que preserva nexos coloniais para reproduzir formas de dominação de classe e de exploração econômica ultra-arcaicas, ao mesmo tempo em que se atira à aventura suicida de assimilar padrões „neocapitalistas” de privatização que são requisitos do capital oligopolista nas nações centrais”. Na verdade, a burguesia local se faz cega dos problemas oriundos do capitalismo desigual para poder participar desse “comensalismo espoliativo” como coadjuvante de “terceira categoria, subalterno e preso às cadeias do „capitalismo associado””. Nesse sentido, são duas as tarefas do PT: dar continuidade ao trabalho parcial da burguesia na direção da democracia no sentido amplo; e as tarefas políticas específicas de transformação e revolução da ordem, que cabem aos trabalhadores e a seus aliados orgânicos.

¹³⁸ Paralelamente ao avanço da hegemonia da pedagogia tecnicista, diz Saviani (2007, p. 390-392) que na mesma década de 1970, “surgiram estudos [na pós-graduação] empenhados em fazer a crítica da educação dominante [...] que podem ser agrupados sob a denominação “tendências crítico-reprodutivista [...] As principais referências desses estudos são a „teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, „teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” e „teoria da escola dualista””. Esse autor indica o livro *Escola e democracia*, de sua autoria, para maiores detalhes. Outrossim, esse autor esclarece que as teorias crítico-reprodutivistas, embora operem uma crítica cerrada à hegemonia instalada na sociedade capitalista” e, que, sendo assim, “participam do movimento contra-hegemônico [...] elas são teorias sobre a educação e não teorias da educação. Isso significa que elas não são, em sentido próprio, pedagogias [...] Na verdade o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia [...] busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando [...] orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 399).

objetivo e operacional”. O objetivo do “trabalho pedagógico”, semelhantemente ao que ocorreu no “trabalho fabril”, o aluno precisa se adaptar ao processo. A rigor, pontua Saviani (2007, p. 380), “na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais”.

Na contracorrente, Saviani (2007, p. 400) atenta para uma mobilização profícua no campo educacional durante essa “abertura” na década de 1980, em busca de pedagogias contra-hegemônicas no sentido de reorientar a prática educativa. Saviani (2007, p. 402) observou que na organização dos educadores havia “dois vetores distintos”: um que marcava “o aspecto econômico-corporativo”, cujas reivindicações se expressavam também através das greves da categoria; e o outro que priorizava “o sentido “social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora”.

Esse protagonismo “acadêmico-científico” na busca de uma escola de qualidade para todos e voltada para a realidade, em alguma medida, vai de encontro aos anseios ideológicos para a ruptura do fenômeno da dualidade educacional. Vai de encontro, também, ao que Florestan afirma, naquilo em que ele entendia como grande importância para aquele momento: a educação dos trabalhadores e em que perspectiva ela se daria, pois, morfológicamente, eles (os trabalhadores) faziam parte da sociedade civil, embora na prática, continuassem “como no passado (como se o escravismo tivesse se metamorfoseado¹³⁹ sem desaparecer), destituídas de peso social e de voz política” (FERNANDES, 1989, p. 16).

De fato, essa preocupação procedia, pois, como bem indicou Proudhon já na sua época, a educação burguesa, como ela é posta, não serve para ser universal tendo em vista o seu caráter que é dual.

Em termos políticos, a partir das eleições diretas nos municípios (1976) e nos estados (1982), os governos eleitos de “oposição ao regime civil-militar”, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul do país, incentivaram uma “política educacional voltada para as crianças e jovens das camadas populares¹⁴⁰”. Todavia, essas iniciativas tiveram duração efêmera

¹³⁹ Aliás, essa é mais outra passagem no pensamento de Florestan Fernandes que indica a presença de forças conservativas de *status quo* e da necessidade de superar esse padrão colonial contemporâneo.

¹⁴⁰ Por exemplo, no Rio de Janeiro, a construção dos CIEPS, no mandato do governador Leonel Brizola.

obstaculizadas “pelos interesses excludentes e pela tradição de descontinuidade que predominam na política educacional de nosso país”. Embora, como diz Saviani (2007), essas tentativas devem ser consideradas como “ganhos” por ajudar os educadores “a encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades [...]” (SAVIANI, 2007, p. 404-405).

Mas para a superação dessas desigualdades, o educador precisa exercer a sua profissão de maneira autônoma. Florestan Fernandes (1989, p. 17), inclusive, na sua análise em relação àquele protagonismo contra-hegemônico à época da transição, na qual os operários e os trabalhadores agrícolas estavam “deslocando a base social da República” e se aproximando, “pela primeira vez, de uma experiência coletiva autenticamente republicana e democrática”, sugere a tarefa do educador. Pois, para que o educador possa “acompanhar o processo histórico desencadeado pelo novo sentido da autoafirmação como classe dos trabalhadores”, ele precisa se colocar “em uma posição independente e crítica”.

Ao contrário da década de 1960 onde a estratégia era colocar “o cidadão no eixo da reflexão pedagógica transformadora”, Fernandes (1989, p. 17) propõe, duas décadas depois, estratégias de apoio “à regeneração da sociedade civil, *provocada primordialmente* pelas classes trabalhadoras em seu movimento orgânico e espontâneo”. Havia uma urgência na análise de Florestan, no sentido de dar suporte educacional aos trabalhadores urbano e rural e ao homem pobre, desde que fosse tomado como “eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que, [segundo ele,] esta[va] se desencadeando”. O “sujeito principal do processo educativo”, portanto, eram os “oprimidos”. Por conseguinte, “o educador precisa[va] reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as funções da educação sob a política das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes”.

Na verdade Florestan Fernandes (1989, p. 18-19) convidava, ou melhor, convocava os educadores para assumir postos na sua função social que é de “agente orgânico de uma revolução educacional”. Sendo assim, esses profissionais “não podem recuar e se omitir diante das tarefas teóricas e práticas, que eles próprios terão que desvendar, coordenar e converter em fatos concretos, através de sua ação construtiva, inteligente e coletiva”.

Fernandes (1989) indica que se está em

um novo patamar histórico. Esperanças que pareciam mortas renascem – com forças mais viçosas e com outro vigor [...] O homem novo que devemos formar e a *humanidade* que deve ser o produto do sistema de ensino [...] se configura em termos da situação de interesses de classes do operário, do trabalhador agrícola, do homem pobre. Essas figuras poderiam ser atendidas e suas necessidades humanas satisfeitas por uma educação que estabelecesse como mira o cidadão. O cidadão, entretanto, foi circunscrito, pela política educacional „republicana“, às fronteiras

históricas das classes burguesas. Retomar o equívoco da „educação democrática“ do cidadão seria fazer um temível convite para que a realidade educacional sofresse novas burlas e deformações. Não há que deixar margem para enganos e ilusões. Retomar, hoje, a revolução nacional e a revolução democrática, combater, hoje, a descolonização prolongada, o desenvolvimento desigual, a dependência e o imperialismo significam ver claramente que o sistema educacional deve ser pensado e ativado, *quantitativa e qualitativamente*, em função das necessidades culturais das classes trabalhadoras. Elas não excluem nem prescrevem outras necessidades culturais, inclusive necessidades culturais dos estratos mais privilegiados das classes dominantes, que não colidam com o aparecimento de uma sociedade civil aberta e com o padrão de homem, de humanidade e de democracia que decorra de uma pedagogia fundada no trabalho como valor central (FLORESTAN, 1989, p. 18)

Diante desse posicionamento de Florestan Fernandes, é possível estabelecer um estreito diálogo com a necessidade de superar a dualidade educacional, no sentido de reconhecer e protagonizar uma educação compatível com as necessidades dos oprimidos, mas no ponto de vista dessa classe; deixando claro, ainda, que existem espaços para outras necessidades culturais.

Saviani (2007), por sua vez, faz um balanço mais amplo desse processo de abertura democrática, até porque sua análise é feita vinte e cinco anos após aquela de Florestan. Diz ele que embora tenha havido prefeituras e governos estaduais na oposição ao governo militar, “organização e mobilização dos educadores”, “produção científica crítica” entre fatores de resistência, o próprio caráter da transição, na sua “ambiguidade”, operava como fator limitante. Pois, transição “pode significar tanto „transição para democracia“ como uma „transição que é feita democraticamente””, sem a especificação de onde para onde. Por outro, numa visão sociológica, em decorrência

da diversidade dos grupos sociais que empunham essa mesma bandeira [...] os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a „transição democrática“ na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, vêm a „transição democrática“ como um processo de libertação de sua condição de dominados (SAVIANI, 2007, p. 411-412).

A despeito desse antagonismo, o que acabou acontecendo foi um “consentimento” dos dominados para que houvesse uma “transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes [...] visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (SAVIANI, 2007, p. 412). Essa situação, de fato, se compatibiliza com o que disse Fernandes (2011, p. 43), a respeito da burguesia que saíra mais forte do refluxo do que na época da contrarrevolução que levou à implantação da ditadura. No campo da educação, por exemplo, pelo caráter dessa transição, Saviani (2007, p. 420-421) aponta *frustração* como o sentimento resultante das

“tentativas de implantar políticas educativas „de esquerda” por aqueles governos recém-eleitos.

Tudo indica que nessa arena de luta, o movimento hegemônico seguinte deu-se com o “processo de onguização”, já ao longo dos anos de 1980, o qual Virgínia Fontes (2006) aponta como um começo do deslocamento de responsabilidade social do governo para entidades da sociedade civil. A formalização dessas novas configurações do Estado brasileiro se deu a partir de sua reforma na década seguinte.

3.2.1.2 Educação face às políticas de governo sob a égide do mercado

Não se pode perder de vista que nos anos de 1980 estava se consolidando uma nova fase do capitalismo para a qual o neoliberalismo passara a ser a prática de política econômica globalizada. A regulação e a intervenção estatal que eram as marcas do capitalismo no chamado „anos dourados” vêm abaixo, como forma desse modo de produção sobreviver às duas crises do petróleo (1973 e 1979), as crises fiscais dos Estados centrais e o retorno da inflação. O mundo em crise buscava o lucro de capital pela valorização financeira e deserdava a atividade produtiva – era o advento dos bancos privados internacionais credores dos Estados da América Latina, em particular. Dessa valorização financeira adveio a pressão e a grita geral pela liberação dos mercados financeiros e pela desregulamentação dos mercados de capitais. A partir da Primeira Ministra da Inglaterra, Margareth Thatcher (1979), em poucos anos, a doutrina neoliberal marcha vitoriosa sobre as instituições e passa a dominar a política (PAULANI, 2006, p. 75-76).

Por seu turno, ao tratar dos “vários fatores que estão na origem e no desenvolvimento da globalização”, Ferreira¹⁴¹ (2007, p. 12-13) também vai identificar a perda da “capacidade de intervenção na regulação e controlo das atividades económicas, sociais, políticas e culturais” do Estado-Nação perante o protagonismo das empresas transnacionais. Em outras palavras, esse Estado, impotente para conter a crise, “limita-se, em muitos casos, a intervir na política administrativa e na segurança do seu território nacional”; embora, mesmo assim, sem uma proficiência adequada devido

¹⁴¹ FERREIRA, José Maria Carvalho. *A pedagogia libertária face à crise do modelo educacional capitalista*. UTOPIA: Revista Anarquista de Cultura e Intervenção, nº 23. Lisboa, Portugal: Gráfica 2000 – Cruz Quebrada; Jan-Jun 2007, pp. 10-24.

a excessiva burocratização e centralização do aparelho de Estado [...] Por outro lado, em termos de segurança dos indivíduos e grupos que constituem a sociedade civil e da perda de legitimidade político-administrativa, o Estado-Nação, para superar a crise endêmica que atravessa, vai abdicando da soberania que exercia sobre o seu território, funções que deram origem à formação de instituições e de organizações transnacionais poliformes¹⁴² [...] Em grande medida, a perda de legitimidade e de influência do Estado-Nação pode deduzir-se da crise política de governação¹⁴³ e do sistema de representatividade formal assente nos princípios e nas práticas da democracia representativa. No entanto, esta crise é acompanhada pela crescente desintegração do modelo de produção e de consumo em massa de tipo fordista [...] Desde então, pelas razões já sublinhadas, tem-se assistido à perda de legitimidade do Estado-Nação e da sua influência sobre a sociedade civil (FERREIRA, 2007, p. 13).

Enfim, essa crise do modelo fordista, diz Ferreira (2007), colapsam as políticas sociais e econômicas do Estado-Providência. E que, no dizer de Paulani (2006, p. 77), a tradução era o controle dos gastos públicos, entre outros dispositivos estratégicos. O “gigantismo” do Estado precisava ser minimizado exatamente nas áreas concernentes à proteção social e ao solidarismo. Era o fim do pleno emprego. Afinal, “a crise que comprimia as margens de lucro tinha de ser amenizada com redução de gastos com pessoal e flexibilização da força de trabalho, uma vez que as garantias sociais conferidas a esta última tornavam-se, no presente, um custo insuportável e inadmissível”.

Dentro desse cenário de mudanças estruturais, a estratégia hegemônica da *onguização* na década de 1980, na verdade fora um início de transferência de responsabilidade social do Estado para a Sociedade Civil. Por outro lado, com o mote de transformação social, embora de maneira difusa, ocorria uma transferência de militância para as áreas de assessoria e serviços nessas organizações (FONTES, 2006, p. 221) que para se manter, precisavam de financiamentos, muitos deles de origem pública¹⁴⁴. É possível que nesse deslocamento tenha havido um esvaziamento político-ideológico, o que daria a este novo processo histórico um caráter mais consensual. Afinal, era em nome da democracia que as atividades das ONGs se articulavam.

Este esvaziamento, porém, vai na direção daquilo em que Boltanski&Chiapello (2009) identificaram como “desmobilização da crítica” diferentemente do período anterior (1968-

¹⁴² Segundo Ferreira (2007), ONU, OMC, Banco Mundial, FMI, entre outros.

¹⁴³ Governação: efeito ou modo de governar; sinônimos de governação: administração, direção governança e governo (dicionário online de português). Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/governacao/>>. Acesso em: 10.set.2013.

¹⁴⁴ No Plano Bresser Pereira para a reforma de Estado foi prevista a operacionalização das questões sociais, no seio da sociedade civil, com o Terceiro Setor através das parcerias público-privado.

1978). Lembrar-se que nesse período posterior (1985-1995), segundo esses teóricos, os movimentos de ordem “social” tiveram tão somente um caráter de cunho “humanitário”.

Nesse ponto, cabe uma pausa para perceber, frente às crises do capital, a sua capacidade de aquisição de novas forças em seu metabolismo socioeconômico para que o capitalismo continue na hegemonia civilizatória, sobretudo após a queda do muro de Berlim em 1989. Sim, porque segundo Ferreira (2007, p. 13), a queda desse muro significou uma “força de estimulação da globalização”, afinal, estavam abertas as “fronteiras dos países que tinham enveredado pelo socialismo de tipo soviético ao comércio mundial e ao mercado de trabalhadores”. Estava posta “a oportunidade histórica de generalizar as relações sociais de produção capitalista e, portanto, de capitalizar a socialização e a sociabilidade cognitiva, emocional e energética de centenas de milhões de trabalhadores assalariados [...]”. Em outras palavras, “o capitalismo de mercado viu, enfim, a hipótese histórica de constituir-se como o „único“ paradigma societário credível para a espécie humana no planeta Terra” (FERREIRA, 2007, p. 14).

Por outro lado, é preciso desenhar o desdobramento desse novo paradigma econômico através da reestruturação da administração pública brasileira, no sentido de alinhá-la às forças neoliberais de um mercado global desregulamentado. É uma reforma de Estado¹⁴⁵ que vai se

¹⁴⁵ Na década de 1980, como forma de salvaguardar o capital, determinou-se que o Estado capitalista precisava ser enxugado, pois seu gigantismo era a causa da crise do sistema capitalista. Segundo o pensamento hegemônico da época, a crise havia sido provocada pelo modo de intervenção do Estado e pela forma burocrática pela qual era administrado. O metabolismo da reforma dessa década se prendeu às políticas de ajuste fiscal e às reformas orientadas para o mercado (privatizações), portanto, envolviam a questão da governabilidade. Ainda dentro dessa lógica, o Estado, na década de 1990, necessitava de novas mudanças voltadas para o seu setor administrativo, no sentido de redefinir o Estado em um mundo globalizado. Ele necessitava incorporar princípios de gestão adotados na administração dos negócios privados. Assim, a proposta neoliberal básica do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro* (documento que se seguiu à Emenda Constitucional da Reforma Administrativa remetida ao Congresso Nacional em agosto de 1995) era de transformar a administração pública brasileira de burocrática em gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 21-22).

Essa transformação passou a ser uma questão nacional, tendo em vista que no balanço sobre a vigência neoliberal de Estado mínimo concernente ao ajuste estrutural não havia sido bastante para o retorno do crescimento econômico; embora, segundo Pereira, essa vigência tenha sido “positiva” por causa da superação dos aspectos agudos da crise dos anos de 1980. Ademais, essa reforma envolveria aspectos políticos e aspectos econômicos e administrativos com o intuito de aumentar a governança do Estado.

A idéia central da administração pública gerencial era descentralizar e delegar autoridade, sendo claro os quatro setores de operacionalização do Estado dito moderno: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 33). A Educação, que faria parte dos serviços não-exclusivos, precisava ser considerada uma propriedade pública não-estatal, isto é, financiada ou subsidiada pelo Estado, mas controlada pela “sociedade”, mas que na prática, esse controle está nas mãos das empresas privadas.

Outrossim, a forma como Bresser-Pereira versava sobre a necessidade da reforma do Estado através de uma administração pública gerencial considerava, em termos econômicos, o indivíduo como consumidor e, em termos políticos, como cidadão (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 33). Por conseguinte, cabe aqui uma questão e um corolário: como tratar politicamente aqueles indivíduos que ficariam excluídos do perfil econômico de consumidores? Que tipo de educação dever-se-ia dar para esses excluídos?

Não é de se estranhar, depois do fim do sonho do pleno emprego, ao qual se galgava através de uma educação para o trabalho qualificado, passa-se a naturalizar a educação para a cidadania. Entretanto, a cidadania não estava na dimensão política da reforma do Estado, mas, na dimensão econômica, os cidadãos precisavam ser consumidores. Assim, é possível enxergar que os indivíduos deveriam ser educados também para o consumo, como condição para a formação de um mercado interno forte no advento neoliberal. Isto pode levar a supor que a elevação de uma “qualidade” educacional dentro de certa “universalidade” tenha, sobretudo, a função de expandir o mercado consumidor.

Na verdade, o diagnóstico da crise do capitalismo feito tanto pelo neoliberalismo quanto pela *terceira via* apontavam que suas causas estavam na crise do Estado. Estas orientações políticas criticaram a ineficiência do *Welfare State*.

Se, por um lado, os neoliberais queriam encolher o Estado, por outro, os sociais-democratas sempre foram favoráveis a sua expansão. Os que seguem a terceira via, entretanto, afirmam que é necessário reconstruí-lo. Giddens denomina a economia associada a esta orientação política de “nova economia mista”, cuja eficácia só será possível se “as instituições do *welfare state* existentes forem inteiramente modernizadas”. Salienta-se, ainda, que “o governo pode agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade” (GIDDENS, 2001, p. 79).

Ora, como deveria ficar o caso dos serviços públicos no Brasil com essas modernizações institucionais se elas são o próprio dismantelamento do que seria o Estado do bem estar social brasileiro, no qual os serviços públicos, especificamente educação e saúde, sempre foram limitados e socialmente seletivos, na qual a sua universalização jamais chegou a ser completa mesmo quando existia essa possibilidade?

Para a perspectiva neoliberal, duas eram as causas dessa crise do sistema capitalista: a primeira, em relação ao excessivo gasto governamental nos setores das políticas sociais e, a segunda causa, através do papel regulador que o Estado assumia na esfera econômica, limitando o livre mercado. Assim, não restava outra forma senão “minimizar” o Estado pela redução de recursos públicos para as políticas sociais e pelo esvaziamento de seu poder em determinadas instituições governamentais, através de duas estratégias básicas: transferência de responsabilidade para o mercado (embora o Estado não tenha tido um papel tão passivo em relação aos interesses do mercado) por meio de privatizações de instituições públicas e a “introdução da lógica mercantil” nos setores que mantivessem sob sua responsabilidade.

A terceira via, por seu turno, surgiu na década de 1990 também para dar conta da crise do capitalismo. Ela parte das questões centrais do neoliberalismo procurando associar-se com os elementos centrais do reformismo social-democrata. Ela é adotada pelo Novo Trabalhismo Inglês de Tony Blair e está a meio caminho da social-democracia tradicional e do neoliberalismo:

“terceira via” se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

Recuperando elementos político-históricos do período da transição Thatcher-Blair, segundo Antunes (2005, p. 104-106), a vitória de Tony Blair no Reino Unido, em 1997, deveu-se menos às suas propostas políticas do que ao “brutal desgaste do thatcherismo”. Todavia, a nova agenda, que convertera o sindicalismo em inimigo central do neoliberalismo, já estava posta e, assim, o Partido Trabalhista passara a ter nova denominação - New Labour. Nessa “modernização”, perdia um passado de caráter “trabalhista-reformista” e se convertia numa espécie de Partido Democrático inglês – seria uma “nova” postura alternativa que levasse em consideração tanto a socialdemocracia clássica como o neoliberalismo.

Com efeito, a substituição da 4ª cláusula da Constituição do Partido Trabalhista – aquela que defendia a propriedade comum dos meios de produção – foi substituída “em defesa do empreendimento do mercado e rigor da competição, selando, no interior do programa do New Labour, a vitória da economia de livre-mercado ante a fórmula anterior”. A nova ordem – terceira via - visava dar continuidade ao projeto de “modernização” do Reino Unido dentro dessa nova configuração do capitalismo contemporâneo. No essencial, “a terceira via” objetivava a continuidade da fase thatcherista. Ela “é, no fundo, uma forma de preservação do essencial do neoliberalismo, com um verniz social-democrático cada vez mais descorado”, pois, a preservação da flexibilização e a precarização do trabalho, as privatizações, a abertura comercial etc deveriam, entretanto, ser contrabalançadas com ações como o reconhecimento dos sindicatos no interior das empresas, o estabelecimento de níveis mínimos de salários [...] para que seu governo [Blair] não fosse pura e simplesmente entendido como uma continuidade integral em relação ao período dos conservadores (ANTUNES, 2005, p. 106-109).

Em suma, a terceira via não rompe com determinados preceitos do neoliberalismo (PERONI; ADRIÃO, 2009). Por exemplo, em relação à consolidação de novas parcerias com setores da sociedade civil que pudessem trazer interlocutores para o cenário da oferta e manutenção das políticas sociais, isto é, o Terceiro Setor. Florestan

dar “somente” em 1995, depois do *impeachment* de Collor de Mello (1992), no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

Para esse desenho, no entanto, dois pontos merecem destaque para esse trabalho de cunho educacional: o primeiro é o modo pela qual a educação começa a ser vista na vigência desse mercado; e, o segundo, concerne na falácia da transformação do burocratismo da administração pública em gerencialismo, no âmbito educacional, a partir da visão de burocracia por Maurício Tragtenberg (2004; 2012).

Com efeito, o debate hegemônico na década de 1990 para a reforma do Estado brasileiro concebia a transformação administrativa de burocrática em gerencial, na qual a *descentralização* era o cerne da questão. Ou seja, estava sendo viabilizada a formalização do “novo” Estado moderno, para o qual a sua relação com a sociedade civil deveria ser ampliada na operacionalização daqueles serviços apontados como “não-exclusivos” do Estado. Em outras palavras, o Estado abre mão do controle de determinadas instituições para que o mercado, que em última análise é o capital, possa ampliar seus domínios.

Tome-se, por exemplo, a situação da Educação que, nessa reforma, passa a ser financiada pelo Estado e controlada pela “sociedade civil”. Nesse contexto, seria possível abrir um espaço para uma *educação revolucionária*, se na fração da sociedade civil concernente às classes populares houvesse uma **organização** de fato, como há na outra parte dessa sociedade, naquela em que detém o poder financeiro e os meios de produção. Sem

Fernandes afirma que “o Terceiro Setor seria caracterizado como o Público não-Estatal e pressuporia a existência do Estado e do Mercado” (apud PERONI; ADRIÃO, 2009).

Em particular, a educação, nesse novo formato para a questão social, segundo Montañó, passa a ser a imposição de transferência de fundos públicos para o setor privado, tendo em vista, em geral, a falta de condição de autofinanciamento do Terceiro Setor. „Esta transferência é chamada, ideologicamente, de *parceria* entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil” (apud PERONI; ADRIÃO, 2009).

Mas de que sociedade civil está se tratando? Das frações burguesas – empresários incentivados pelas benesses fiscais – a serviço do capitalismo dependente? Na verdade, essas questões são aprofundadas na análise da dependência do capitalismo brasileiro.

No Plano diretor da reforma do aparelho de estado brasileiro, durante a primeira gestão de Fernando Henrique, as políticas sociais assumiram uma nova conotação e foram consideradas serviços não exclusivos do Estado, podendo ser, portanto, de propriedade pública não estatal (Terceiro Setor) ou privada (PERONI; ADRIÃO, 2009). A esta estratégia, o Plano denominou de publicização, isto é, a „transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”, de acordo com Bresser Pereira (além desta publicização, o Plano consta de duas outras estratégias: privatização e terceirização) (apud PERONI; ADRIÃO, 2009).

O processo de publicização, que é a transformação de „uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal”, segundo Pereira (apud PERONI; ADRIÃO, 2009), está mais diretamente ligado à educação, pois, pela natureza das instituições escolares, a privatização pura e simples não se aplicaria. Ainda por Bresser Pereira, neste processo também se daria a transferência de gestão e de controle para esse setor denominado de público não-estatal, o qual passaria a ter controle político e ideológico, embora o Estado continuasse a financiar seus serviços. A idéia é que essas organizações pudessem atender melhor aos direitos sociais por elas serem mais flexíveis e competitivas.

dúvida que a comparação é desmedida, mas o que se quer elucidar é a necessidade de organização da população para o enfrentamento dos ditames políticos da hegemonia econômica, tal qual fora ecoada quando na análise feita sobre o comunalismo de Boino (2003).

É preciso se dar conta da conformação imposta por essa dinâmica na qual os grupos empresariais estão cada vez mais no domínio de um setor que é responsável pela formação de novas gerações. Por conseguinte, existe um duplo ganho do sistema vigente; pois, além da contribuição para uma educação “conformada” ao molde do capital, as empresas privadas são beneficiadas pela “qualificação” da mão de obra de que precisam e por receberem abonos fiscais ou ganharem “verbas da educação” através de contratos para implementações ideologizadas no setor escolar.

Uma boa ilustração é a empresa INDG¹⁴⁶ Tecnologia e Serviços Ltda, especializada na criação e na comercialização de publicações e livros técnicos na área de gestão, cujo objetivo é fornecer embasamento técnico aos seus clientes. Ela foi contratada para implantar, em 2011, o *Plano de Metas* da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) - o próximo capítulo será dedicado a esta política estadual de educação.

A Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN¹⁴⁷) pode ser outro exemplo dessa reengenharia educacional. Pois, a sua *educação corporativa* “oferece programas de formação profissional e educação financeira divididos em quatro escolas”: *Escola de Formação Profissional, Escola de Líderes, Escola de Cidadania Financeira, Escola de Finanças para Públicos Estratégicos*. Em particular, a Escola de “Cidadania” Financeira “forma o cidadão nos princípios da educação financeira a fim de que esteja preparado para fazer decisões conscientes quanto ao uso do dinheiro, crédito e à aquisição de produtos financeiros”.

É notório que a política educacional ao longo desses anos de práticas neoliberais vem cada vez mais se distanciando daquilo que os educadores discutiram e pactuaram na década de 1980 sobre gestão democrática, tomando com bases a descentralização, a autonomia e a participação. Peroni e Adrião¹⁴⁸ (2009), ao identificar esse “processo de configuração do

¹⁴⁶ Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) dá consultoria que abrange diversas áreas da produção, técnica e de conhecimento. A partir de outubro de 2012, a empresa passou a se chamar FALCONI Consultores de Resultado. Disponível em: <http://www.falconi.com/quem-somos/historia/>. Acesso em 14.jan.2014.

¹⁴⁷ “um sistema financeiro saudável, ético e eficiente é condição essencial para o desenvolvimento econômico, social e sustentável do País”. Disponível em: <http://www.febraban.org.br/educacao.asp?modulo=Educacao>>. Acesso em: 04 ago. 2011.

¹⁴⁸ Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0521.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

Terceiro Setor na gestão da escola pública brasileira”, salientam que essas alterações não ocorreram somente na política educacional em particular, mas são respostas dos setores hegemônicos à crise do capitalismo, corroborando, assim, com o que já foi posto anteriormente.

Desse modo é possível estabelecer uma relação micro-macro com característica simbiótica¹⁴⁹ entre o Estado nacional e as instituições internacionais formadoras das políticas globalizadas de mercado, indicando a materialização dos novos contornos de um país de dependência do capitalismo na vigência do capital-imperialismo.

Por seu turno, Ferreira (2007, p. 16) observa, mas com criticidade, que essas respostas locais à crise global estão também constituindo “a força estruturante da globalização”, cuja consequência é a subtração cada vez maior do *Estado-Nação* às “suas funções clássicas de regulação e controlo das políticas económico-financeiras por instituições estatais transnacionais [...]” levando a uma “crise de identidade e legitimidade da actividade política como vocação e profissão, expressa na inexistência de modelos de sociedade contrastantes e na degradação da vocação profissional, inscritas em tarefas políticas nos partidos e na governação das instituições estatais [...]”. Ferreira (2007, p. 16) também alega sobre “a crise de legitimidade das funções legislativas, executivas e jurídicas, subjacentes à governação do Estado-Nação, [que] é cada vez mais evidente”.

Em face dessa dominação econômica, é basilar mostrar que o processo da desburocratização do estado para gerencial e em nome da descentralização foi uma estratégia para legalizar a expansão do capital nos domínios do Estado através da privatização de instituições estatais, da terceirização de serviços, da parceria *público-privada*. Em particular, a GIDE (Gestão Integrada da Educação), adotada pela SEEDUC-RJ para qualificar a gestão das escolas públicas estaduais, numa parceria público-privada, estabelece uma estratégia gerencial para a educação pública do estado fluminense, entretanto, ela é implantada em um contexto burocratizado nos termos indicados por Tragtenberg (2004), além desse plano de gestão ser um projeto burocratizado em sua concepção; contrariando, assim, o próprio caráter da descentralização da reforma. Em um âmbito geral, leva-se a crer que essa descentralização foi o “argumento legal” para tão somente deslocar o domínio do Estado para o do mercado.

Tragtenberg (2004, p. 210) indica que “um dos elementos em que a burocracia fundamenta sua legitimação consiste em se atribuir a tarefa de „organizar „ tudo”. Mas é por

¹⁴⁹ As duas partes se relacionam entre si na dependência um do outro em um jogo de poder na qual a dialética está presente na correlação de forças, embora exista uma dominação clara do mercado global.

essa justificativa de “organização” que “usa e abusa das imunidades e privilégios inerentes a ela enquanto poder acima dos organizados”. A rigor, a burocracia “está montada com estrutura de controle, dispondo de imunidades e privilégios”. Justifica, assim, o seu culto à “hierarquia” que é a “distribuição desigual do poder”.

Por outro lado, a “desburocratização real só pode partir de um processo de mobilização popular [...] implica a participação real das Associações de Bairros, Sindicatos e partidos realmente representativos dos trabalhadores na direção dos negócios nacionais. E isso não será conseguido mantido o atual regime econômico e político”. Nesse sentido, Tragtenberg (2004) se opõe radicalmente à forma como o então ministro Hélio Beltrão¹⁵⁰, responsável pela desburocratização do estado nacional no governo do general João Figueredo (1979-1985): “é um burocrata que quer desburocratizar [...] Em que país do mundo se desburocratizou „de cima“ para „baixo“?” (TRAGTENBERG, 2004, p. 206-207).

Ressalta-se, nesse ponto, a forma como esse pensador compreende o processo da desburocratização através de um “espírito” federativo e que o faz se aproximar, sobremaneira, dos moldes libertários de organização da sociedade civil, sobretudo, com a organização da fração mais popular dessa sociedade, organização essa feita de baixo para cima. O processo de mobilização popular aclamado por ele, em grande medida, se aproxima na organização comunalista em que Boino (2003) a compreende a partir da integração entre a ação territorial e a sindical, no intuito de dar ênfase ao movimento social nas subnacionalidades.

Em resumo, é compreensível deduzir que os aspectos humanos e sociais da civilização estão sendo os mais prejudicados em detrimento dessa política econômica global. Resta saber, então, qual é o “limite” da trajetória desse metabolismo que transforma ônus em benesses pelo “racionalismo” do capital em benefício próprio.

Já em termos locais, a *educação brasileira*, na ótica da formação humana, social e política, se torna mais uma vez órfã de um projeto universal e emancipador, materializado nas políticas educacionais de caráter tecnicista e que legalizam a prerrogativa da reforma de Estado: *público não estatal*. Saliente-se que nos discursos hegemônicos, essa educação que emancipa o sujeito aprendiz é considerada uma utopia na sua forma mais negativa, que é a própria negação da possibilidade de existir. Entretanto, a impossibilidade posta a esta educação não é pela sua falta de concretude em relação ao método histórico, mas pela própria revolução social imanente a ela e que, sendo assim, “inviabiliza” o modo de produção vigente.

¹⁵⁰ Ministro da desburocratização no último governo militar.

É notório que a política educacional ao longo desses anos de práticas neoliberais vem cada vez mais se distanciando daquilo que os educadores discutiram e pactuaram na década de 1980 sobre gestão democrática, tomando com bases a descentralização, a autonomia e a participação. Peroni e Adrião¹⁵¹ (2009), ao identificar esse “processo de configuração do Terceiro Setor na gestão da escola pública brasileira”, salientam que essas alterações não ocorreram somente na política educacional em particular, mas são respostas dos setores hegemônicos à crise do capitalismo, corroborando, assim, com o que já foi posto anteriormente.

3.2.2 Orfandade da Escola pública brasileira

Em 2009 ainda havia no sítio da SEEDUC o edital do Programa *Adote uma Escola*¹⁵² e que, assim, tornava público outra forma de parceria público-privada. Para todos os interessados que pretendessem “apresentar suas propostas de adoção”, que fizessem no Protocolo da Secretaria. Para tal, deveriam apresentar um “plano de trabalho”, discriminando as medidas e os modos de implementação, bem como o prazo de sua execução, com apresentação de um cronograma, se possível. No caso da existência de mais de um plano de trabalho, o edital previa, quando não fosse possível compatibilizar a “execução simultânea das propostas dirigidas àquela mesma unidade escolar”, escolher a proposta que atendesse “no menor prazo, as necessidades mais urgentes”. Ainda previa a possibilidade de visitação dos interessados à escola, mediante prévio agendamento com a direção da unidade.

De fato, houve um desses encontros¹⁵³ em um colégio de formação de professores na cidade do Rio de Janeiro no ano anterior (2008). Foi uma reunião com o corpo docente e os interessados em adotar o colégio (empresários e organização pública não estatal), para a

¹⁵¹ Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0521.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

¹⁵² Decreto estadual nº 41497/08. Em setembro de 2013 não foi encontrado esse decreto no portal da SEEDUC nem o edital do Programa Adote uma Escola. Note-se que essa política é do primeiro mandato do mesmo governador que está hoje exercendo o seu segundo mandato com a implantação da política da GIDE para a educação.

¹⁵³ Saliente-se que na reunião, a exposição dos “visitantes” foi feita de forma “criteriosa” e com articulação entre a equipe, denotando um amadurecimento da proposta. Por outro lado, nas discussões, o corpo docente do colégio se manteve muito resistente, sobretudo pelos discursos daqueles professores que se dispuseram a falar. Em resumo, o projeto não foi adiante pela desistência dos proponentes, embora a direção do colégio não tenha se pronunciado oficialmente nesse sentido.

explicação da logística de intervenção a partir de uma estrutura organizacional tripartida: participariam o **Estado** que escolheria a **Empresa** (empresários) que, por sua vez, iria “financiar” o projeto de reestruturação (extensivo ao pedagógico, também) da **Escola**. O papel da organização privada seria o de operacionalizar essa engrenagem que, para isto, já dispunha de uma equipe técnica, que, na ocasião da reunião, era constituída por uma pedagoga responsável pela facilitação do processo e por uma coordenadora.

Naquele mesmo período de 2009, o ministro da Educação, Fernando Haddad, em matéria *Melhoria da educação é trajetória difícil* de Demétrio Weber (Jornal O Globo em 30/04/2009), ao comentar os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem 2008), comparou os gastos das redes pública e privada: “O investimento anual por aluno nas redes públicas estaduais de ensino médio equivale – ou é até inferior – ao valor das mensalidades em escolas privadas de elite”. Por exemplo, dizia a referida matéria, os gastos públicos anual por aluno de nove estados do Norte e Nordeste (R\$1.620,11) são menores do que uma mensalidade (R\$1.752,39) do Colégio São Bento/RJ, primeiro colocado do Enem-2008. Para o ministro, tanto estas disparidades nos gastos, quanto as desigualdades socioeconômicas entre os avaliados, explicavam o melhor desempenho das escolas particulares sobre as instituições das redes estaduais.

Investigar essas duas situações dentro desse dinâmico cenário de dimensões política, social e econômica na contemporaneidade é levar em consideração uma pedagogização globalizada em função das necessidades do capital e, no caso do Brasil, em particular, com as especificidades de um país de capitalismo dependente.

Trazer a informação midiática de que a educação dual continua em vigência, é corroborar com o que já vem sendo posto nesse trabalho em relação à existência de um *apartheid*¹⁵⁴ educacional no País. Sendo assim, a adoção de unidades escolares pode ser considerada como uma ilustração da consequência “plausível” do abandono da Educação Pública, agudizada pelos efeitos neoliberais. Pois, se a “estratégia” é de que essa educação pudesse ser *reestruturada*, ela deveria ser através de políticas de estado construídas sob o olhar do interesse do mercado, em conformidade à pauta da Reforma de Estado. Em última análise, é radicalizar as mediações para uma Educação a serviço do capital.

¹⁵⁴ Esse fenômeno dual, no entanto, não é um antagonismo restrito entre escolas públicas e escolas privadas, por existirem escolas privadas, sobretudo nas periferias dos grandes centros, com tão baixa produtividade escolar e institucional quanto uma grande fração das escolas públicas não federais ou colégios de aplicação vinculados às universidades públicas.

Tome-se, como exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁵⁵ (PDE) que “aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas¹⁵⁶ em desenvolvimento pelo MEC”, aonde o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é o “carro-chefe” daquele (SAVIANI, 2009, p. 5). Aliás, no Decreto nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação desse Plano de Metas, em seu Art. 2º, o inciso XXVII legaliza a Adoção da Escola: “firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”.

Em decorrência dessa parceria, há um elemento que pode ser identificado como *porta de entrada* do capital privado na Escola Pública: a “padronização gerencial” escolar (um dos elementos constitutivos da GIDE¹⁵⁷) que é a forma gerencial de dirigir uma unidade escolar pública, a partir de uma *supervisão educacional empresarial*, em completa sintonia aos padrões produtivos de uma empresa privada. Nesse processo, poder-se-ia até obter ganhos reais se se limitasse à profissionalização dos cargos de direção para um melhor gerenciamento na administração das escolas e colégios públicos. Entretanto, essa padronização vai mais além, pois, incorpora também os aspectos pedagógicos e, assim, o que está na essência da GIDE, por exemplo, vai “viabilizar”, por imposição, a integração dos aspectos pedagógicos e administrativos em um gerenciamento estratégico para essa “educação” que vem sendo demandada pelo mercado.

Não se pode olvidar, por outro lado, que a “integração” forçada desses elementos feita burocraticamente de cima para baixo e com forte vinco hierárquico, portanto, poderá gerar, em grande medida, uma mudança com caráter retrógrado no campo do currículo, conforme já está sendo observado no presente momento. É igualmente inquietante observar que a partir de dessas intervenções reestruturalizantes, no campo subjetivo, tanto da comunidade escolar como da população em geral, poderá haver uma mutação na “mentalidade coletiva” no que diz respeito à própria existência e ao modo de funcionar a escola pública na sua dialeticidade

¹⁵⁵ Por Saviani (2009, p. 5), o PDE “foi lançado oficialmente em 24 de abril [de 2007], simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

¹⁵⁶ Ao problematizar o PDE no sentido de querer investigar “em que medida esse novo plano se revela efetivamente capaz de enfrentar a questão da qualidade do ensino nas escolas de educação básica”; Saviani (2009, p. vii-viii) sustenta que ele “constitui, sem dúvidas, a mais ousada, promissora e também polêmica política educacional formulada pelo MEC”.

¹⁵⁷ Um exemplo desse *projeto de gestão* é o chamado Sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG Tecnologia e Serviços Ltda). A título de informação, a GIDE foi utilizada em toda a rede de ensino de escolas públicas do Ceará no período de 2001 a 2006, assim como em outras redes públicas nordestinas (GODOY, 2009). Desde 2011, esta política está também implementada na rede estadual do Rio de Janeiro como o chamado Plano de Metas da SEEDUC – essa política de governo estadual será investigada no quarto capítulo.

histórica. É fato que o sociometabolismo do capital trabalha arduamente para colapsar essa memória da História da Educação e dar supremacia ao momento atual como marco fundante da Educação.

Outrossim, é possível estabelecer uma consonância entre a construção do estilo gerencial nas redes públicas do país e a necessidade do Estado brasileiro de formar gestores. Todavia, segundo Renato Peixoto Dagnino (2009), o Estado precisa formar gestores, sim, mas eles não precisam ser bons técnicos, somente, eles precisam também ter compreensão política das políticas públicas e da relação Estado-sociedade. Afinal, diz ele, da natureza capitalista do Brasil, uma de suas funções é manter as condições de reprodução do capital através do processo de naturalização de relações sociais de reprodução (DAGNINO, 2009). De certo que na qualidade de país de capitalismo dependente, se agrava mais ainda as injustiças sociais e os abismos entre classes, conforme toda a discussão que vem sendo feita ao longo desse capítulo.

A propósito, Saviani (2009), na sua interlocução crítica sobre o conceito de „visão sistêmica de educação“ proposta no „Livro sobre o PDE“ que aparece no sítio do MEC, sustenta que existe uma aproximação da “noção de sistema com o „enfoque sistêmico“” que “é um conceito epistemológico que está referido a uma determinada maneira de analisar os fenômenos, mais especificamente ao método estrutural-funcionalista”. Isto quer dizer que esse enfoque “deriva de uma concepção mecanicista que tende a perpetuar a forma de sociedade existente [...] tende a considerar o „sistema“ como algo mecânico, automático, instaurando um processo em que os homens, em vez de sujeitos, passam à condição de meros objetos do „sistema“, cujos pontos de referência básicos são os *input* e *output*” (SAVIANI, 2009, p. 22-23).

De fato, ao considerar a Educação, que envolve formação humana, como um sistema com tais características, torna-se um grande problema, sobretudo, observar que essa proposta em vez de priorizar a emancipação do sujeito em formação, visa corroborar com a manutenção de um modo de produção na qual a educação está associada à conformação, à domesticação e ao consenso forçado. Enfim, esse é o ponto crucial da *orfandade da escola pública brasileira* e que, portanto, é preciso ser levado em conta para compreender que essa condição de incompletude é basilar para a conservação do fenômeno da dualidade educacional e que está sendo posta nas próprias políticas públicas contemporâneas no campo da Educação.

Saviani (2009, p. 22) ainda ressalta que “a noção de sistema educacional tem caráter ontológico, pois se refere ao modo como o próprio fenômeno educativo é (ou deve ser) organizado”. Desse modo, para uma compreensão dialética da forma com se está organizando

esse sistema atual da Educação, é necessário uma investigação dessa dinâmica de modo que o fenômeno educativo, mais especificamente, o fenômeno da dualidade educacional seja desvendado em sua essência através de unidades dialéticas de contradição.

Para tal, é necessário elucidar a proposta da sociedade brasileira para o Plano Nacional de Educação¹⁵⁸ (**PNE da Sociedade Brasileira – 1997**) para servir de norte ao entendimento das políticas educacionais posteriores.

Ao contrário da tradição dos *planos educacionais brasileiros* que são elaborados nos próprios “gabinetes”, esse PNE foi construído a partir da discussão e organização da sociedade acerca da crise da educação após os três primeiros anos do governo neoliberal de FHC. Este Plano contém propostas

alternativas ao modelo vigente [cada vez mais privatista] e se constituem em um projeto político-pedagógico para a educação brasileira, pautado na ética e na participação democrática [...] Este **Plano Nacional de Educação** é um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e, por decorrência, uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos, em todos os níveis” (PNE, 1997, p. APRESENTAÇÃO).

Em suma, esse projeto que parte de um “diagnóstico de possibilidades e limitações, foi construído com base na realidade nacional” e nos horizontes da “democracia e da inclusão social”. Ele gera propostas de organizar a Educação nacional ao configurar o “Sistema Nacional de Educação”, a “Gestão Democrática da Educação brasileira”, além do “Financiamento da Educação”, cuja meta, entre outras, era de aumentar os gastos públicos com a educação para 10% do PIB, em uma década. Saliente-se que da forma democrática como foi feito esse Plano, ele “extrapola o mero documento formal e se transforma em um referencial político de atuação, tendo como pressupostos „Educação, Democracia e Qualidade Social”.

Com efeito, o diagnóstico da *crise educacional brasileira* se pautou em dois argumentos: **altos índices de “exclusão social”** (notadamente “pelos elevados percentuais de repetência e evasão escolar”; analfabetismo “absoluto” e “funcional”, baixa remuneração e precárias condições de trabalho dos profissionais da educação, entre outros) e na **contradição entre a “retórica e a ação governamental” no que diz respeito às políticas públicas,**

¹⁵⁸ **O Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira** foi consolidado na Plenária de Encerramento do II Congresso Nacional de Educação (II CONED) em Belo Horizonte/MG em 9/11/1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

sobretudo às das áreas sociais. Inclusive, o “PNE da sociedade” explicita o agravamento dessa crise, em parte provocada pelas “políticas públicas adotadas pelo governo brasileiro” e que “obedecem à matriz definida pelo Banco Mundial, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina)”, afinal de contas, a política neoliberal reduz as verbas destinadas à educação assim como os outros gastos sociais.

É defendida pelo PNE da Sociedade Brasileira a consolidação de um *Sistema Nacional de Educação* para o Brasil. Para tal, precisa haver um “esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação” com a finalidade de garantir “um padrão unitário de qualidade nas instituições educacionais públicas e privadas em todo o país”.

Por um lado, a *abrangência* desse grande Sistema “compreende os Sistemas de Educação Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, bem como outras instituições, públicas ou privadas, prestadoras de serviços de natureza educacional”. Entre as quais, as “instituições de pesquisa científica e tecnológica, as culturais, as de ensino militar, as que realizam experiências populares de educação, as que desenvolvem ações de formação técnico-profissional e as que oferecem cursos livres”. Por sua vez, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação assumem, nos seus respectivos limites, “o mesmo padrão representativo de composição e as mesmas finalidades, orientações e dinâmica” do Conselho Nacional de Educação (CNE): são “órgãos consultivos, normativos, fiscalizadores e deliberativos dos sistemas estadual e municipal de ensino, respectivamente”.

Por outro lado, as suas *ações* se caracterizam por simplificar a burocracia, “descentralizar os processos de decisão e execução, fortalecer as escolas e as unidades prestadoras de serviços, articular os diferentes níveis e sistemas de ensino, integrar a educação formal e informal, articular a educação escolar com as ações educativas produzidas no interior dos movimentos populares, valorizar os processos de avaliação institucional”.

Diz esse PNE que as lutas dos movimentos sociais pela democratização do país “conquistaram, pela primeira vez, a inclusão, numa Constituição Brasileira, do princípio da gestão democrática na educação [...] A participação e a tomada de decisões mais coletivas possibilitou a formação de Conselhos, Colegiados e Comissões, nas mais diversas instâncias sociais [...]”. Este é um plano que resgata “todo um esforço pela redemocratização da

educação”. Concretamente, recupera o “Fórum Nacional de Educação” (instância deliberativa do Sistema Nacional de Educação) e os Conselhos Escolares¹⁵⁹ (e Universitários).

Contudo, “a autonomia, a representatividade social e a formação da cidadania” são indicadores imprescindíveis nesse “processo de construção da gestão democrática da educação”. É esclarecido pelo PNE que a gestão democrática da educação, mais do que um fim em si mesma, é um “objetivo estratégico no processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas”. Espera-se que nesse tipo de gestão haja uma articulação entre as instituições educacionais e as outras organizações da comunidade para seja possível uma participação conjunta na “construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia”. E, para haver alguma parceria entre poder público e empresa privada, somente para criar alternativas “paras saldar a imensa dívida social na área educacional”.

Em um breve parêntese, é possível estabelecer, em grande medida, um diálogo entre esse plano e o ideário educacional libertário através de categorias comuns fundamentais, tais como unicidade de qualidade para as instituições educativas, antiautoritarismo, descentralização do Estado, autonomia das escolas, justiça social – aliás, o próprio *caráter federativo* em que foi construída essa proposta de PNE da Sociedade Brasileira: ampla discussão com os setores da sociedade para posterior elaboração do plano.

Na verdade, essa proposta procurou contemplar tanto a Constituição vigente que em seu Artigo 214 prevê que a Lei deverá estabelecer o PNE; assim como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) que define em seu Art. 9º, alínea I, mas com menos objetividade do que a Carta Magna. Nos termos da Lei, a elaboração desse Plano deve ser de responsabilidade da União, mas “em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”.

Saviani (2009, p. 29), por sua vez, aponta que esse plano teve não somente a aquiescência do Partido dos Trabalhadores para a sua construção, como foi esse partido “que encabeçou a apresentação do projeto de PNE da oposição na Câmara dos Deputados, em 10

¹⁵⁹ Segundo o PNE da Sociedade Brasileira (1997), o Conselho Escolar é uma instância deliberativa e representativa da comunidade, com a finalidade de propor, acompanhar e fiscalizar o projeto-político-pedagógico da escola. Deve ser constituído pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, escolhidos por esta última, através de processo de eleição direta. Entende-se como comunidade escolar, o conjunto dos alunos, pais e responsáveis pelos alunos, membros do magistério e demais servidores públicos em efetivo exercício na unidade escolar. Dada a realidade educacional brasileira vale ressaltar a necessidade de ampla campanha de esclarecimento e debate sobre esse nível de participação e sobre os conselhos Escolares.”

de fevereiro de 1998”. E que, segundo Ivan Valente¹⁶⁰ (2002) consubstanciou-se em Projeto de Lei nº 4.155/98, com mais de 70 assinaturas na Câmara Federal, uma das quais, a sua. Mas somente três anos depois (e 12 anos após a promulgação da Constituição) é que foi sancionada, pelo então presidente FHC, a Lei nº 10.172/2001 que aprovou o PNE, bastante modificado da proposta de PNE da Sociedade Brasileira. Esse deputado sustenta, entretanto, que, mesmo assim, essa lei foi consequência tão somente “da pressão social produzida pelo „Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública””.

Mas FHC impôs vetos ao Plano aprovado no Parlamento para sancionar a referida lei. Ele próprio confessou “que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação”. Dessa forma, Valente (2002) infere que essa decisão presidencial tenha sido influenciada pela “política ditada pelo FMI” e não “considerações de ordem „interna””. Prevalecendo, assim, o enxugamento dos “gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural)”, tendo em vista que o principal item vetado dizia respeito ao “financiamento público da educação” que concernia no aumento gradativo até atingir, no mínimo, 7% do PIB para a Educação (no Projeto de Lei do PNE para o decênio 2011-2020 esse item volta a ser considerado na Meta nº 20¹⁶¹).

Mas, cabe aqui trazer a frustração encabeçada por Saviani quanto à postura do presidente Lula que, depois de sua posse em 2003, não tenha usado do expediente de derrubar aqueles vetos do Plano aprovado por FHC; apesar do histórico do PT na construção e na apresentação do PNE da oposição junto à Câmara. Ao contrário, “com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias (SAVIANI, 2009, p. 29;32). Dito posto, esse fato é uma boa ilustração para aquela perda de oportunidade histórica do PT apontado por Florestan Fernandes (1991).

A rigor, para Valente (2002), o PNE da Sociedade Brasileira e o PNE de FHC, mais do que duas propostas de política educacional em oposição, “traduziam dois projetos conflitantes de país”. Se por um lado, havia o “projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade” reivindicando “o fortalecimento da escola pública estatal e a plena

¹⁶⁰ Deputado federal suplente pelo PT-SP, em 1998. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

¹⁶¹ “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país”. Projeto-Lei 8035/2010: PNE, decênio 2011-2020. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 07.out.2013

democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica”; por outro, o que havia era “um plano que expressava a política do capital internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo”.

Na perspectiva dessa contradição dialética, observa-se que o fenômeno da dualidade educacional, em sua essência, está incrustado nessas novas formas de conservação hegemônica existente no PNE do governo. Ademais, Valente (2002) atenta para a permanência de dois eixos que balizam a “atual política educacional” e que se encontra nesse PNE modificado: a máxima centralização “da formulação e da gestão política educacional”, em particular, “na esfera federal”; e o “progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade”. Porém, diante do que vem sendo debatido, “sociedade”, aqui, significa as parcerias público-privadas e, que, em última análise, são as parcerias entre o poder público e os empresários. Empresários estes, também chamados de “frações burguesas locais” (denominação de Florestan Fernandes) que são responsáveis por mediar o interesse do capital internacional no País, em particular, no campo da Educação.

Valente (2002) identifica a estratégia de redação da Lei que regulamenta esse PNE modificado: uma alternância entre uma *redação detalhada* naquilo que “interessa aos ,de cima” (vai de encontro aos interesses da “política de governo”); e uma “redação ,genérica” (e ambígua) naquilo que “interessa aos ,de baixo”. Ele reforça, ainda, que os fundamentos da Lei 10.172/2001 “encontra-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC”.

Em suma, as diferenças entre esses dois Planos são grandes. Em primeiro lugar, o PNE aprovado sequer trata do tema da consolidação de um Sistema Nacional de Educação. Todavia, saliente-se que o Art. 214 original da Constituição Federal foi modificado por Emenda Constitucional¹⁶² em 2009, no qual passa a elucidar a articulação de um “Sistema Nacional de Educação” através do PNE (DAVIES, 2010, p. 53).

¹⁶² O caput do Artigo 214, no original (“A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzem à:”), é modificado pela emenda constitucional nº 59 (de 11/11/2009) para: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzem a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade de ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;

Desse modo, a nova forma de redação do referido Art. 214 abre espaço ao debate no sentido de implantar o verdadeiro *Sistema Nacional de Educação*, isto é, aquele da proposta do PNE da Sociedade Brasileira. Verdadeiro sistema, pois, o que se vê no cenário das políticas públicas educacionais contemporâneas é o já implantado “Sistema Nacional de Avaliação” veemente ratificado pelo PDE (2007), contrapondo o caráter da proposta popular. É conveniente esclarecer, no entanto, que esta proposta não descarta a necessidade da avaliação. Contudo, outros elementos importantes precisam ser garantidos e bem definidos para que a qualidade da educação interfira positivamente na formação social e cidadã da população como um todo.

Por exemplo, enquanto há uma necessidade clara de definir uma política de erradicação do analfabetismo no PNE da Sociedade, feito eco da Constituição vigente; no PNE do governo, a redação é modificada e retirado o foco da “erradicação”, garantindo o “ensino fundamental a todos”, o que dá outra conotação. Outrossim, “a garantia da gestão democrática nos sistemas de educação nas instituições de ensino” é enviesada pela “democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (VALENTE, 2002).

Nessas ilustrações, fica perceptível a veracidade do comentário de Ivan Valente (2002) quanto à forma de ser redigida a lei. Este fato denuncia a ambiguidade das intenções e torna-se ainda mais emblemático, pelo quanto essas leis educacionais são fundamentadas por políticas alheias ao bem educacional popular e a favor do mercado (capital). Aliás, a consolidação pacífica desse “alheamento” necessita da conformação popular que, se não acontece, a sociedade testemunha, como vem acontecendo desde as “Manifestações de Junho” (2013) e com a atual greve dos professores do Rio de Janeiro das redes públicas estadual, municipal e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC-RJ), o caráter autoritário do “governo policial”.

Em suma, é possível identificar o quanto essas estratégias hegemônicas de formatação e implantação das políticas educacionais neoliberais contribuem, contraditoriamente, para a identificação do próprio fenômeno da dualidade educacional, no seio de estruturas

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto”(DAVIES, 2010, p. 53-54).

Saliente-se que apenas o inciso VI foi acrescentado, pela referida emenda constitucional, nesse rol de incisos que, em grande medida, estavam contemplados na proposta de PNE da Sociedade Brasileira.

organizativas bem planejadas e que, sem coincidências, vem despertando cada vez mais o interesse do empresariado.

Saliente-se que a escalada das políticas públicas na ótica da comodificação da Educação é observada com o PDE (2007), em plena vigência do primeiro decenal do PNE (2001-2010). Pois, segundo Barão¹⁶³ (2009, p. 8-9), essa política educacional (PDE) se articula com “o desmonte das instituições públicas e [...] a campanha ideológica contra o servidor público” (governo Collor de Mello); com a política do governo de Itamar Franco advinda do “Plano Decenal de Educação para Todos”, a partir das diretrizes da Conferência de Jomtien, Tailândia (1990), “patrocinada” pelas agências internacionais “BM, UNICEF, UNESCO e PNUD”. Ainda, com a própria reforma de Estado (1995), assim como a “reestruturação do arcabouço legal da educação no Brasil, que ocorreu na gestão do então ministro da Educação Paulo Renato de Souza” (governo de FHC). A rigor, “todas estas políticas educacionais” se alinham à “pedagogia do capital”, cujo horizonte está voltado a uma “gestão empresarial para a educação e que, portanto, não atende aos interesses de classe dos trabalhadores” (BARÃO, 2009, p. 9).

Da análise que Barão (2009, p. 19-21) fez, o PDE não é somente uma porta de entrada para a efetivação da parceria público-privada, mas, a manutenção de uma dependência histórica entre o Estado, os empresários (burguesia local) e os organismos internacionais. Desse modo, a implementação de “uma política educacional articulada ao imperialismo para atender aos interesses do capitalismo dependente” vem negando à “escola pública uma educação popular que atenda realmente aos interesses dos filhos dos trabalhadores”. Afastando, assim, o verdadeiro dever do Estado perante a educação de todos, previsto na Constituição (Art. 205). Aliás, diz ainda Barão (2009), se essas parcerias se tornarem “norma”, no limite, “a escola não será mais pública e sim estará subordinada aos interesses dos empresários ou dos políticos que as adotarem”.

Dentre os vários desdobramentos dessa política do PDE destaca-se o “esvaziamento da escola como *locus* privilegiado de conhecimento e de ensino”, na qual a pedagogia do “aprender a aprender” se destaca em detrimento do “aprender a conhecer”, traduzindo, assim, o advento do “neoprodutivismo e suas variantes” (SAVIANI, 2007 apud BARÃO, 2009, p. 10).

¹⁶³ Professora Adjunta da FE-Baixada Fluminense da UERJ rubrica a cartilha sobre o PDE para o Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (SEPE).

De fato, Saviani (2007, p. 429-431) atenta que “o lema „aprender a aprender“ remonta o sentido pedagógico do escolanovismo que “mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo”, mas “aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas”. Na verdade, esse lema objetivava a valorizar os “processos de convivência entre as crianças, do relacionamento entre elas e com os adultos, de sua adaptação à sociedade”. Mas, no contexto atual de mundo com rápidas transformações, o lema implica na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”, em prol, inclusive, da capacidade de ampliar o potencial de “empregabilidade” do sujeito. Teve forte influência esse “neo-escolanovismo”, o „Relatório Jacques Delours“ (UNESCO, 1996), inclusive, com a aquiescência do ministro Paulo Renato, ao prefaciar esse documento quando publicado aqui no Brasil, em 1998.

Ainda dentro do tripé Estado, empresários e organismos internacionais, Saviani (2009, p. 31) lembra que o interesse dos empresários pela educação é recente, comparada “com os educadores, que apresentam uma história de lutas bem mais longa”.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de plano nacional de educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e mantém-se com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2009, p. 31-32).

Por sua vez, os empresários “da educação” oriundos, sobretudo, do capital-imperialismo têm uma história recente. Saviani (2009), inclusive, identifica os interesses deles tanto na educação superior como na educação básica. Na primeira, eles são “resistentes ao financiamento público da educação superior” por quererem que esse nível de educação seja de domínio da iniciativa privada. Já em relação à educação básica, o autor faz suas considerações ao interpretar um artigo assinado por uma empresária que deixa transparecer a “tendência dominante” entre os seus pares “de se considerar a educação uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvido pelo voluntariado. Sob essa capa [diz Saviani (2009)] ficam subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão de obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas”. E é nesse sentido que “a lógica que embasa a proposta de Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzida como uma espécie de „pedagogia de resultados“: o governo

equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas”. É a “lógica de mercado” (SAVIANI, 2009, p. 44-45).

Todavia, “é preciso aproveitar esse momento favorável, em que a sensibilidade em torno da importância e prioridade da educação se espalha pela sociedade e parece exigir” para além do discurso, ações efetivas. Mas é preciso “cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções [...] de nossas elites econômicas e políticas” (SAVIANI, 2009, p. 43). Sobretudo, quando se tem perspectivas de um aumento real, embora gradual, do percentual do PIB para a educação. Concretizar os 7% do PIB¹⁶⁴ como é meta do PNE (2011-2020) ou 10% desse *produto interno bruto* para a educação como está na proposta do PNE da Sociedade Brasileira e que se transformou em bandeira nas lutas em favor da Educação Pública é um ponto muito positivo, mas pode virar um pesadelo. Afinal, a mercadorização da educação vem sendo estrategicamente planejada e implementada nessas últimas décadas e com toda classe empresarial¹⁶⁵ estimulada tanto pelas benesses fiscais das parcerias com o Estado como pela perspectiva de ampliação de nichos de mercado.

Em resumo, o fenômeno dual, com esta nova face, está conservado nas políticas públicas educacionais do País e que estão também alinhadas aos seus “compromissos” internacionais. Tais políticas são estrategicamente construídas através de acordos em nome da governabilidade do Executivo e blindadas pelas benesses desenvolvimentistas¹⁶⁶ ou

¹⁶⁴ A título de comparação, no orçamento da União em 2012, o investimento público em educação foi de 3,34% (saliente-se que foram gastos 43,98% em relação aos juros e amortizações da dívida pública que, em sua origem, vem sendo questionada. Maiores esclarecimentos, vide www.auditoriacidada.org.br).

¹⁶⁵ Saviani (2009, p. 32) lembra que no lançamento do *Compromisso Todos pela Educação* (set/2006, em São Paulo), “esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros”.

¹⁶⁶ Breve comentário sobre o **novo-desenvolvimentismo** como opção aos países periféricos, depois que na virada da década de 1990 para a seguinte, o neoliberalismo passa a mostrar “sinais claros de esgotamento no plano econômico, com a persistência dos desequilíbrios macroeconômicos, a redução dos direitos sociais e o aumento do desemprego estrutural e do pauperismo relativo” (CASTELO, 2010, p. 193), evidenciando, assim, que o crescimento econômico não necessariamente traz desenvolvimento social: Com efeito, tanto na Europa como nos EUA, o neoliberalismo se mantém dominante enquanto ideologia, mesmo não conseguindo atingir os objetivos propostos de estabilidade e crescimento. O neoliberalismo “continua tendo – e é nisso que reside o núcleo da ideologia neoliberal como dominação de classe – horror a qualquer política redistributiva” (NOVY, 2009, p. 6-7). Todavia, os denominados países de economia emergentes, entre os quais o Brasil, embora incipientes, passam a dar um “papel mais central ao Estado do que o previsto pelo ideário liberal”. Conforme Novy (2009), a América Latina e o Brasil, em particular, ressuscita a agenda da social-democracia: lutar com a classe oprimida para a justa e digna participação de todos [...] Hoje, morta na Europa, essa agenda está retomando na América Latina e representa uma ruptura profunda com o neoliberalismo no aspecto mais

decisivo dessa ideologia: as políticas públicas visam a redistribuição e a integração das massas marginais na sociedade dominante (NOVY, 2009, p. 6-7).

Mas trazer para o bojo das mediações da dualidade educacional a perspectiva de um novo projeto desenvolvimentista, cujas políticas objetivam redistribuição e inserção da marginalidade social, é querer obter mais elementos para investigar a dialeticidade na condução das políticas educacionais de um Estado periférico e de capitalismo dependente, atrelado aos ditames da financeirização internacional, no seio de uma crise estrutural do capital.

Nesse momento, podemos apontar a mesma questão feita por Fritsche (2005, p. 32): que novos caminhos podem “estimular o crescimento econômico e erradicar a pobreza simultaneamente?” Sim, porque a crítica à cisão entre econômico e social já está posta por fração burguesa ao avaliar que o social nem sempre se desenvolve com o desenvolvimento econômico. O Brasil, por exemplo, se enquadra bem nessa contradição, pois sendo um país que desponta na liderança da economia de sua região, também é campeão de problemas sociais.

Por seu turno, a pobreza, principal problema social, contribui na perda de arrecadação tributária devido à inserção desse contingente populacional na economia informal. Outrossim, ela impede também o desenvolvimento educacional, entretanto, diz Fritsche (2005), a política educacional não reconhece o potencial da educação como instrumento para resolver demandas sociais como má distribuição de renda, qualidade de vida e o aumento da própria produtividade. Esse autor, inclusive, alega que a educação vem sendo utilizada como elemento para a “redução sustentada da pobreza”.

Ora, apesar do “entusiasmo pela educação” desse autor, uma questão a se pensar é de como seria uma educação sob a égide da produção econômica hegemônica e com efeito social “tão positivo”. Pois, para ela ter um sentido de qualidade social na perspectiva do trabalhador, é preciso que haja criticidade em seus protocolos curriculares; contudo, dessa maneira, o indivíduo de classe popular, sob essa educação, poderia se voltar contra a sua condição de explorado-excluído, desestabilizando a ordem vigente. Por sua vez, o próprio sistema capitalista não tem capacidade de universalizar a educação para todos, mesmo de forma desigual, pois como ele não consegue resolver suas contradições dentro de seus domínios, a existência de uma população marginal e excluída das benesses do capital, não pode deixar de existir, em tese.

O ideário educacional hegemônico, portanto, tem sérias limitações por estar a serviço do sistema capitalista. Limitações estas traduzidas em impossibilidades, tanto da universalização da escola única, quanto da expansão do livre pensar; este, aliás, ponto nevrálgico na lógica hegemônica, devido a sua incapacidade em receber críticas, sobretudo, no que tange uma reestruturação na sua concepção de ensino, para além do reformismo escolar. Nesse sentido, não cabe ao sistema, então, utilizar a educação, sobretudo, como ferramenta de estabilidade da ordem, isto é, como ferramenta de controle dos índices de pobreza em prol do desenvolvimento econômico?

Saliente-se que os autores Sicsú et al (2005, p. 34-39) entendem que o novo-desenvolvimentismo atrelaria o desenvolvimento econômico sustentado ao desenvolvimento social. Com uma visão keynesianista contemporânea, eles sustentam que o Estado deve complementar o mercado, garantindo segurança econômica e equidade social. Entretanto, a relação Estado-mercado não pode ser concebida de maneira assimétrica, ou seja, ambos precisam ser fortes, pois o Estado não pode compactuar com o sistema perverso de “seleção das espécies do mercado”, onde os mais capazes e com maior investimento, engolem os pequenos e médios produtores. Cabe ao Estado ser forte na medida de defender igualdade de oportunidades para todos, garantindo a concorrência entre as empresas, evitando monopólios e corrigindo as consequências que o mercado econômico traz para o setor social. Segundo Castelo (2010, p. 196), “o Estado seria uma espécie de ente político promotor de condições propícias para o capital investir seus recursos financeiros e gerar emprego e renda para a população em geral”.

Sicsú et al (2005) alegam que o novo-desenvolvimentismo é fruto de discussões sobre o cenário contemporâneo até a primeira metade da década de 2000 e tem, entre outras origens, “a visão de Keynes e de economistas keynesianos contemporâneos de complementariedade entre Estado e mercado e a visão neo-estruturalista” da CEPAL que visa compatibilizar desenvolvimento sustentável e distribuição de renda para países da América Latina. Ademais, a visão cepalina é de que a industrialização latino-americana não deu conta de seu problema social e, assim, defende a estratégia de „transformação produtiva com equidade social“. Mas a pergunta que cabe aqui é querer saber qual é o limite de valor agregado para essa *transformação produtiva*.

Na contracorrente dessa análise de conjuntura, por uma lado, Castelo (2010, p. 199) sustenta que “os novo-desenvolvimentistas, enfim, não colocam em tela a natureza do poder de Estado capitalista, nem sua estrutura classista, mas sim sua forma de atuação em favor dos rentistas; por outro lado, Paulani (2006, p. 86-87), ao investigar a chamada „nova economia“, caracterizada pela difusão das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e retomada do crescimento da produtividade do trabalho, afirma que “o Brasil engatou a marcha à ré”, tanto no aspecto estrutural quanto político. Do primeiro, pelo “paradigma molecular-digital”, que

salvaguardadas, mesmo com fissuras, por um aparato policial de Estado que defende a ordem pública em nome do capital. O embate ideológico, nessas fissuras, provoca a dialética entre frações da sociedade civil no parlamento e nas próprias ruas; desgastando, sobremaneira, posições governistas antissociais, embora promovendo, em alguma medida, a construção crítica do povo numa escola “sem muros”.

Saliente-se que, segundo Castelo (2010), ao analisar a questão da “equidade social”, reafirmada pelos novo-desenvolvimentistas, ajuda a identificar politicamente na visão

além de gerar a união da ciência e tecnologia e estar trancado nas patentes (não é universalizável, portanto), seus produtos são descartáveis e efêmeros, exigindo um *continuum* esforço de investimento e “sempre além das forças internas de acumulação dos países periféricos”. Do segundo, esse fator sociopolítico interno que influi de forma estruturante os desenhos econômicos e que no Brasil, com o discurso advogando “as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização”, no começo dos anos de 1990, pode parecer para um olhar mais crítico, nada mais do que “uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios”. Diz Paulani (2006), que a crise que levou o país nos anos 1980 foi devido a “elevação dos juros americanos e pela estagnação do crescimento e pelo acirramento da inflação que se seguiu”. De posse dessa informação, é possível inferir, por conseguinte, a permeabilidade das fronteiras políticas e econômicas do Brasil, país de capitalismo dependente. Corroborando, ainda, as elites brasileiras tiveram papel importante nesse processo neoliberal, pois, assim, teriam boas chances de “internacionalizar de vez seu padrão de vida” e “desterritorializar sua riqueza” (PAULANI, 2006).

Retomando aquela “transformação produtiva” nos moldes cepalinos, o que resta para países como o Brasil a título de „desenvolvimento tecnológico” mais do que copiar? Para essa possibilidade de simulacro, Paulani (2006) exemplifica com o fato do Brasil ser hoje um dos grandes produtores de telefone celular, isto é, um dos grandes seguidores de rotinas de fabricação e montagem de celulares. Sendo assim, ele está longe das atividades de pesquisa e tecnologia responsáveis pela evolução desses aparelhos - não podemos nos distanciar de que o Brasil, ao importar tecnologia para agregar ao seu desenvolvimento econômico, ele pode dispensar o estudo, a pesquisa e os cientistas nacionais.

Por fim, segundo Sicsú et al (2005, p. 34-39), a solução novo-desenvolvimentista para os países periféricos é que o Estado seja capaz de resguardar o mercado com políticas macroeconômicas defensivas de controle da inflação, de estabilidade de preços e aumento de produção e de emprego, além de procurar formas de blindar as vulnerabilidades do capital financeiro internacional. Porém, somente depois de se ter essas condições favoráveis é que é possível investir na equidade social.

Cabe aqui uma pausa para trazer a explicação desse conceito de *equidade social* feita por Castelo (2010) e que é um dos aspectos da crítica aos novo-desenvolvimentistas:

herdado da tradição liberal clássica – presente na filosofia política de John Locke – e reaparecendo nos anos 1990 nos relatórios das agências multilaterais sobre a pobreza, como o Banco do Brasil, o conceito é o pilar teórico do projeto novo-desenvolvimentista de intervenção na „questão social“ [...] Em linhas gerais, esse conceito [?] significa, antes de mais nada, o deslocamento metodológico a qualquer referência sistêmica, estrutural e histórica das desigualdades sociais [...] Em tempos (pós)modernos, o conceito ganha uma nova roupagem de tipo progressista, mas não perde suas características essenciais, que naturalizam as relações econômicas capitalistas e tomam o indivíduo e suas diferenças como unidade básica de análise. Hoje se admite amplamente que as diferenças naturais podem ser, em boa medida, neutralizadas por competências adquiridas através, por exemplo, da educação, que possa a ser instrumentalizada como um meio de capacitar seres humanos para a concorrência no mercado de trabalho. Em termos políticos, os novo-desenvolvimentistas, ao se guiarem pelo conceito de equidade social, defendem a promoção da igualdade de oportunidades entre os indivíduos via educação. Esta, portanto, antes uma forma de emancipação humana, fica, de acordo com essa perspectiva, inteiramente subordinada aos requisitos de habilidades necessárias aos processos de produção de mercadorias comandados pelo capital Castelo (2010, p. 201-202).

Por outro lado, se Sicsú et al (2005) apontam a necessidade de um *núcleo empresarial nacional forte* que contraponha a operacionalização do “pensamento monetarista neoliberal globalizante”, que é antinacionalista; saliente-se que Florestan Fernandes (2009), em seu conceito de capitalismo dependente, identifica a inexistência desse nacionalismo nas “frações burguesas locais” e, que, sendo assim, deixa o Brasil numa espécie de orfandade.

hegemônica, nessa contemporaneidade “pós-neoliberal”, a posição da educação para habilitar sujeitos subordinados ao capital, em detrimento de sua emancipação humana.

Mais uma vez, no tempo histórico presente, a sociedade carece de uma organização política com o protagonismo popular, no sentido de enfrentar o bloco hegemônico que não tem interesse de construir uma estrutura escolar que atenda adequadamente as classes populares, dando criticidade e promovendo a emancipação do jovem. Aliás, Proudon (apud DOMMANGET, 1974; CODELLO, 2007), em seu tempo, já apontava a incapacidade do Estado em oferecer uma educação justa para o proletariado e, assim, justificando a necessidade de ser construída outra escola na perspectiva popular e com ideário anarquista. Por seu turno, Florestan Fernandes (2009) corrobora para a superação dessa limitação, ao demonstrar a necessidade de ações pelas classes populares através de uma revolução “dentro da ordem” e, até mesmo “fora da ordem”.

Diante da crise de representatividade e da própria limitação política do governo frente a sua governabilidade, trazida pelos múltiplos interesses da sociedade no Congresso, Ferreira (2007, p. 16) observa que, nesse contexto globalizado, o “Estado-Nação vê-se constringido a adaptar-se e integra-se numa rede de poder e controlo transnacional [...] tipo de evolução política padrão que se identifica com os propósitos hegemônicos e normativos da globalização”. Sendo assim, fica elucidada uma certa fragilidade na autonomia dos países, sobretudo, os periféricos e de capitalismo dependente, frente às instituições transnacionais, inclusive naquilo que concerne à educação, proposta por um mercado atrelado aos ditames metabólicos do capital. Por esta via “macro”, é possível observar distância entre uma educação integral e emancipadora com a viabilização de uma “qualidade” escolar e sua universalidade tratada com a lógica empresarial. Aliás, esse *gap* oficializa, em última análise, a *orfandade* da escola pública na sua autonomia e identidade, através de um Projeto Político Pedagógico (PPP) independente. E, em particular, no estado do Rio de Janeiro, que através desse *plano de metas* padroniza e secundariza a própria agenda pedagógica da escola e transforma a gestão escolar numa burocracia altamente dependente das instâncias superiores.

Mas não se pode perder de vista as propostas do PNE da Sociedade Brasileira que

persistem como um guia indispensável para todos os que querem lutar contra o neoliberalismo na educação, no interior das escolas, nas ruas ou no Estado [...] A articulação dos movimentos sociais, o conhecimento detalhado da realidade e a disputa global de propostas e projetos parecem ser o caminho mais proficuo para a continuidade da luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos, no Brasil (VALENTE, 2002).

Mais uma vez, a problemática da incompletude da Modernidade se faz presente, cada vez mais complexa e exclusora. Complexa, pelos meandros de um projeto hegemônico que com suas políticas compensatórias mascaram a verdadeira intenção que é a manutenção do *princípio da autoridade* em detrimento ao *princípio da liberdade* que emancipa; exclusora, no sentido de promover uma “igualdade política” sem, contudo, considerar que, para tal, há de se ter a igualdade social e econômica.

4 O PLANO DE METAS DA GIDE E O CHÃO DA ESCOLA

no mundo atual a grande maioria das pessoas não tem controle algum sobre as decisões que, de forma mais direta e profunda, influem sobre sua existência. A maioria dos assalariados vende sua força de trabalho, enquanto outros detêm o controle e a propriedade dos meios de produção, acumulam riqueza na forma de capital, fazem as leis e utilizam o Estado para defender seus privilégios¹⁶⁷.

Maurício Tragtenberg, 1987

Na contramão da Reforma de Estado (1995) pela qual a descentralização e a desburocratização se materializariam na forma de Estado gerencial, a política educacional do estado do Rio de Janeiro tem sido centralizadora, tanto no “gerenciamento” propriamente dito da rede pública quanto no caráter da pedagogia de seu sistema educativo de concepção mecanicista (produtivista).

Diante disso, a intenção nesse capítulo é analisar essa política de governo e elucidar seus desdobramentos numa visão “micro”, isto é, na perspectiva da dinâmica da escola, através do olhar do professor de sala de aula que, por si só já é limitado das informações de “gabinete”, além de, no caso, estar tratando de um assunto polêmico e de tempo presente.

Com efeito, dentro do organograma empresarial e de aptidão economicista que é o sistema educacional da GIDE, a hierarquia de gestores trabalha na ótica da reificação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, tornando a educação mais e mais desencarnada, sem “alma”. Embora reorganizando a escola dentro de uma conformação gerencial que atua através de uma “pedagogia de resultados”, a fim de garantir melhores resultados estatísticos a partir da “implantação” de um currículo mínimo que deve ser trabalhado em um tempo cronometrado pelo calendário escolar.

Por um lado, é “possível” aceitar e acreditar na qualidade dessa educação neotecnicista (“o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (SAVIANI, 2007, p. 437)) como meio para obter um padrão de “qualidade”; qualidade esta prevista na Constituição de 1988 em seu Artigo 206, inciso VII (“garantia de padrão de qualidade [do ensino]”), mas, que somente foi quantificada na LDB/96 em ser Art. 4º, inciso IX (a garantia do “dever do

¹⁶⁷TRAGTENBERG, Maurício. *Teorias e ações libertárias*. Direção [da coleção] Evaldo A. Vieira. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

Estado” para com a “educação escolar pública” é de “padrões mínimos de qualidade de ensino”). Inclusive, essa quantificação de *padrão mínimo* de qualidade de ensino já está materializada nesse currículo prescritivo do ensino médio da referida rede. Afinal, o currículo mínimo imposto pelo *plano de metas* é elemento central nessa gestão integrada da escola e avaliado bimestralmente através do “Saerjinho”¹⁶⁸. Saliente-se que se esse “mínimo” é indicado como referência de ponto de partida para a construção do conhecimento, na prática, o trabalho se fixa em torno desse ponto.

Por outro lado, a outra realidade é investir na construção de mais escolas¹⁶⁹ e diminuir os alunos nas salas de aula; aumentar o tempo de permanência do aluno e entender que só isso não significa educação integral; conter a *evasão docente* além de expandir o seu quantitativo através de uma política efetiva de remuneração financeira e reconhecimento profissional aos trabalhadores da educação, no sentido de dar recursos estrutural, humano e profissional para que se possa desenvolver, com autonomia, o Projeto Político Pedagógico nas unidades escolares em prol da emancipação dos sujeitos em formação.

É no seio dessas contradições que serão identificados os meandros da política em questão e que assim sendo possibilita desvendar o lado oculto que é a própria conservação da dualidade educacional. Nesse sentido, é oportuno trazer o posicionamento de Florestan Fernandes (1989) acerca da „explosão educacional“ nos anos de 1980 como um desmonte dos valores educacionais arduamente conquistados e não como um crescimento quantitativo em via de bem universalizar a educação básica. Tanto naquela década quanto hoje, não é possível fazer uma análise superficializante das políticas educacionais. Pois, se por um lado, Fernandes (1989) já denunciava as estratégias políticas para o “estrangulamento do ensino público” em prol da privatização do ensino; por outro, o que se observa hoje é o deslocamento do privado para dentro da escola pública como novas possibilidades de lucratividade do empresariado, além de corroborar, evidentemente, com a conservação de uma educação dual. Por conseguinte, o papel da burocracia tem fundamental importância na política em questão a fim

¹⁶⁸ A Secretaria de Estado de Educação deu início, em abril de 2011, ao **Saerjinho**, sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

¹⁶⁹ Não se está considerando a contemporânea “escola charter” (escolas financiadas com dinheiros públicos mas geridas por empresas privadas de Educação). Essa escola é um nicho de mercado, em especial estadunidense, embora no Brasil, o caminho esteja aberto nessa fase de “reestruturação” da Educação, depois do seu sucateamento pelas práticas neoliberais. Reestruturação esta, com políticas claras que fortalecem o mercado com as verbas da Educação. É possível imaginar para quem a pedagogia nessas escolas realmente beneficia. Saliente-se que já é realidade a “escola charter” no Brasil.

de possibilitar o controle ideológico da visão “escolar” hegemônica para a educação de classes populares.

Enfim, a disputa entre concepções de educação se mantem em evidência dentro de uma ampla escala de estratégias pedagógicas que vai desde uma educação neotecnista a uma educação humanista e de caráter emancipador. É uma arena de luta acirrada, sem dúvidas, pois, não existe boa vontade política para uma educação emancipadora pelos governos. Aliás, a inferência de Saviani (2008) em relação à dominação dos interesses privados da classe hegemônica sobre as políticas públicas sociais apontam para isso.

E uma das armas de estratégias de dominação é a ambiguidade na formulação da própria legislação, embora, essas fissuras possam se transformar nos meios pelos quais a contra-hegemonia encontre formas de resistir. Por exemplo, Gama¹⁷⁰ (2013) alega que “do modo como a educação de qualidade social está definida legalmente no PNE (2011– 2020), ela tanto pode servir à economia capitalista quanto a um projeto de sociedade humanista, na qual a felicidade do homem tenha centralidade”.

4.1 Burocratismo na educação gerencial

Saliente-se que Tragtenberg (2004) entende a burocracia, mais do que uma ferramenta de organização, como um meio de “controle” e que tem acesso à “imunidade” e aos “privilégios”. Especificamente, ao analisar os aspectos estruturais do sistema da educação burocrática é possível deduzir um distanciamento entre o “burocrata da educação” e o chão da escola. Pois, “a burocratização desenvolve a despersonalização de relações [...] ela desenvolve a tendência do burocrata a concentrar-se nessa norma de impessoalidade [...]”. Sendo assim, essa “norma” justifica um comportamento estereotipado desses profissionais frente a problemas individuais e de importante significado pessoal tanto para o aluno como para o professor (TRAGTENBERG, 2004, p. 51). E, em âmbito mais geral para os dias de hoje, tal norma justifica a distorção nos pressupostos do “planejamento de gabinete” para a “formação humana” na educação neotecnista.

¹⁷⁰ GAMA, Zacarias, em “palestra proferida na posse dos novos membros do Conselho Municipal de Educação de Nova Friburgo, em 16 de agosto de 2013”.

Em relação à pedagogia burocrática, esse autor entende que é “um sistema onde os meios de controle se tornam fins, e os fins são esquecidos. Então, o Diário de Classe do Professor e o registro de faltas e notas são mais importantes que o curso ministrado ao aluno”. O aluno, por sua vez, é controlado pelo „professor-polícia“ que é controlado pelo „diretor-polícia“ e que, “na esfera estadual, é escravo do delegado de ensino, na maioria das vezes preposto dos grupos de interesse privado que se articulam [...]” (TRAGTENBERG, 2004, p. 203).

“O exame, mais que o programa, define a pedagogia do docente. [Aliás,] o objetivo que a pedagogia burocrática lhe propõe não é o enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames”. Diz esse pensador que para o aluno, “o melhor meio para passar nos exames consiste então em desenvolver o conformismo”. E quanto ao professor, “deve” obedecer a conformação do programa que, em última análise, “não visa à formação de algo, mas sim a uma acumulação mecânica de noções ou informações mal digeridas” (TRAGTENBERG, 2004, p. 48).

Por seu turno, a padronização gerencial do plano de metas da *Gestão Integrada da Escola* leva, em grande medida, a subtração da autonomia e, conseqüentemente, da identidade da unidade. Neutraliza, inclusive, o que traria de benefícios uma gestão de ordem democrática voltada para a administração escolar. Democrática, nos moldes propostos pelo PNE da Sociedade Brasileira e que daria, assim, voz à comunidade escolar e autonomia a um verdadeiro Projeto Político Pedagógico. Mas, ao contrário, o chão da escola, nos dias de hoje, se sujeita a secundarizar a sua própria agenda em nome das demandas de instâncias superiores externas que, por vezes, são de última hora. Tome-se, como exemplo, o *calendário escolar* proposto pela Secretaria de Educação. Ele deve ser institucionalmente acatado pela rede, e “acomodado” nas unidades escolares que “adaptam” o seu planejamento interno de tal forma subordinado que, se houver alguma contraordem do já estabelecido, o planejamento pedagógico do professorado se torna obsoleto.

Outra situação que serve de ilustração para essa permeabilidade de fronteira escolar é o “Projeto em nome do pai¹⁷¹” que foi priorizado pela orientação educacional de um colégio estadual da rede pública fluminense no recesso escolar de julho de 2013, a mando da gestão

¹⁷¹ Legalizado pela Lei nº 6381 de 9 de janeiro de 2013 que “obriga as instituições de ensino do estado do Rio de Janeiro a solicitar à mãe de criança ou adolescente que não possua paternidade estabelecida, de forma confidencial e sigilosa, os dados do suposto pai, e informá-la sobre os trâmites jurídicos para o reconhecimento da paternidade”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bc008ecb13dcfc6e03256827006dbbf5/968114c7f28df5a683257af60061cfb4?OpenDocument>>. Acesso em: 13.out.13.

local, em vez de desenvolver o que seria de sua primeira competência que, no caso, era de se comunicar e reunir com aqueles alunos identificados pelos professores em Conselho de Classe como alunos-problemas. Saliente-se que nas deliberações do último conselho do primeiro semestre de um dos turnos do colégio no referido ano, ficou acordado a intervenção da orientadora educacional¹⁷² no período de recesso junto aos alunos faltosos, desmotivados e inadequados socialmente. Esse trabalho não foi feito, mas justificado na reunião de retorno das atividades do semestre seguinte.

O que se observa nesses fatos é a dinâmica interna da escola sendo secundarizada e a voz do professor menos reconhecida enquanto profissional pela priorização de um trabalho imposto e que, no segundo exemplo, tem características mais de “assistência social” do que educacional.

Mas essa característica de não autonomia não é fechada somente à rede estadual, embora, essa existência se dê em contextos diferentes. Por exemplo, as ações do programa “Mais Educação¹⁷³”, instituído pelo PDE, adentram no cotidiano de uma escola de ensino fundamental na contramão do que seria uma contribuição adequada a partir da necessidade apontada pelo Projeto Político Pedagógico da escola. Mas, por um lado, esse PPP não existe na prática e, por outro, esse programa passa a fazer parte do cotidiano escolar, assim como tantos outros em momentos distintos e temporários. Essa realidade fragmentada causa constrangimento, pois são ações que têm em comum a pecha de “boa vontade” em seus propósitos de contribuir com a “melhoria” da educação pública. Mas, são projetos que em vez de serem incorporados à dinâmica pedagógica da escola, se tornam corpos estranhos, inclusive com recursos humanos próprios, e que, por vezes, tais projetos rivalizam com a dinâmica escolar. Na verdade, em nome desse “puxadinho pedagógico” se deixa de oportunizar uma ampliação nas demandas pedagógicas específicas da unidade escolar e que seria trabalhadas em ações com o próprio corpo docente da unidade que, por sua vez, precisaria ser expandido e melhor remunerado.

Em suma, parece que Tragtenberg (2004) está vivenciando, ou melhor, testemunhando o cotidiano escolar público no estado do Rio de Janeiro na atualidade. Pois, a análise que ele faz da burocratização da Educação permanece alinhada à atual política de governo no chão da

¹⁷² É conveniente elucidar que esse colégio público, na ocasião, tinha cerca de dois mil e quinhentos alunos e contava com duas orientadoras educacionais.

¹⁷³ “O programa „Mais Educação“ propõe-se a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social” (SAVIANI, 2009, p. 8).

escola pública estadual que predomina os filhos das classes populares. Saliente-se que o objetivo maior nesse governo para a Educação é a melhoria do patamar estatístico de sua rede frente ao País. Por conseguinte, todo o esforço tem sido para atingir metas auferidas a partir de instrumentos avaliativos discutíveis, levando a classificações e a premiações “meritocráticas” das unidades escolares. Em um claro antagonismo à meritocracia, Tragtenberg (2004, p. 204) faz uma explícita alusão à educação anarquista ao sustentar que “uma real educação deve ser fundada num princípio básico: sem prêmios ou castigos”.

De fato, um clima organizacional nesses moldes, é a tradução de relações sociais e profissionais verdadeiramente democráticas em uma instituição ou em um sistema. Sem *prêmios*, por não haver necessidade de escolher aqueles que mais se aproximaram ou atingiram as metas propostas, por elas fazerem parte do que se planejou coletivamente (saliente-se que é diferente celebrar, em coletivo, o sucesso alcançado por todos). Sem *castigos*, por existir a responsabilidade individual nas metas construídas a partir de uma dada necessidade coletiva.

No campo educacional, esse clima somente vai acontecer quando não houver imposição autoritária de uma concepção pedagógica antissocial oriunda do sócio-metabolismo do capital. Em outras palavras, no limite, será o alvorecer de uma educação única, a partir do colapso do fenômeno da dualidade educacional e que em termos sociopolíticos é a nulidade da divisão de classes.

Todavia, a realidade educacional contemporânea é outra, é meritocrática. Ela necessita premiar para cooptar e castigar para ser temida. Aliás, Saviani (2007, p. 437), ao trazer o conceito de neotecnicismo na educação, ele atrela o papel da avaliação dos resultados na busca em “garantir a eficiência e produtividade”. Para ele, a avaliação se tornou “papel principal”, inclusive com a responsabilidade da União, dada pela LDB/96, “de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação”.

Por outro lado, isso não significa, contudo, que a avaliação não tenha seus méritos. O próprio PNE da Sociedade Brasileira prevê também mecanismos de avaliação tanto interna quanto externa em todos os segmentos da sua proposta de Sistema Nacional de Educação. Mas, para tal, é preciso “a participação de todos os envolvidos no processo educacional, através de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos”.

Em resumo, “o que nos interessa saber é em que condições o poder produz um tipo de saber necessário à dominação, e em que medida esse saber aplicado reproduz o poder” (TRAGTENBERG, 2004, p. 21).

4.2 Política educacional em rede pública fluminense: Sistema GIDE

Acredita-se ser proveitosa a identificação do caráter da atual política educacional da rede estadual do Rio de Janeiro, bem como poder dialogar com os desdobramentos curriculares a partir de mudanças de conjunturas educacionais na perspectiva de Ivor Goodson (2008). Pois, assim sendo, essa situação poderá propiciar providenciais fôlegos de resistência ao debate da desarticulação do censo crítico e dos valores históricos conquistados no chão da escola.

Um plano de gestão, é claro, tem importância disciplinadora e ordenadora na condução de uma unidade escolar, mas ele não pode ser o começo, o meio e o fim do processo educacional que tem função prioritária na formação humana e social, na mais universalizante acepção do termo. A padronização exacerbada e um *currículo mínimo prescritivo* poderão gerar um retrocesso na dinâmica escolar, pois a “alma” criativa, inovadora e protagonizadora do processo fica aprisionada. Por outro, não é verdade que o sucateamento da escola/colégio público seja de responsabilidade unicamente da direção local. Pois, não é difícil identificar escolas e colégios públicos que funcionaram bem na vigência de outras conjunturas políticas e que, hoje, se encontram na penúria ou “reformados”, mas submetidos a uma padronização de gestão, no caso da rede estadual, como se fora esse modelo um “solucionador universal de problemas”.

Por sua vez, Goodson¹⁷⁴ (2008) entende que a mudança educacional não necessariamente tem um caráter progressista. Através da empiria, ele afirma que existem três

¹⁷⁴ GOODSON, Ivor. F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Além do prefácio, da introdução e referências bibliográficas, o livro se divide em sete capítulos totalizando 166 páginas. Na introdução, o autor contextualiza seus 30 anos de dedicação ao estudo de currículo e da escolarização, dos quais uma boa parte está vinculada a projetos de pesquisa entre América do Norte e Europa. Aliás, é o resultado dessas pesquisas o foco narrativo dessa obra. Na Universidade do Ontário Ocidental no Canadá e, principalmente na Escola de Graduação da Universidade de Rochester no Estado de Nova Iorque, Goodson esteve debruçado no **projeto da Fundação Spencer** sobre mudanças ao longo do tempo (1998-2003). De volta à Inglaterra, esse inglês recebeu duas bolsas para pesquisa longitudinal: uma delas, que buscava “compreender o aprendizado em uma variedade de contextos no decorrer

segmentos no processo de mudança educacional: o *interno*, que opera a mudança a partir do chão da escola e que procura depois uma legitimação externa através de apoio e de patrocínio; o *externo*, pelas iniciativas governamentais, de cima para baixo, promotora de reformas que por vezes não se sustentam devido à falta de integração com os demais segmentos; e o *peçoal*, que é relativo às crenças e às missões dos sujeitos educacionais em prol da mudança. (GOODSON, 2008, p. 41).

O autor compreende a relação íntima entre esses segmentos e que, quanto maior for a integração entre eles, maior a chance de fortalecer o movimento social atrelado à mudança educacional. Ele sustenta que para um dado período histórico específico, existe a primazia de um segmento para impulsionar a mudança educacional, isto é, aquele que domina a „coalização de mudança“ pelo período de tempo conjuntural. Por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970, segundo as análises de Goodson, “a agência de mudança interna” foi predominante, mas, em um momento seguinte, no advento de uma nova conjuntura político-econômica, interesses externos passaram a direcionar o processo de mudança. Na atualidade, prossegue o autor, é a *agência pessoal* que passa a ganhar força (GOODSON, 2008, p. 41).

No caso da rede estadual em questão, se testemunha a vigência de uma estruturação gerencial para assuntos tanto administrativo quanto educacional nas unidades escolares. Em outras palavras, vivencia-se a hegemonia do segmento *externo* do modelo de mudança educacional nos moldes goodsonianos. Pois, o Plano de Metas é a concretização de políticas de melhoramento escolar público visando uma melhor classificação de colégios públicos no *ranking* nacional, a partir da imposição de uma estrutura padrão que uniformiza a ossatura das unidades escolares dessa rede. Tem semelhança à situação de engessamento do cotidiano escolar, numa modelagem *input-output* de variáveis filtradas pela ideologia hegemônica. A *performance* dessa política no interior do colégio conjugada com a política meritocrática geram espaço para um “esforço coletivo” no chão da escola a fim de se atingir os objetivos e as metas propostas. Essa meritocracia, “pelo menos” restabelece um fôlego passageiro ao profissional docente; mas, numa visão mais acurada do conjunto desse novo padrão de mudança, não se vê mais do que um atalho que obnubila as crenças e missões pessoais dos profissionais da educação e até mesmo a sua própria vocação profissional, conforme é possível identificar na análise de Goodson (2008).

de uma vida” e cuja metodologia se pautava na história de vida, fazia parte do Programa de Ensino e Aprendizagem do Governo do Reino Unido patrocinado pelo Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais; a outra pesquisa, financiada pela União Europeia, era um projeto complementar de quatro anos para estudar o “Conhecimento Profissional” em oito países europeus – a abordagem era novamente a história de vida.

Aliás, ele evidencia uma contradição entre o “endeusamento de metas, testes e tabelas” de tantos escritos acadêmicos e iniciativas governamentais contemporâneas sobre mudança educacional e social e seus resultados com baixo rendimento prático. Essa correlação invertida é sugerida pelo autor pelo descredenciamento dos aspectos humanos e pessoais nas análises dos respectivos textos e projetos (GOODSON, 2008, p. 14).

4.2.1. Mudança educacional na perspectiva de Ivor Goodson

Em primeiro lugar, Goodson (2008, p. 21) vai tratar da importância da história nas questões relativas à mudança educacional, pois, em grande medida, ele entende que primeiro é preciso uma investigação densa nas circunstâncias históricas das forças de mudança antes de definir seu potencial progressista ou regressivo. Desse modo, ele contraria a premissa de que a dinâmica que envolve a mudança, em uma boa medida, está amalgamado aos elementos progressistas e inclusivos.

O autor sustenta que além dos “contextos locais específicos”, existem conjunturas mundiais que impulsionam as forças de mudança curricular tendo em vista que “transformações macroeconômicas coincidem com importantes mudanças na reforma educacional”. Ele propôs um “modelo de ondas de mudança” com alternância entre períodos mais protagonizador e democrático, contrastando com outros de natureza mais regressiva (GOODSON, 2008, p. 24).

Estabelece como um divisor de água o advento daquela conjuntura a partir do governo de Thatcher e de Reagan, nos anos de 1980, quando novas sociabilidades foram materializadas culminando no triunfo da „sociedade individualizada“. Diz ele que desde a década de 1990, por exemplo, com o triunfo dos “livres mercados”, as reformas educacionais são desdobramentos “para estratificar e diferenciar os mercados globalizados”, onde a “eficiência global” coexiste com um “padrão crescente de desigualdade social”. Todavia, o autor acredita que “a força total de desregulamentação do livre mercado” já chegou ao seu ápice e que apresenta sinais de exaustão social, motivo pelo qual essa dinâmica conjuntural está cada vez mais confrontada por “movimentos políticos, ambientais, sociais e educacionais novos” (GOODSON, 2008, p. 18; 25).

Ao fazer uma revisão na história da Educação do século XIX, Goodson analisa o reposicionamento do trabalho dos professores e dos agentes de mudança naqueles anos, com o

advento de um currículo escrito e definido pelo Estado, para que o leitor possa perceber as repetições e o caráter oscilatório das mudanças na educação. Desse modo, ele evidencia nas décadas de 1960 e a seguinte, nos Estados Unidos, um contexto educacional cujo currículo abrangia novos modelos de trabalho interdisciplinar e procuravam romper com as “barreiras seletivas” da tradição dual da educação. Evidencia também a década de 1980, como marco de uma reação contrária a fim de reestruturar e de redirecionar o ensino; primeiro, para reafirmar as disciplinas escolares tradicionais e, segundo, “para confinar a discussão sobre o ensino no interior da escola” (GOODSON, 2008, p. 32).

Mais uma vez é registrada na História uma “inversão substancial do papel do professor”, pois, quando em uma conjuntura ele tem um protagonismo enquanto “interprete moral e definidor parcial do currículo”; em uma conjuntura seguinte, a partir de um novo gênero de metodologias, ele passa a ser um “transmissor prático das intenções de outras pessoas” (GOODSON, 2008, p. 35).

O autor traduz a queda do muro de Berlim em 1989 como o marco para o “triumfalismo ocidental” e correlaciona com o rompimento da cadeia de mudança protagonizada pelos agentes internos. Esse “triumfalismo” trouxe “uma série de missões de mudança externamente geradas e impostas”, além de distanciar-se de uma postura que favoreça o “educador progressista”.

Como exemplo, a *Escola Durant*, cujos dados de arquivo e os obtidos em entrevistas fundamentou Goodson para analisar as transformações conjunturais a partir das mudanças dessa escola. Ela, localizada numa pequena cidade industrial no nordeste estadunidense, foi inaugurada em 1971 e concebida como uma escola alternativa para dar um “papel maior para os alunos no desenvolvimento e na manutenção de um programa educacional flexível” que respondesse as necessidades individuais¹⁷⁵. Todavia, com o passar do tempo, a escola teve que ceder aos grupos externos, sendo forçada a alterar seu próprio currículo e a se submeter às avaliações estatais. O professorado foi forçado a se voltar para os conteúdos desses exames em vez de manter a sua prática docente sob o ponto de vista educacional e os alunos não mais participavam do desenvolvimento de programas de estudos (GOODSON, 2008, p. 46-47).

Essa nova prescrição de mudança de fora para dentro da escola acarretou uma transformação do “contexto e do controle do currículo escolar”, gerando mudanças, também, no âmbito do “ensino/aprendizagem”.

¹⁷⁵ Concepção pedagógica que se aproxima do projeto educativo da Escola da Ponte, em Vila das Aves, Portugal, criada também na década de 1970 e que resiste até os dias atuais como exceção da rede pública portuguesa.

Segundo Goodson (2008), através da combinação de métodos históricos e etnográficos é possível desenvolver uma teoria de mudança que, na “situação atual” (em 2006) ela se configura a partir de quatro etapas: *formulação de mudança* (discutidas nas arenas externas prevalecendo a “crença na mercadização da educação”); *promoção de mudança* (forças e estruturas externas emergem como protagonistas da mudança nas escolas); *legislação da mudança* (das avaliações externas, no sentido de ranquear as escolas e associar o salário dos professores a partir dos resultados dos alunos nessas avaliações) e o *estabelecimento da mudança* (processo de naturalização, por exemplo, “grande parte da mercadização das escolas é hoje presumida como normal em muitos países”) (GOODSON, 2008, p. 48-49).

Mas esse autor também sustenta a importância de novos modelos de mudança educacional que recuperem o “equilíbrio entre as questões internas, externas e as perspectivas pessoais de mudança”. Pois não dá para desconsiderar as forças históricas, tendo em vista que, em algum momento, “as forças da mudança transformacional terão de enfrentar padrões existentes de vida e de entendimento”. Esse enfrentamento se estende também em relação às forças de mudança em nossas escolas, que são “grandes áreas de coletivização e de socialização onde nossa memória social está profundamente engastada” (GOODSON, 2008, p. 52; 61). Em suma, o que passa a existir em algum momento é o confronto entre forças de mudança e forças inerciais incrustadas ao *imaginário coletivo*.

Também foi considerada a categoria *tempo*, na contracorrente da predominância dos estudos contemporâneos sobre mudança no ensino que “operam primariamente com noções superficiais do contexto social e do tempo”. Aqui, nesse estudo que trata da mudança social e, particularmente, da mudança educacional e do ensino, o tempo é tratado com relevância tendo em vista a relação histórica entre presente e passado. Tem como base os resultados do Projeto „Change over Time“ (“Mudança no decorrer do tempo”) realizado em oito escolas nos Estados Unidos e Canadá e financiado pela Fundação Spencer. Aliás, esse Projeto Spencer foi uma grande oportunidade de investigar a mudança educacional numa visão de longo prazo, contrariando as tendências contemporâneas das análises educacionais. (GOODSON, 2008, p. 73-74).

As “longas ondas” de mudança histórica precisam ser entendidas através do tempo de longa duração e caracterizadas como fatores estruturais tais como visão de mundo e formas de governo. „O movimento das formas pré-modernas para as modernas e das modernas para as pós-modernas pode ser compreendido em termos dessas amplas mudanças epocais“. A adoção do foco sobre mudanças feitas a partir de períodos históricos se origina na metodologia da Escola dos Annales. Desse modo, o autor, em conformidade aos *tempos braudelianos*, vai

tratar da operacionalização dos três níveis de tempo – longo, médio e curto – apresentando a alegoria do “oceano”: o fundo, representando a *longue durée* com o tempo das estruturas; as oscilações e as marés de ciclos (tempo médio) podem ter uma correspondência com o estabelecimento da “gramática do ensino”; e a parte superior do oceano (ondas e espumas) é representado pelo curto prazo, pelo tempo cotidiano. É nessa parte superior onde estão a grande parte da mudança contemporânea, sustenta o autor (GOODSON, 2008, p. 77).

Goodson descreve e analisa os dados obtidos em escolas estadunidenses e canadenses na perspectiva das mudanças na educação. Identifica o fim da conjuntura dos “anos 60’s”, o interregno de regressão e declínio em algumas escolas entre final da década de 1970 e começo da de 1990 que segue numa nova conjuntura de “padrão vigoroso de estratificação e padronização” e com uma gramática de ensino mais tradicional. Em suma, esses “novos padrões e sistemas de exames” realçam a “segregação” acadêmica e, portanto, o aumento dos níveis gerais da desigualdade (GOODSON, 2008, p. 95).

Ele identifica uma mudança de modelos de liderança, na qual “diretores carismáticos e heróicos” foram substituídos por „gerente sem rosto“, com grande flexibilidade de um posto para outro, nessa conjuntura atual. Em Ontário, Canadá, por exemplo, as políticas de governo apresentaram um caráter “conservador regressivo”, com cortes nos gastos da educação, acompanhados de novo sistema de currículo e reformas na avaliação. Essas reformas foram de encontro ao senso de “missão” docente e acarretou aposentadorias prematuras de professores. Afinal, a visão da escola como uma comunidade autônoma e protetora estava sendo substituída por “uma escola dirigida pelos imperativos do mercado que ocupava uma posição estratificada na nova matriz de mercado do ensino” (GOODSON, 2008, p. 100).

Em resumo, a análise evidencia as duas conjunturas de mudança desde o pós-guerra: a primeira, nas décadas de 1960 e 1970 (“da metade da década de 60 até o final de 70”) que alinha-se com a ascensão econômica cuja ruptura dá-se com a crise do petróleo em 1973; e a segunda, que “começa em 1996 e ainda está em progresso” (GOODSON, 2008, p. 104).

Durante a primeira conjuntura, o autor observa na sua pesquisa que “todas as escolas foram afetadas pelo desejo progressista de construir uma „Grande Sociedade“ caracterizada pela inclusão e justiça sociais”; no período seguinte, temos um “experimento social com fortes tendências regressivas”. Goodson sugere que as prescrições exageradas de alvos e objetivos caracterizadas pelo *ethos* do “fundamentalismo do mercado” não contribuíram de forma satisfatória para „inspirar uma visão sólida“ e dedicação vocacional do corpo docente. Ele suspeita na aproximação do fim dessas mudanças e na renovação de conceitos de melhoria educacional que se repercutirá no chão da escola (GOODSON, 2008, p. 104-105).

Em relação ao professorado, Goodson reconhece que diante das atuais “reformas de ensino, teorias de mudança e desenvolvimento profissional”, os aspectos técnicos do profissionalismo sobrepujam a sua *biografia profissional* (missões e envolvimento pessoais que qualificam a vocação e profissionalismo dedicado). Aqueles velhos tempos em que os profissionais eram autônomos e independentes acabaram. Hoje, os governos estão no controle das escolas com metas e avaliações bem definidas, compreendendo que, assim, os padrões e a disciplina escolar melhorarão. Aliás, a mudança do ensino está na substituição rápida dos „velhos profissionais“ pelos „novos profissionais“ (GOODSON, 2008, p. 109).

Nessas iniciativas de reestruturação da educação e da profissão docente, podemos ter aproximações na história desses profissionais com aqueles outros da indústria e de serviços. Contudo, o autor, chama atenção para a complexidade das relações sociais nas escolas que podem levar tanto um ensino desmotivado como o desperdício de oportunidades de vida para os alunos. “Nas escolas o negócio é complicadamente humano e pessoal”, assim, desconsiderar a „personalidade da mudança“ pode ser fatal (GOODSON, 2008, p. 110).

Em relação à profissão docente, não se pode desconsiderar “professores com firme compromisso e um sentido de missão” profissional. E a reforma educacional vigente, por estar baseada em padronizações e negar a parte pessoal emocional do ensino, desqualifica a escuta “das missões e compromissos de toda uma geração e que motivam professores por toda uma vida” (GOODSON, 2008, p. 114).

Através da história de vida profissional docente, Goodson elucida uma “prática profissional mais prescritiva, microgerenciada” em substituição aos modelos profissionais de excelência, com os quais os alunos lucravam. Justifica, inclusive, a “sensação de desilusão profissional” do professor excelente e sustenta a improdutividade de reformas que “negam, ignoram ou de alguma maneira desvalorizam o senso de missão dos professores” (GOODSON, 2008, p. 114-115).

O autor enumera vários motivos que tornam o “ataque ao vocacionalismo” aos „profissionais antigos“ um problema: *a perda de memória* (como se estivessem a construir um marco inicial na educação, desconsiderando a própria História da Educação; para esse contexto, foi trazida a reestruturação das ferrovias inglesas e o desgaste do orgulho profissional dos trabalhadores); *perda da capacidade de estimular* (a desilusão e a desvalorização dos profissionais acarretam um problema para o “sucesso da prestação dos serviços educacionais”, isto é, “problema de desempenho escolar e padrões educacionais”); *retenção e contratação de professores* (as aposentadorias e as novas contratações

rejuvenescem as escolas que precisam de recursos humanos, mas “o „expurgo do velho“ está lado a lado com a „perda de interesse“ dos jovens”) (GOODSON, 2008, p. 116-121).

Em suma, as reformas recentes estão “ameaçando transformar o ensino em uma profissão que é atraente apenas para pessoas obedientes e dóceis, mas que, ao contrário, torna-se desagradável para as que são criativas e inventivas” (GOODSON, 2008, p. 122).

Por outro lado, Goodson (2008) traz o exemplo de flexibilização curricular em Hong-Kong, com a qual o currículo deixa de ter base nas disciplinas e com tudo bem definido para prevalecer um “arcabouço mais solto de „área-chave do aprendizado“”. Cai o poder centralizador do Estado e com autonomia a escola define seu próprio currículo, embora dentro daquele arcabouço. É dada maior prioridade a avaliação pessoal e profissional do professor e com o respeito à „personalidade de mudança“, existe motivação para se ter maior criatividade e competitividade (GOODSON, 2008, p. 124).

Ao comparar o setor privado com o setor público, o autor revela um “paradoxo no coração da nova ordem mundial do „livre mercado“”. Afinal, há uma desregulamentação cada vez maior no mundo dos negócios, enquanto que nos regimes microgerenciados e regulamentados do setor público estão substituindo “as missões e projetos dos trabalhadores por ordens que definem padrões e comportamentos. Isso pode significar que os novos funcionários do serviço público reestruturados “começam a afastar seus corações e suas mentes do empreendimento e desempenham suas funções técnicas apenas pondo em prática as ordens e as missões de outros de uma maneira minimalista: „é apenas um emprego; eu venho trabalhar e faço o que me dizem fazer“ (GOODSON, 2008, p. 125-126)

O autor faz uma alusão metafórica às reformas que com bastante freqüência „jogaram fora o bebê junto com a água do banho“. Ou seja, as reformas, ao atingir aqueles “elementos do profissionalismo com menos espírito público, mas, ao fazê-lo, também aviltaram e diminuíram o sentido de missão e de dever público que por tanto tempo caracterizou o que de melhor havia na provisão de nosso serviço público”. Aliás, Goodson, ao ouvir histórias resgatando a identidade profissional de enfermeiras no advento das reestruturações, o autor compara e aproxima aos depoimentos de professores e, assim, conclui que as reformas atacaram o sentido de vocação profissional tanto na área da educação como na área da enfermagem (GOODSON, 2008, p. 128-135).

Por outro, ao examinar como se deu as práticas prescritivas do currículo, o autor identifica o nascimento delas a partir de uma *crença* com a qual podemos definir, *a priori*, os elementos principais do curso de estudo e depois seguir em ordem sistemática sob esse direcionamento. Afinal, „jogo de objetivos“ ainda é o “jogo principal”.

O currículo como prescrição fundamenta “mitos importantes sobre o ensino público e a sociedade”. Esse currículo serve, por exemplo, para sustentar o “mito de que a perícia e o controle pertencem ao governo central, às burocracias educacionais ou à comunidade universitária”. A aliança entre prescrição e poder transformou o currículo em um artifício de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Inclusive, para uma exemplificação, Goodson constata que as políticas do Novo Trabalhismo inglês, no advento de Tony Blair, apesar dos esforços para uma inclusão social, na prática, o que se teve foi o aprofundamento da exclusão social. As razões que o autor alega para acontecer o fenômeno inverso ao esperado são que as estratégias educacionais usadas para a inclusão tiveram como base as mesmas fundações da exclusão social (GOODSON, 2008, p. 143-144).

O próprio distanciamento do mundo do trabalho e do mundo cotidiano do aluno, privilegiando o “conhecimento teórico abstrato”, são fatores de exclusão e de *status* da escola secundária. E são esses os recursos dos sistemas escolares no advento de uma reforma educacional, caracterizada por padrão e hierarquização para as quais “metas, testes e tabelas comparativas” assumem um papel instrumental de suma importância. Desse modo, “um padrão de priorização social construído com base em atividades excludentes foi estabelecido no próprio núcleo de um programa de inclusão social” (GOODSON, 2008, p. 149-150).

Em suma, Goodson deixa transparecer, em sua análise, o seu esforço na busca em compreender e dar a sua contribuição aos questionamentos em relação tanto da exclusão e inclusão social, como da relação macro-micro entre nova ordem mundial e seus desdobramentos nas reformas escolares e no campo profissional, sobretudo, na profissão docente. Ele identifica muito bem os grilhões da nova ordem mundial ao tratar das sociabilidades do capital na educação contemporânea, mesmo utilizando uma linguagem diplomática e até certo ponto, contida. Provavelmente por esta trabalhando em pesquisas dos governos (EUA e Inglaterra) que serviram de “berçário” para as políticas neoliberais, em nenhum momento, ele utilizou o termo “neoliberalismo”; embora tenha construído magistralmente o conceito do termo e identificado a extensão de suas capilaridades através da empiria e da contextualização histórica.

Na demonstração do poderio dessa nova ordem global, o autor avança quando identifica os paradoxos e os possíveis pontos de ruptura das reformas educacionais, ao sustentar a existência de uma instabilidade caso não haja a integração dos três segmentos (interior, exterior e pessoal) no processo de mudança educacional. No entanto, acredita-se que ele precise detalhar melhor o que seria esta integração entre segmentos dessa mudança, tendo

em vista a incompatibilidade entre os ditames do capital financeirizado e os valores delicados de uma vocação profissional que visa à formação humana.

Nesse ponto, é interessante lembrar Michael Apple (2002) quando ele intitula um texto com o seguinte questionamento: “Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita?” Nesse sentido, ele aponta, na vigência dessa “modernização conservadora”, uma vital necessidade de estabelecer conexões entre os “discursos teóricos e críticos” e as transformações reais responsáveis pelo deslocamentos das políticas e práticas educacionais para “à direita” – o bloco de poder responsável por esses deslocamentos é uma correlação de forças entre as quais estão as “frações de capital” comprometida com a mercantilização da educação, os intelectuais neoconservadores desejosos de padrões mais elevados de cultura, os fundamentalistas religiosos populistas e autoritários. É uma aliança onde existem tensões e conflitos, embora haja objetivos comuns no sentido de fornecer as “condições educacionais” para o aumento da competitividade e lucros, entre outros.

4.2.2. O Plano de Metas, uma política educacional para a rede estadual do Rio de Janeiro

O Plano de Metas faz parte da implementação da política educacional do estado do Rio de Janeiro, desde 2011, e tem como desafio elevar a posição do estado no IDEB¹⁷⁶ que em 2009 se posicionou em penúltimo lugar no *ranking* nacional. A partir de uma entrevista coletiva¹⁷⁷ concedida à imprensa em 15/08/2012, o economista Wilson Risolia, secretário de Educação do estado desde janeiro de 2011, mostrou satisfeito, pois em apenas um ano, a rede estadual do Rio de Janeiro galgou “11 posições, saindo da 26ª para a 15ª colocação no Ensino Médio. Para ele, conseguiu-se alcançar as metas previstas na ocasião do início de seu mandato na referida secretaria, ocasião da implementação do “Planejamento Estratégico da SEEDUC”. A “evolução da proficiência (indicador que mede a aprendizagem do aluno)” foi a causa principal dessa melhoria.

É certo que a avaliação externa, com seus métodos, fins e resultados, trazem discussões e posicionamentos teóricos e ideológicos das práticas educacionais e da própria

¹⁷⁶ Índice de Desenvolvimento de Educação Básica.

¹⁷⁷ Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928> >. Acesso em: 27.ago.12.

História da Educação. Entretanto, não se pode desconsiderar que ela evidencia algumas máscaras de governos que utilizam seu poder de governança com políticas educacionais digressivas. Por exemplo, o ranqueamento local entre estados do Brasil e entre este, em relação aos países que participam da avaliação PISA¹⁷⁸, de responsabilidade da OCDE, não resta dúvidas da mudança de postura governamental frente a uma Educação com resultados tão indesejados. Todavia, é preciso aguçar a percepção, no sentido de identificar se novas mudanças nas políticas educacionais vão interferir com transformações estruturais ou com transformações meramente conjunturais, conservando a *dualidade educacional* no Brasil em patamares históricos de desigualdade, processo esse de naturalização não somente nas relações sociais objetivas, mas em instâncias mais profundas, no próprio imaginário social.

A implementação do “Planejamento Estratégico da SEEDUC” é de responsabilidade da INDG Tecnologia e Serviços Ltda, empresa mineira criada em agosto de 2003, cuja “missão” na área educacional é “ajudar” as escolas a melhorar seus resultados por meio de um sistema gerencial fundamentado no método PDCA¹⁷⁹. Saliente-se que as escolas as quais os textos se referem fazem parte de redes públicas no Nordeste e no Sudeste.

Foram quatro publicações técnicas fornecidas para uma fração de professores da rede estadual, previamente selecionados, para se submeterem a um treinamento com a finalidade de esclarecer os fundamentos da Gestão Integrada da Escola – GIDE¹⁸⁰ – nas unidades

¹⁷⁸ *Programme for International Student Assessment.*

¹⁷⁹ O método gerencial de solução de problemas – PDCA - tem quatro etapas: Plan (planejar), Do (executar o plano), Check (verificar os resultados), Act (agir corretamente ou padronizar as boas práticas); cada etapa tem duas sub-etapas: *Plan* é a etapa para “estabelecer metas” e “elaborar os planos de ação”; a seguinte, *Do*, é para “educar e treinar para executar os planos” e “executar o trabalho conforme os planos elaborados”; a terceira etapa, *Check*, é para “avaliar a execução das ações” e “avaliar os resultados” e, a etapa derradeira, *Act*, é para “padronizar as ações bem-sucedidas” e “tratar os desvios de resultados”.

¹⁸⁰ A implementação da GIDE inicia-se pela fase de planejamento do PDCA, com a elaboração do **Marco Referencial** (Figura 1: “Fluxo da GIDE”) que é uma contribuição do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Do ponto de vista normativo, devem orientar o PPP os seguintes documentos oficiais: a LDB; o Parecer da Câmara de Educação Básica nº 15/98, aprovado em 01/06/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, da Conselheira Guiomar Namó de Mello; os Parâmetros Curriculares Nacionais; e as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema Nacional de avaliação de Educação Básica (SAEB) [...] o documento PPP tem como objetivo possibilitar que a escola faça uma reflexão visando a uma tomada de posição frente à comunidade. Para isso, torna-se necessário que ela [a comunidade] elabore a sua identidade, visão de mundo, sonhos, valores e compromissos (GODOY; MURICI, 2009-a:28). A pergunta que se faz nesse momento é saber que “amalgama” é utilizada para combinar o quadro referencial da unidade escolar com todos os aspectos acima referendados sobre o PPP juntamente com um sistema de gestão adaptado, oriundo do mundo empresarial e cuja liderança se caracteriza na centralização de comando em prol da melhor utilização do método. Para discutir o papel de liderança na implementação da GIDE, as autoras Godoy; Murici (2009-a:22-23) buscam a aquiescência do professor Vicente Falconi, engenheiro pela UFMG, consultor de empresas e fundador da INDG. Em entrevista sobre *as qualidades do líder e da boa gestão*, Falconi (disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jVokWJba5XM>>). Acesso em: 03/09/2012.) leva em consideração três aspectos: Liderança, Conhecimento Técnico e Método.

escolares: *Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para a Aplicação na Escola, Gestão Integrada da Escola (balizada pelo índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social), Gestão Integrada da Escola (Caderno de Anotações dirigida) e a Padronização na Área Educacional*. Aos professores em geral, foi distribuído material impresso de caráter panfletário.

A GIDE (GODOY; MURICI, 2009-a:15) é um sistema de gestão que “integra os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco em resultados da atividade fim, processo ensino-aprendizagem”. Ela é “orientada pelo método

A Liderança, diz ele, não envolve somente o líder, mas todas as pessoas envolvidas no processo. Aliás, o líder é aquele que obtém resultado por meio de sua equipe. Todo professor deve ser um líder, naturalmente, pois, ele tem uma equipe de 30, 40, 50 pessoas que são seus alunos. E os alunos deles têm que atingir um certo resultado. Quem é que conduz esse grupo? É ele, o professor. O professor é a grande definição do líder. O bom líder, o bom diretor de escola, o bom secretário de educação, ele deve buscar quais são os problemas. Onde é que está o problema, pois é aí que devemos trabalhar – gerenciar é essencialmente resolver problemas [sic] (FALCONI, entrevista, 2012).

Ressalta-se que nessa fala, esse consultor minimiza a realidade social desse alunado da Educação Básica de rede pública, além de sua faixa etária, mas, sobretudo, minimiza a complexidade das relações sociais mediadas pela violência social. Por outro, uma equipe de 30,40 ou 50 pessoas e que nas escolas, são alunos que estão muitas vezes “confinados” em sala de aula desconfortável, alguns vivendo dramas pessoais e familiares sem uma escuta especializada; outros, com seus déficits psicopedagógicos e/ou neurológicos e, muitas vezes sem um apoio “especial”. Isto sem considerar aquela fração da “equipe” que verdadeiramente está pronta para seguir com bons e ótimos resultados no seu processo de aprendizagem, mas que ficam impedidas por estarem acima da média da turma. Nas entrelinhas, o engenheiro Falconi naturaliza o quantitativo populacional das “equipes” de 50, 40 e 30 indivíduos, constituídas por crianças, púberes e/ou adolescentes. Ademais, é o professor quem é responsabilizado pela qualidade do resultado da “equipe”, já que ele é o líder do grupo. Outrossim, o conhecimento técnico está relacionado ao desempenho do professor e que é quantificado no IFC/RS, “a exemplo de aulas mais atraentes, registro de práticas bem-sucedidas entre outros [...] orientado pelo ciclo PDCA, o profissional da educação deve estabelecer metas de melhoria, elaborar planos de ação, acompanhar resultados, tomar ações corretivas e padronizar práticas de sucesso” (GODOY; MURICI, 2009-a:22).

Tais ações revelam aspectos que denotam qualidades profissionais e entusiasmo com sua profissão, embora de forma domesticada pela restrição de sua autonomia docente. Entretanto, revela também, e é bom que se esclareça, que numa situação precária da profissão, não necessariamente a baixa qualidade do “produto”, significa incapacidade profissional.

O consultor Falconi, naquela entrevista, lembra de Descartes, ícone em metodologia nos anos seiscentos, ao afirmar que o método desenvolvido pela INDG não se diferencia daquele, pois ambos têm um caminho para atingir os fins propostos. Entende que gerenciamento não basta ter bom senso. Sendo assim, “gestão é método” e significa “correr atrás de resultados e metas” – o que caracteriza uma boa gestão é essencialmente ter meta. Diz o engenheiro que para a implementação do método, é preciso que ao diretor da escola seja ensinado a trabalhar com ele. Mas, aprender a trabalhar com o método, diz ele, envolve todas as pessoas da Organização, da Secretaria da Educação, da Escola. O método é, pois, um “instrumento de aprendizagem e participação organizada”. Não é participação como de uma “assembleia”, pois cada um sabe perfeitamente a sua contribuição para o desempenho da coletividade.

Convém lembrar, em uma pequena pausa, que a “participação organizada” tanto pode ter um *clima organizacional* integrador, cooperativo e solidário quanto alienador, subordinado e centralizador. O taylorismo-fordismo é também um método de produção altamente organizado e padronizador.

Em relação à liderança da escola, ela “deve, pois, atuar sistematicamente no sentido de cuidar para que todas as etapas do Sistema GIDE [...] sejam implementadas e o indicador IFC/RS seja aplicado de forma rigorosa, com o objetivo de identificação e bloqueio de causas dos problemas”. Observa-se que atuação do líder nesse processo deve ser *centralizadora*, pois “não dá para delegar”. Cabe ao gestor “congregar pessoas, mostrar o foco, coordenar a elaboração e execução dos planos e ... zelar pelos valores da nossa escola” [sic] (GODOY; MURICI, 2009-a:23).

PDCA” e está “associada ao indicador IFC/RS (Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social)”. Em suma, é uma ilustração, em grande medida, de um sistema orquestrado por uma pedagogia de caráter neotecnicista, em conformidade a análise feita por Saviani (2007).

O indicador IFC/RS foi desenvolvido a partir de dados coletados de um “contingente significativo de escolas parceiras” de diferentes estados do País. É um indicador que tem como objetivo quantificar o “desempenho da escola no cumprimento de sua missão”. É composto por três aspectos estruturantes da Educação: os *resultados* da atividade-fim da educação (do processo ensino-aprendizagem) que corresponde 45% do índice; as condições ambientais da escola, com 25% e os 30% restantes para os “meios que influenciam fortemente nos resultados” (do ensino-aprendizagem). Para cada um desses aspectos, é proposta uma árvore contendo variáveis que deverão ser calculadas e expostas na figura para identificar as zonas críticas das unidades escolares (GODOY; MURICI, 2009-a:16-17;45).

Sem dúvidas, o escopo desse capítulo não é detalhar o método PDCA a partir do indicador acima referido, mas trazer algumas análises mais gerais que consolidem o *gap* em relação à pedagogia humanizadora e crítica. Trazer, ainda, informações concernentes a um projeto político pedagógico “enxertado” pela *accountability* do PDE e da pedagogia neotecnicista, evidenciando o alinhamento com as políticas públicas contemporâneas de caráter neoliberal. Em suma, mostrar a vazão da pedagogia de resultados que, em outras palavras, é apontar o processo de enraizamento do empresariado na Educação cada vez maior. Saliente-se que em termos de dualidade educacional, esse contexto é a tradução das novas faces desse fenômeno na contemporaneidade.

4.2.2.1 Sistema GIDE e a sua relativização

Segundo Godoy; Murici (2009-a:19), o sistema GIDE é uma construção a partir das experiências de parcerias realizadas pelo INDG. Na década de 1990, o seu foco era essencialmente gerencial “(Gerenciamento para resultados), que constava de diagnóstico, estabelecimentos de metas, elaboração de planos de ação, acompanhamento, tomadas de ações corretivas e padronização de melhores práticas”. Ao longo da década seguinte, foram agregados à metodologia, os “aspectos estratégicos, político-pedagógico”, além do indicador

“IFC/RS”. A “integração” desses aspectos foi desenvolvida quando na realização do projeto estratégico na “Secretaria de Educação do Estado do Ceará”.

A Gestão Integrada foi criada, pois, no âmbito do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica [PMMEB] do Ceará, no período de 2001 a 2006, apoiado pela Fundação Brava. O trabalho realizado constou de um estudo detalhado dos instrumentos PPP¹⁸¹, PDE e PMMEB [programa implementado pelo INDG com gerenciamento para resultados] visando à identificação de interfaces, cujo produto se caracterizou pela eliminação de superposições e manutenção das grandes contribuições de cada instrumento [...] é preciso destacar que a organização dessa estratégia para economia de tempo, talento e energia das pessoas, num gerenciamento alinhado e focado em resultados na escola (GODOY; MURICI, 2009-a:20).

O sistema GIDE é apresentado em um “livro-manual” Gestão Integrada da Escola (GODOY; MURICI, 2009-a), balizada pelo IFC/RS, que se pauta na normatização de um fazer, mas sem um aprimoramento teórico que sustente efetivamente uma gestão educacional, a partir da Educação enquanto formação autônoma e emancipadora. Em outras palavras, a adaptação feita para uma gestão com tanta singularidade como é a gestão na Educação, deixa lacunas no processo formativo, tem uma especificidade ideológica, além de modificar as relações sociais e profissionais no intramuros escolar.

Por outro lado, não se pode desconsiderar que o sistema GIDE é legalista. Pois a construção do IFC/RS foi baseada na prerrogativa da escola que é o projeto político pedagógico previsto em lei e no Plano de Desenvolvimento da Educação que é uma política pública regulamentada por lei, também. Ademais, o objetivo da GIDE é o melhoramento significativo dos “resultados da atividade-fim” da escola, a fim dela poder cumprir sua “missão de formar cidadãos prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96”. Tem como referência as metas do IDEB, do ENEM e do indicador IFC/RS. Além disso, aquele “manual” relaciona a GIDE na formação de “aluno cidadão” a partir de uma “formação integral” composta pelas dimensões pedagógica e ambiental (valores) e conclui que “a GIDE é o Sistema de Gestão que as escolas devem aplicar como MEIO para melhorar os resultados pedagógicos” (GODOY; MURICI, 2009-a:17-18).

Mas, se por um lado é possível perceber um tom panfletário nas justificativas para o uso desse sistema de gestão da INDG; por outro, é um equívoco achar que a partir de um processo educacional com base neotecnista seja possível proporcionar a “formação integral”

¹⁸¹ Projeto Político Pedagógico previsto pela LDB/96.

do alunado na acepção do termo desenvolvido ao longo desse trabalho. Fica patente, assim, a ressignificação do termo referendado na própria dialética da História da Educação.

Godoy et al (2008), em “A Padronização na Área Educacional”, sustenta que a

GIDE, desenvolvida pelo INDG, representa um avanço no gerenciamento das instituições educacionais, uma vez que possibilita uma visão sistêmica da escola nos aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais [...] Vale ressaltar que o IFC/RS, aplicado no contexto do método PDCA na GIDE, pode ser entendido como um caminho para a melhoria do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma vez que tem foco em resultados e orienta a escola, por meio de suas variáveis, onde é preciso atuar para reverter maus resultados e/ou atingir metas. Pode-se concluir que a GIDE, associada ao IFC/RS, foca seus esforços em torno de objetivos, metas-fins globais, estratificadas, e estratégias (planos de ação e projetos), trabalhando assim as dimensões estratégica, pedagógica e gerencial de forma integrada, potencializando os resultados internos como aprovação, redução de abandono e resultados externos como aprovação em exames vestibulares, melhoria do IDEB, SAEB e outros (GODOY et al, 2008, p. 15-16).

Nesse contexto onde a escola é continuamente desafiada a atingir “metas”, ela também vai modificando ou adotando outros “padrões pedagógicos e/ou administrativos”, através dos quais, vai assumindo “um sistema de padronização no ciclo PDCA da GIDE para a manutenção e/ou melhoria dos seus resultados [...] Conseqüentemente, a padronização deve ser entendida como o cerne do gerenciamento da rotina do trabalho do dia-a-dia da Escola” (GODOY et al, 2008, p. 17).

De fato, o sistema GIDE é um projeto de caráter neoliberal, mas que tem uma lógica taylorista-fordista em seu funcionalismo gerencial administrativo-pedagógico. Ele descaracteriza a “relativa autonomia da escola [e] de sua capacidade de delinear sua própria identidade”, inclusive para possibilitar a “construção do projeto político pedagógico”, segundo Veiga (1998:14). Por outro, é preciso analisar os resultados dessa política educacional para além do ranqueamento dado pelo IDEB. Pois não se pode deixar de considerar que esse sistema não discute, por exemplo, o limite do número de alunos por sala (diretamente ligado à qualidade da relação professor-aluno e do próprio processo de ensino-aprendizagem); não evidencia um quantitativo de profissionais dentro da escola (diretamente ligado à qualidade dos serviços prestados pela instituição); muito menos um debate, ou melhor, um índice de valorização e de reconhecimento profissional do trabalhador docente (diretamente ligado à qualidade motivacional do profissional) - parâmetros cruciais para a proficuidade do ambiente organizacional da unidade escolar.

A rigor, os aspectos humano, social e profissional enquanto protagonistas para uma *qualidade integral* na Educação, na acepção mais verdadeira da palavra, não é levada em

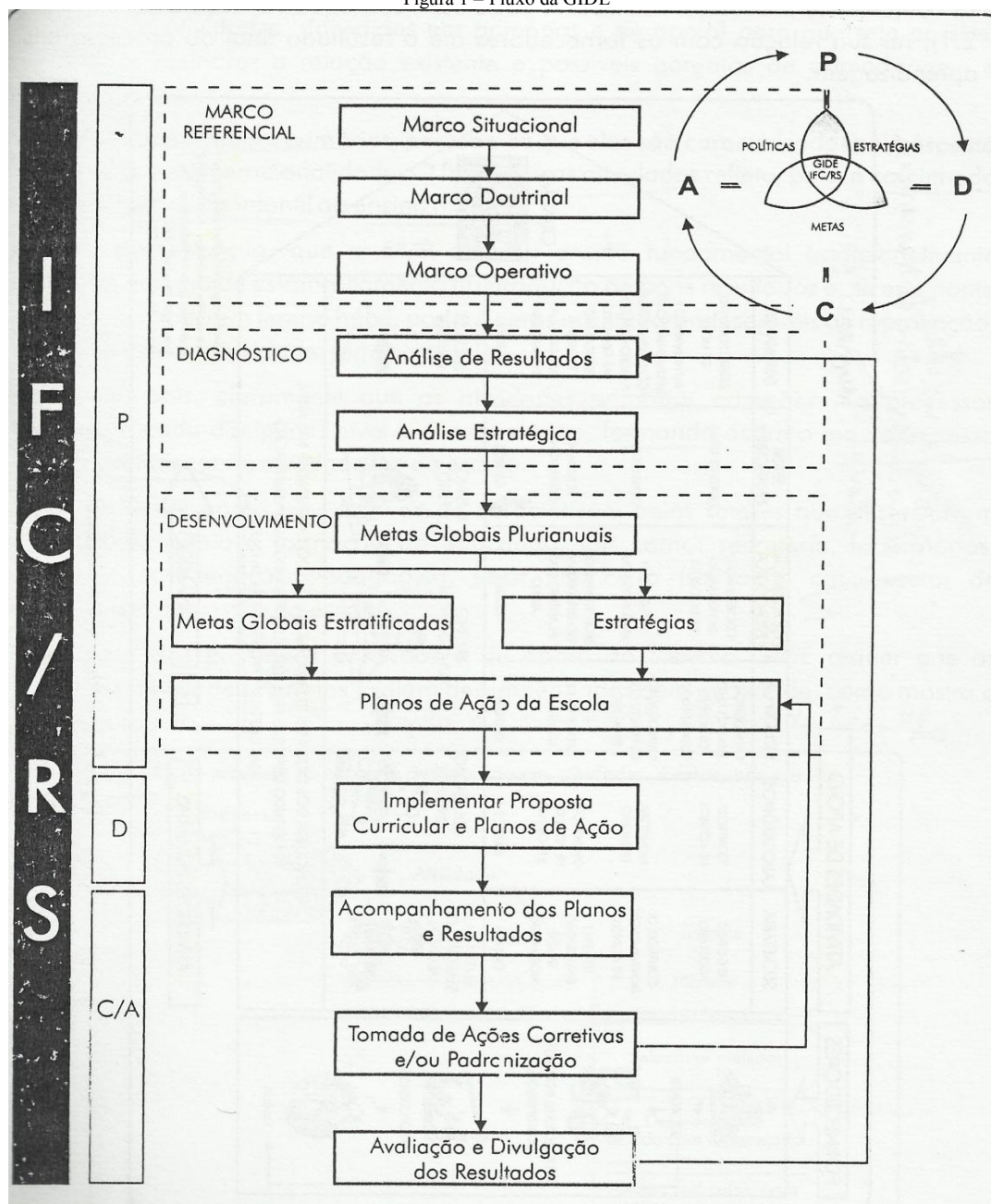
consideração nessa prática. Por conseguinte, em que medida os filhos das classes populares, alunos dessa rede pública em sua maioria, conseguem se “beneficiar” dessa racionalidade técnica?

Por seu turno, à GIDE, é colocado quatro principais benefícios das escolas ao implantar esse sistema: a “redução do trabalho” (pela “implementação de um instrumento de gestão focado [...]”); a “conversão do esforço da equipe escolar para o aluno (solução de problemas e alcance de metas relacionadas à atividade fim da escola)”; a “implementação do gerenciamento científico (baseado em fatos e dados, previsibilidade de resultados [...])” e a “identificação correta e precisa dos fatores que influenciam negativamente os resultados da escola e que precisam ser trabalhados” (GODOY; MURICI, 2009-a:18).

Sem ainda observar esse rol de fatores elencado na Figura 2, fica patente a previsibilidade do processo fabril para a construção de um conhecimento sob a chancela de uma nova versão do tecnicismo que subtrai a criatividade e autonomia profissional e escolar, elege uma grade curricular fragmentada e mínima, prioriza o caráter quantitativo dos resultados nas estatísticas que, para tal, burocratiza o trabalho do professor e da escola; enfim, prioriza tais resultados em forma de metas, por vezes contraditórias, para reajustar a padronização educacional. E o que fica em desvantagem é o que seria um conhecimento agregado a uma formação humana que possibilite realmente o processo de cidadanização do aluno.

Considere a Figura 1: “**Fluxo da GIDE**”. Lembre-se que para utilizar esse sistema de Gestão é preciso a obtenção do IFC/RS, a partir das quatro fases do método PDCA. E, como já mencionado, para a construção desse índice foram utilizados “parte” dos instrumentos PPP, PDE e PMMEB.

Figura 1 – Fluxo da GIDE



Fonte: GODOY, M^a H.; MURICI, I. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009, p. 25.

Ao se deter particularmente ao instrumento PPP, saliente-se que o IFC/RS “incorpora” a problematização das dificuldades e desejos da comunidade escolar a partir da elaboração do Marco Referencial que, por sua vez, é constituído do Marco Situacional, Doutrinal e Operativo como no “Planejamento Científico Participativo” (TUTTMAN; GUIMARÃES, 2003, p. 32-33). Porém, já na fase do “Diagnóstico” é enxertado o plano de metas. Pois, “o principal indicador de resultados utilizado no Sistema Gide é o IFC/RS”, que é o responsável para dar subsídio à *análise de resultados*. Quanta à *análise estratégica*, por sua vez, “é realizada para identificar fatores internos e externos que deverão ser trabalhados ao longo de

uma determinada gestão escolar”: fatores internos (forças e fraquezas) e fatores externos (oportunidades e ameaças). Na verdade, a estrutura apresentada para a identificação de fatores para a análise estratégica pode ser bem aproveitada na construção do PPP, contanto que a pedagogia adotada seja compatível com uma educação crítica e emancipadora, o que não é o caso. Por outro lado, trazer o IFC/RS como principal indicador de resultados traz impactos na autonomia da escola, além de subtrair do processo de escolarização a política e a crítica, tendo em vista, as demandas de conformação desse sistema fabril de educação para a obtenção do índice, conforme a *Árvore do IFC/RS* (Tabela 4).

Quanto ao *Marco Situacional*, diz respeito à análise geral do ambiente (GODOY; MURICI, 2009, p. 30). A Quadro 2 reproduz o exemplo da análise macro do ambiente no Marco Situacional do referido “manual”:

Quadro 2 - Exemplo da análise macro do Ambiente: Marco Situacional

Percepção da Realidade	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Mundo	<ul style="list-style-type: none"> . Acesso facilitado ao conhecimento e às oportunidades. . Mudança da mentalidade das lideranças com foco no desenvolvimento das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Desperdício de recursos naturais. . Alto índice de desigualdade social.
Ser Humano	<ul style="list-style-type: none"> . Conscientização para o resgate dos valores na formação da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> . Falta de ética no mundo profissional e pessoal. . Excesso de individualismo.
Educação	<ul style="list-style-type: none"> . Consenso sobre a urgência da melhoria do nível educacional brasileiro. . O despertar para a gestão educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> . Clima desfavorável ao processo ensino-aprendizagem. . Baixa qualificação dos profissionais da educação. . Carência de conhecimentos gerenciais.

FONTE: GODOY, M^a H.; MURICI, I. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009, p. 30.

Desse exemplo do Marco Situacional, que vale mais como um modelo direcionado e ideologizado, evidencia-se, por um lado, a crença de utilizar como aspecto positivo em relação à percepção de mundo, a *mudança de mentalidade das lideranças com foco no desenvolvimento das pessoas*, como se mudança sempre significasse avanço e nunca retrocesso. Goodson (2008) sustenta que, dependendo de qual seja o foco do desenvolvimento na mudança requisitada, o que se vivencia é um retrocesso. Por outro lado, assumir o “resgate de valores na formação da cidadania” como aspecto positivo do Ser Humano, gera ambivalência, pois esses referidos “valores” são bastante relativizados em conjunturas sóciopolítica e econômicas diversas.

Ademais, na “Percepção da Realidade” com foco na “Educação”, o referido exemplo traz à tona, enquanto aspecto positivo, o gerenciamento enquanto força contemporânea para resolução de problemas educacionais. De fato, é possível assumir que um dado gerenciamento

seja uma intervenção necessária para otimizar a estrutura administrativa da escola; porém, ele não consegue, de forma positiva, “padronizar” uma proposta pedagógica sob a égide de uma formação humana emancipadora e verdadeiramente crítica. Ao contrário no caso da GIDE, o que é contemplado, é uma proposta pedagógica essencialmente produtivista, destoando, assim, dos valores de uma pedagogia crítica que almeja uma unicidade na Educação.

Mais uma vez é possível evidenciar Goodson (2008), desta feita em relação a sua análise de conjuntura neoliberal, quando faz uma correspondência entre mudanças econômicas e mudanças educacionais. Por analogia, essa mudança paradigmática de ordem educacional no seio da rede pública fluminense, hoje, se alinha à reestruturação de ordem político-econômica e financeira do Estado Brasileiro, cuja origem se encontra na própria reforma de Bresser Pereira nos idos da década de 1990: a máquina do Estado precisava mudar para “acolher” a financeirização da economia em um mercado globalizado e, no que concernia à Educação, esta deveria ser publicizada por meios de “parcerias” com instituições privadas, porta-vozes de uma pedagogia domesticadora em prol desse mercado para o capital. Ou seja, ilustrando o discurso de Goodson (2008): para essa mudança econômica, uma mudança educacional.

É preciso lembrar que a Gestão educacional não é fruto da contemporaneidade. Todavia, esse ordenamento administrativo proposto pela GIDE tem suas vantagens no que concerne ao detalhamento de um caminho para atingir as metas propostas; embora, tendo em mente que as escolhas das variáveis - e é isso que pesa - denunciam o caráter ideológico que subjaz a essa proposta.

Que existe “consenso sobre a urgência para a melhoria do nível educacional brasileiro”, isto é um fato. Mais e mais vozes compartilham desse coro. Pode-se afirmar até que se está diante de uma verdadeira fetichização da Educação na sociedade brasileira. Porém, é preciso investigar as variadas vozes e de onde elas estão sendo pronunciadas; quais são os seus interesses e qual é o caráter dessas intenções.

As avaliações externas, sobretudo, foram as responsáveis para angariar mais vozes nesse coro. Pois, do interesse contemporâneo na Educação, os canais midiáticos veiculam os resultados da classificação, por exemplo, em forma de *clichê* para melhor massificar a informação; servindo, inclusive, para corroborar com as políticas educacionais “desenvolvimentistas”, além do processo de naturalização da mercadorização do ensino para a sociedade e, em particular, para os indivíduos.

Em certa medida, é possível “justificar” esse comportamento midiático pois, na perspectiva da “social democracia” na era do neoliberalismo, existe uma relação positiva entre

desenvolvimento econômico e índice de educação de um povo. Afinal, povo com “certa” educação significa índice de pobreza controlado, com mercado interno consumidor e gerador de economia. Mas, a grande pergunta que vem sendo feita por pensadores ao longo dos tempos continua posta: que Educação é esta? Aliás, é uma pergunta que vem sendo investigada no longo desse trabalho.

Na sequência da contextualização do *Marco Situacional*, Godoy; Murici (2009-a:31) apresentam um “quadro resumo sugestivo que vem sendo utilizado no contexto da GIGE” identificando os fatores mais relevantes da sociedade contemporânea a fim de objetivar a relação escola-comunidade: Situação Econômica, Tecnologia, Mídia, Valores Universais, Educação, Estrutura Familiar, Parceria Família-Escola.

Limitando-se ao fator “Educação”, verifica-se, no quadro abaixo (Quadro 3), a condensação das “principais ideias das pessoas” sobre esse recorte e que vem sendo utilizadas pela GIDE. Para fins investigativos, é possível classificar os itens desse aspecto em dois tipos: *dualismo escolar crônico* (a, b, c, d, f, h) e *gerenciamento* (e, g, i).

Quadro 3 - Fator Educação com fins de análise para Aspectos Gerais: Marco Situacional

EDUCAÇÃO
a. Alto índice de analfabetismo no Brasil;
b. Universalização do ensino fundamental;
c. Baixa qualidade do ensino;
d. Alto índice de repetência e abandono;
e. Despertar para a gestão da escola;
f. Falta de recursos materiais;
g. Carência de método gerencial na educação;
h. Capacitação deficiente dos profissionais da educação;
i. Aplicação do IDEB.

Fonte: GODOY, M^o H.; MURICI, I. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima, MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2009, p. 31.

Para o primeiro tipo (*dualismo escolar crônico*), ajuntei os itens relativos à causa ou ao efeito de problemas crônicos da sociedade classista brasileira; no segundo (*gerenciamento*), os itens direcionam para um novo “salvador” da Educação brasileira, com grandes possibilidades de se tornar “milagreiro” por um determinado tempo para o *senso comum*, sem, contudo, contribuir para a eliminação da dualidade escolar. Pois, lembrem-se, as políticas educacionais de caráter neoliberal não trazem no seu cerne a reestruturação classista. Aliás, são aquelas mudanças em que Goodson (2008) ao se reportar aos *annalistas*, denomina-as de curta duração. Mas, de toda sorte, essa intervenção poderá trazer alguma vantagem a médio e longo

prazo, se o “chão da escola” apreender a necessidade de uma orientação metodológica por um sistema de gestão, mas, adequada às suas características identitárias, que deverão ser resgatadas a partir da autonomia escolar.

É fato que a otimização gerencial nas unidades escolares é uma necessidade tal qual o é nas instâncias das secretarias municipal e estadual, entretanto, a forma que está sendo imposta esta metodologia, introduz a lógica de mercado na Educação e negligencia o caráter formativo-emancipatório do sujeito em formação. Tudo se justifica em nome de um “melhorismo”, facilitado não só pela oportunidade de uma baixa qualidade de ensino, mas por todos os outros itens do *dualismo escolar crônico*. Em suma, a Educação é tratada a partir da qual a vigência econômica quer que ela se torne mercadorizável.

O *Marco Doutrinal* é a oportunidade de definir aonde a escola quer chegar, ou seja, qual “proposta de sociedade, pessoa, educação que a escola assume”. Através de um debate com representantes da comunidade para buscar um *consenso mínimo* sobre as questões fundamentadas em torno do tipo de sociedade e de pessoas que se quer ajudar construir e formar; que “finalidades queremos para a Educação” e “que papel desejamos para a escola em nossa realidade”? Mas, quando Godoy; Murici (2009-a:32) atentam para a importância da “relação existente entre as ideias propostas e as diretrizes, estratégias e políticas definidas”, no caso, pela GIDE; precisa-se, por outro lado, dimensionar essa distância ideológica ou identificar que amálgama será essa que fixará os *sonhos* e a *liberdade* com a ideologização de uma *educação commodificada*. Afinal, se, por um lado, “as conclusões do debate sobre as questões fundamentais relativas ao Marco Doutrinal deverão nortear a escola na descrição da sua Identidade, expressa na Missão, Visão de Futuro e Valores”, por outro, a *escola pública*, elemento de uma Rede Municipal ou Estadual¹⁸², sofre a pressão de políticas públicas fundamentadas na lógica contemporânea do capital. Por exemplo, qual é o tipo de educação que um método como a GIDE, oriunda de uma empresa de consultoria, se propõe? Quem é seu cliente?

Como ilustração, são citados os valores do *Marco Doutrinal* de um colégio da rede fluminense, no qual, como todas as unidades da rede, tem uma gestão centralizadora, mas que busca “comandar” o processo gerencial do chão da escola a partir de uma obediência *ipsis litteris* das instâncias superiores. A rigor, seus valores, entre outros, é o respeito mútuo, apoio à criatividade, à inovação individual e cooperação, mas valorizando as parcerias e oportunidades iguais para os colaboradores.

¹⁸² Nesse trabalho, não trataremos de escolas públicas federais.

Todavia, em um ambiente de conformação, o que existe mais do que respeito mútuo e criatividade, é a subserviência, sobretudo em um contexto de meritocracia na qual se é vivido na rede fluminense. E, em um sistema gerencial onde um dos elementos estruturais são políticas que legalizam parcerias público-privadas como está no PDE, valorizar parcerias e oportunidades iguais para os colaboradores gera, em boa medida, uma ambivalência pela qual as relações sociais se ressentem.

Finalizando essa tríade que compõe o documento norteador da escola - Marco Referencial -, o *Marco Operativo* são os critérios de ação pela qual o que temos (Marco Situacional) alcançará o que queremos (Marco Doutrinal). Esse caminho será influenciado pelos aspectos pedagógico e administrativo e que, por sua vez, tem diretrizes ideológicas assumidas, de forma clara ou sutil, e que dão forma à dinâmica escolar.

Na construção do Marco Operativo, é preciso contemplar o artigo 2º da LDB/96, inserida no Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (DAVIES, 2010, p. 165).

É o artigo que contempla o objetivo geral da Educação que está em um patamar idealista, sobretudo se atentarmos ao fenômeno da dualidade educacional. Aliás, segundo Demo (1997, p. 11-12), essa LDB “expressa com grande timidez a potencialidade da educação”, além de poder ser interpretada em conformidade ao modo de ver de quem a interpreta. Pois, especificamente em relação à *cidadania*, que é uma categoria relevante da GIDE e fruto de suas metas, pode-se questionar de quantos patamares é possível olhá-la; de quantas maneiras pode-se exercê-la.

Na GIDE é dito que no Marco Operativo, seus critérios de ação são compostos pelas *dimensões Pedagógica e Administrativa/Comunitária* e estão alinhados com o Marco Doutrinal a fim de alcançar a “missão da escola”. Das diretrizes pedagógicas (constituídas pelos conteúdo, metodologia, planejamento, disciplina, avaliação e currículo), ao adensar o olhar para a questão curricular, por exemplo, a GIDE leva em consideração a “adoção de um currículo mínimo”; as “aprendizagens mínimas predefinidas” e a “matriz curricular fundamentada na proposta das diretrizes de educação básica atualizada” (GODOY; MURICI, 2009-a:33-34). Em outros termos, é possível nesse contexto, caracterizar um *currículo prescritivo mínimo* e, portanto, a viabilização da conservação do dualismo escolar.

No aspecto referente à dimensão Administrativo/Comunitária, os critérios de ação estão relacionados na “parte organizacional da escola e ao tipo de relação estabelecida com a comunidade” (GODOY; MURICI, 2009-a:35). São nove as ações classificadas pela GIDE, entre as quais, o “Tipo de gestão a ser adotada na escola”, cujos itens estão assim discriminados:

- a) Com foco em resultados (integrando os aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais, orientado pelo método PDCA e associado ao indicador IFC/RS);
- b) Democrática;
- c) Colegiada;
- d) Participativa desde o planejamento, passando pela execução, verificação de resultados, padronização e/ou tomada de ações corretivas (GODOY; MURICI, 2009-a:36).

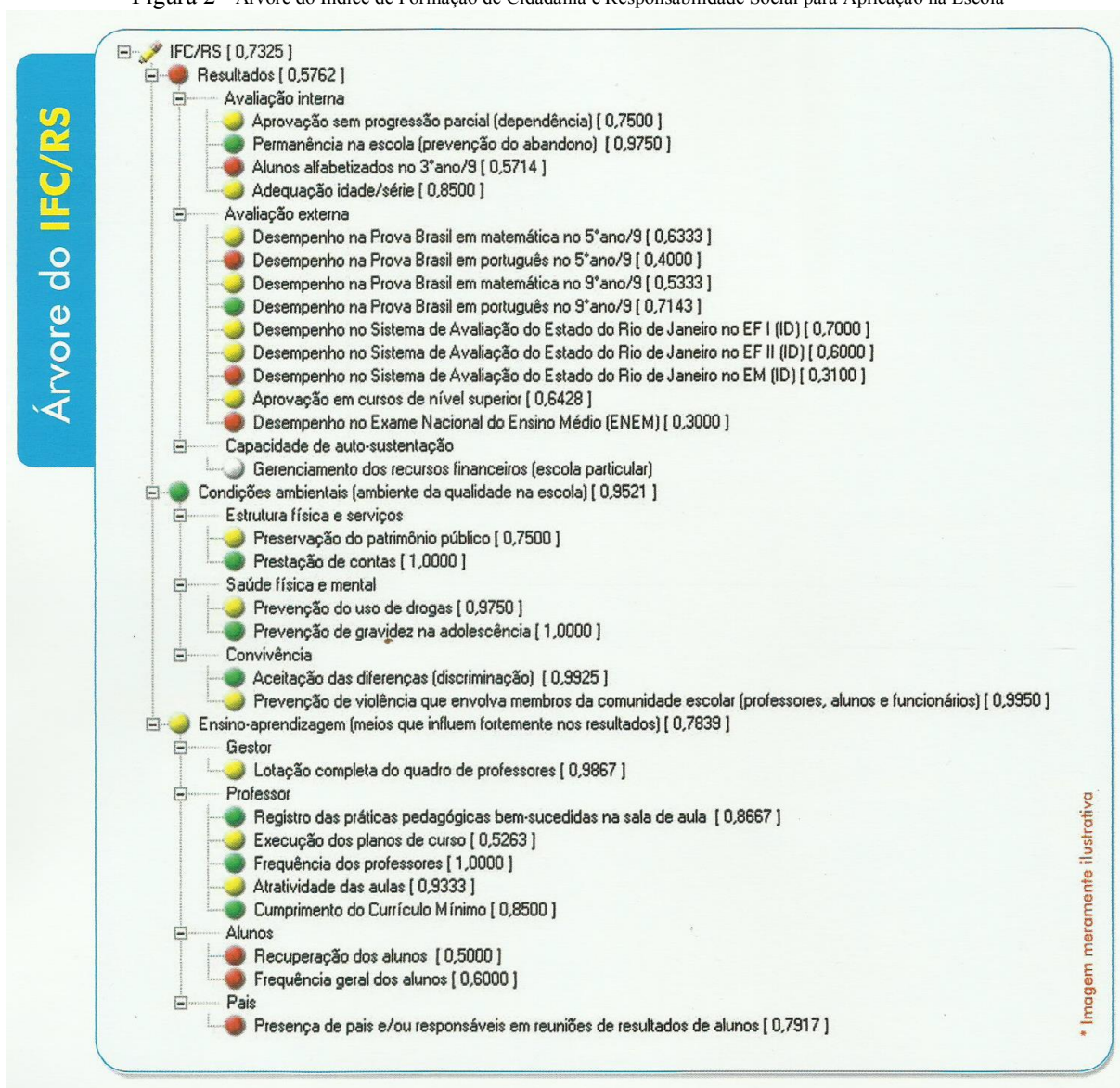
Porém, em considerações anteriores desse método, foi identificada uma liderança centralizadora, incompatibilizando, portanto, uma possível *gestão democrática*. É conveniente lembrar também a dificuldade de se trabalhar de forma *colegiada* e, mais, de se construir um colegiado de professores quando esses profissionais, diferentemente das empresas de modo geral, não trabalham numa única instituição. Ademais, diante de um clima organizacional autocrático, a capacidade de ser *participativo* significa não mais do que fazer o “dever” já prescrito e padronizável.

Em resumo, ao trazer a configuração do “marco referencial” na construção do IFC/RS, é possível identificar as ambiguidades de um plano dito legalista e a força intrínseca de sua proposta, que é a de comodificar a educação básica pública de um país de capitalismo dependente, subsumindo, desse modo, as conquistas históricas da escola popular.

Na Figura 2¹⁸³ – **Árvore do IFC/RS** -, é possível observar um resultado hipotético, meramente ilustrativo, mas que possibilita enxergar os fatores que compõem as três dimensões de construção desse índice: Resultados (45%), Condições ambientais (25%), Ensino-aprendizagem (30%).

¹⁸³ Material para esclarecimento da então nova política educacional fornecido pela SEEDUC aos professores, em 2011.

Figura 2 – Árvore do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social para Aplicação na Escola



Fonte: RIO DE JANEIRO. *Material impresso*. SEEDUC, 2011.

Convém informar que essa árvore difere da apresentada no “manual” que trata da construção do IFC/RS (2009, p. 43), pois, em vez de três parâmetros na dimensão “Condições Ambientais”, a rigor, são quatro. O parâmetro suprimido é a PARTICIPAÇÃO POLÍTICA (“exercício do direito de voto por alunos com 16 e 17 anos” e “participação em projeto de cidadania (trabalho em equipe)”). Sem dúvida, da maneira como está posto naquele “manual”, esse parâmetro teria uma participação aquém de uma construção formativa política para os discentes. Pois, não prevê uma participação política no cotidiano da escolar com representantes de turmas atuantes, com grêmio estudantil efetivo, etc. Mas, o que chama mais atenção, é que na implementação da GIDE na rede pública fluminense, essa participação política, mesmo limitada, foi suprimida da Árvore do Índice de Formação de Cidadania e

Responsabilidade Social. Por conseguinte, com essa supressão, é possível deduzir que questões de formação política e crítica não têm relevância nessa rede escolar como as variáveis de ordem meramente produtivista.

O cálculo da variável suprimida “Exercício do direito de voto por aluno com 16 e 17 anos”, por exemplo, é calculado pela razão entre o “nº total de alunos com 16 ou 17 anos que votaram na última eleição” pelo “nº total de alunos da escola com 16 e 17 anos na última eleição”. A justificativa para a existência dessa variável é que

a escola cidadã promove ações de reforço da democracia, como, por exemplo, o incentivo ao exercício do voto. Ações como debates, palestras de políticos, pesquisas, desenvolvem gradativamente no aluno uma consciência crítica para aprender a julgar e a fazer suas escolhas. Por não ser obrigatório, é importante que a escola mensure o número de alunos de 16 e 17 anos que exerceram o direito de voto. Esta medida dará a escola uma resposta de nível de impacto do seu trabalho sobre a consciência de cidadania dos alunos (GODOY; CHAVES, 2009, p. 48).

Eis outra ilustração de contradição na construção desse sistema de gestão, onde são utilizados elementos de natureza epistemológica diferentes, embora com uma tentativa de equalização pelas ressignificações conceituais, mas com resultado no sentido “fraco” da palavra. De fato, uma liderança centralizadora, numa pedagogia de resultados produtivistas, com um currículo prescritivo e minimizado não pode sobreviver numa gestão democrática em uma escola cidadã que é caracterizada por direitos e deveres e com coerência à liberdade.

Outrossim, mais contradições podem ser enumeradas, desta vez, através do depoimento de um profissional que lida diretamente com a “Árvore do IFC/RS” de um colégio da rede: bastam duas adolescentes grávidas em um universo de centenas de jovens na instituição para que essa meta não seja alcançada¹⁸⁴. Nesse mesmo subitem “Saúde física e mental”, consta também a “prevenção ao uso de drogas” e que tem um alto nível de subjetividade, diz esse profissional. Pois, não se pode fazer uma vistoria na mochila do(a) estudante e, somente de posse da materialidade da droga é que é possível ser considerado esse item. Em um rápido comentário, é um item que pode estar mascarado pela falta de prova material.

Em uma leitura dos termos de cada dimensão da referida árvore (Figura 2), constata-se a presença do PDE nos “Resultados” (45% do índice), através dos seus elementos que denotam a presença do sistema de avaliação nacional. Já em relação aos aspectos do ensino-

¹⁸⁴ Na Figura 4, do lado esquerdo de cada variável existe um círculo que é preenchido de vermelho, amarelo ou verde, conforme o resultado.

aprendizagem (30%), para todos os autores (gestor, professor, alunos e pais) cabem-lhes serem auferidos pelos aspectos relacionados à produtividade.

Por outro lado, Veiga (1998:14-15) sustenta que a própria unidade escolar é quem deve ser responsável pelo seu PPP, mas, para tal, precisa de um alicerce “nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola”. Com efeito,

[...] seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino (VEIGA, 1998, p. 15).

Fica claro o posicionamento da professora Ilma Passos Veiga (1998) frente à autonomia e à capacidade da escola em transformar a sua prática social a partir de uma teoria pedagógica que viabilize a sua contribuição social. As assistências técnica e financeira são bem vindas, mas, através de decisões e estratégias feitas em conjunto, sem, no entanto, subsumir a autonomia da escola. A esse contexto, é possível inferir a possibilidade efetiva de um sistema federalista na própria educação pública, de forma que cada unidade escolar faça a sua revolução para resgatar ou estabelecer a sua autonomia e identidade. Porém o tropismo do capital na direção da Educação, mediado pelas próprias políticas de “melhoramento”, embarreira essa possibilidade federalista.

Com efeito, a prática de tais políticas no chão da escola, em particular, o *PPP enxertado* no sistema GIDE se distancia sobremaneira dos princípios norteadores¹⁸⁵ elencados por Veiga (1998:16-19; 22) para o PPP da escola, projeto este compreendido como “a própria organização do trabalho pedagógico”. Pois, são princípios fundados para sustentar a escola democrática, tão discutida naquele processo de redemocratização do país e tão presente no PNE da Sociedade Brasileira.

O princípio da “gestão democrática”, por exemplo, “é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira [...] implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização” que, por sua vez, promove a “prática da participação coletiva”. Enfim, se tem “a

¹⁸⁵ São cinco os princípios norteadores: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério;

ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas” (VEIGA, 1998:18).

Outro princípio norteador é a “valorização do magistério” que “é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico”. Veiga (1998:19-20) sustenta que “a qualidade do ensino [...] e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos [...] relacionam-se estreitamente a formação (inicial e continuada), condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula, etc), remuneração, elementos esses indispensáveis à profissionalização do magistério”.

Esse contraponto à realidade das variáveis da Árvore da IFC/RS gera uma arena de debates sobre que concepção escolar melhor favorece a educação pública. Além de demonstrar o caráter das políticas contemporâneas para a educação popular que, por um lado são influenciadas pelas agências internacionais e, por outro, dominadas pela subjetividade conservadora local da dualidade educacional.

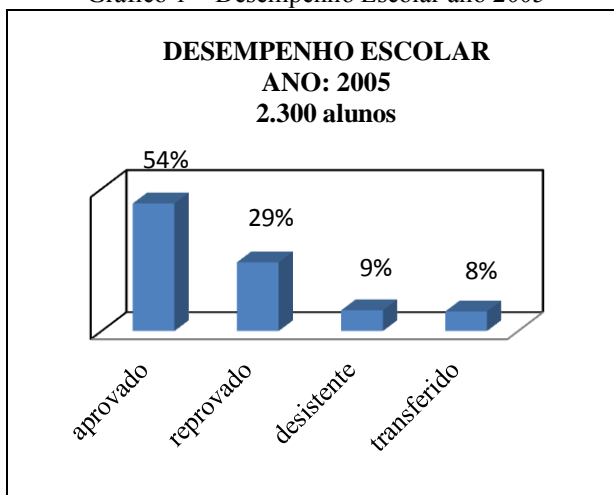
4.2.2.2 A interferência da GIDE nos dados estatísticos de uma unidade escolar

Essencialmente essa subseção objetiva verificar a interferência da GIDE em uma unidade da rede pública do estado do Rio de Janeiro, a partir da visualização gráfica do *desempenho escolar* desde 2005. Por conseguinte, é possível analisar e comparar a interferência do plano de metas da GIDE a partir de 2011, no que concerne ao percentual de aprovados, reprovados, desistentes e alunos transferidos em relação ao número total de matriculados em cada ano escolar.

Saliente-se que o fluxo de saída dos alunos transferidos para outra escola é relevante, tendo em vista que a matrícula, que é feita por uma central, não leva em conta a acessibilidade ao aluno em relação à escola matriculada. Segundo o depoimento daquele profissional que lida diretamente com a Árvore da IFC/RS (Figura 2), existe relato de alunos que acordam às 4 horas da manhã para se locomover em três ônibus até a escola que começa às 7 horas. Inclusive, diz esse profissional, as turmas do 1º ano (do ensino médio), sobretudo, são organizadas muito populosas (cerca de 50 alunos por sala de aula), já considerando essa evasão.

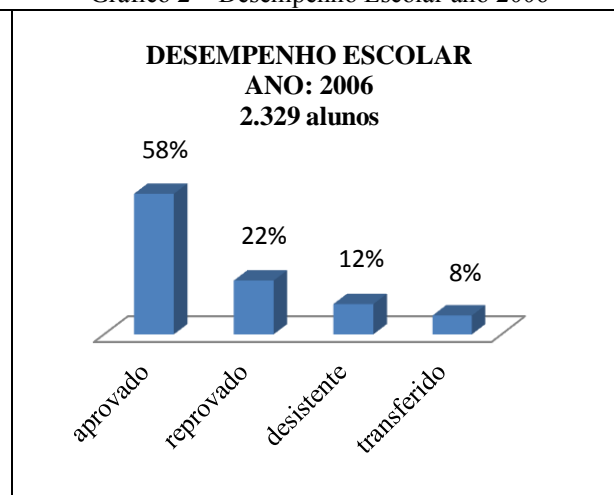
Esses dois gráficos que se seguem são os resultados nos dois últimos anos do mandato da ex-governadora Rosinha Garotinho (2003-2006).

Gráfico 1 – Desempenho Escolar ano 2005



Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

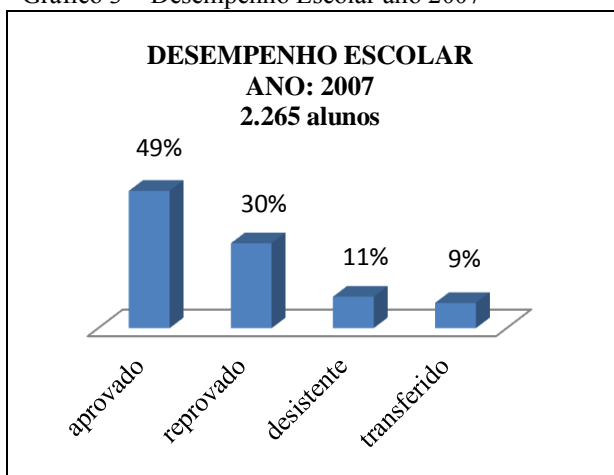
Gráfico 2 – Desempenho Escolar ano 2006



Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

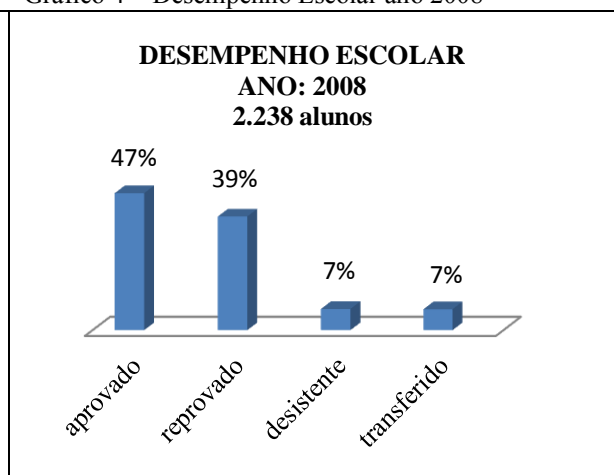
A partir de 1º de janeiro de 2007, assume o seu primeiro mandato, o atual governador Sérgio Cabral que conta com o apoio de Nelson Maculan Filho na secretaria de Estado de Educação, de janeiro de 2007 a fevereiro de 2008. A partir dessa data até 2010, a nova secretária de educação é Tereza Cristina Porto Xavier que implantou o sistema *on line* – “Conexão Educação”. Com esse sistema, em 2010, cada sala de aula havia um “computador”, cuja única função era controlar a frequência do aluno e o conteúdo do que estava sendo trabalhado em sala pelo professor.

Gráfico 3 – Desempenho Escolar ano 2007



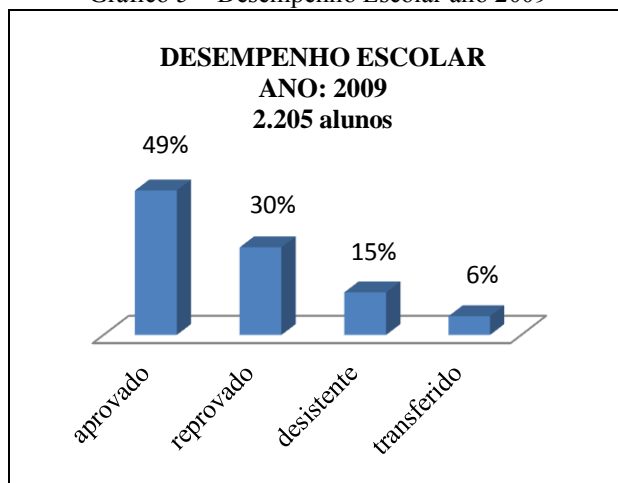
FONTE: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Gráfico 4 – Desempenho Escolar ano 2008



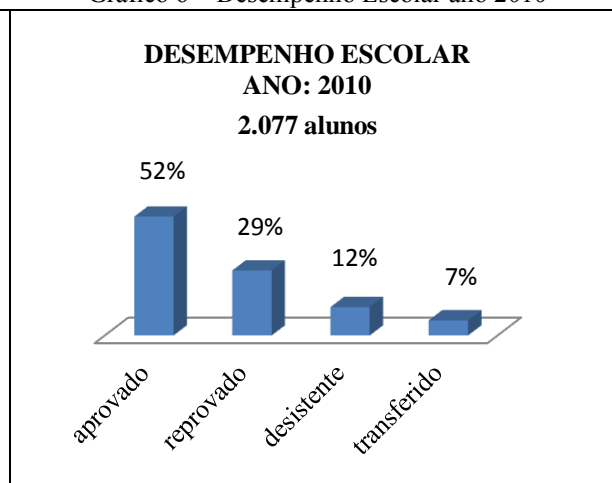
FONTE: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Gráfico 5 – Desempenho Escolar ano 2009



Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Gráfico 6 – Desempenho Escolar ano 2010



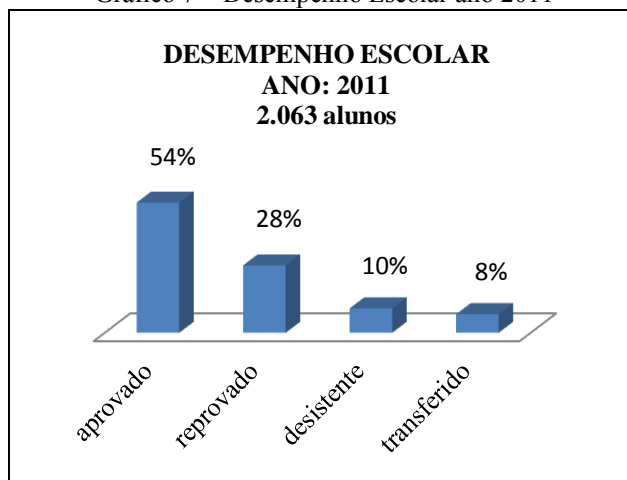
Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Observe-se que mesmo com um relativo aumento no percentual de aprovação no ano de 2010, o desempenho escolar se mantém ainda aquém do ano de 2006 (58% de aprovação). Por outro, atente-se que no início do 2º mandato do atual governador (2011), no começo do ano letivo, quem estava no comando da SEEDUC já era o atual secretário de Educação – Wilson Risolia – para implementar o “planejamento estratégico” daquela secretaria através do qual seria implantado o sistema GIDE em toda a rede fluminense. Das principais metas da SEEDUC¹⁸⁶, a que chama mais atenção é “estar entre as cinco primeiras posições no ranking de educação nacional até 2014”; justificativa dada pelo fato do Rio de Janeiro ter ficado na penúltima posição no ranqueamento nacional do IDEB/2009 para o Ensino Médio.

Mas em 2011, o desempenho escolar não houve uma mudança grande. Além do mais, nos dados da instituição em análise, havia uma nova categoria - alunos ativos – para o cálculo dos percentuais dos alunos aprovados e reprovados (vide “desempenho escolar 2011”, gráfico da direita). Na verdade, “alunos ativos” foi o resultado da subtração do número total de alunos matriculados em 2011 pelos alunos desistentes e transferidos no referido ano. Saliente-se que como havia registro dos dados das categorias suprimidas, foi possível calcular os seus percentuais e montar o gráfico (da esquerda) conforme os anos anteriores.

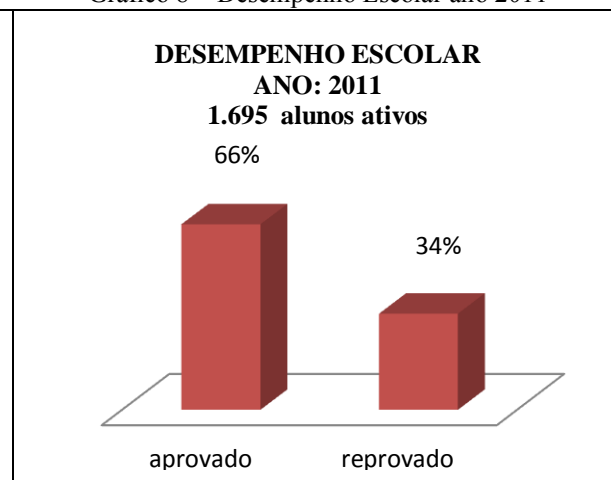
¹⁸⁶ O “Programa de Educação do Estado” foi anunciado “no dia 7 de janeiro de 2011 pelo secretário de estado de Educação, Wilson Risolia”. Ele trouxe “diversas mudanças na estrutura, no ensino e no dia a dia em sala de aula, contemplando: a atualização e a valorização dos professores; a construção de novas escolas e a melhoria na infraestrutura das unidades escolares já existentes; um currículo mínimo para cada disciplina; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica e a criação das carreiras de Gestor e Técnico de Educação” [sic]. Disponível em < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374683>>. Acesso em: 30.out.2013. Saliente-se que a meritocracia está na base da valorização dos professores.

Gráfico 7 – Desempenho Escolar ano 2011



Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Gráfico 8 – Desempenho Escolar ano 2011

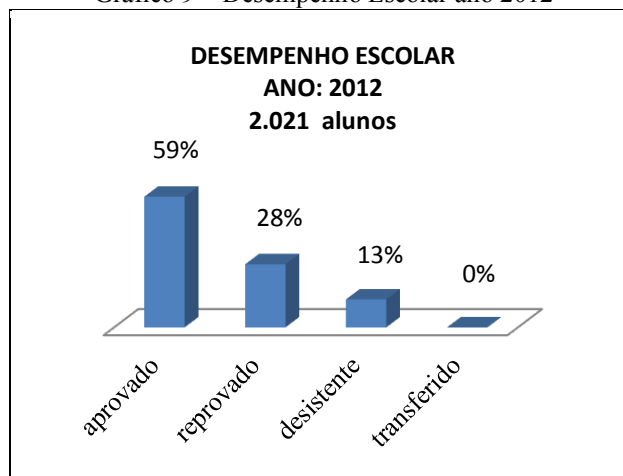


Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Por sua vez, entre os dados de 2012, não estava presente o quantitativo dos alunos transferidos. Considerando o percentual residual dessa categoria nos anos anteriores, certamente foi um dado suprimido. Dessa forma, os 59% de alunos aprovados nesse ano é um resultado que está além, caso seja considerado o residual dos alunos transferidos.

Mas, mesmo assumindo a porcentagem nula de alunos transferidos em 2012, o quantitativo apresentado de alunos aprovados está levemente acima (1%) do desempenho escolar do ano de 2006 que, em relação ao percentual de alunos reprovados, ficou com seis pontos percentuais de vantagem, por sua vez. Em suma, isso significa que, nesse colégio, não houve um resultado tão diferenciado para que possa justificar esse nova política educacional. Política essa, é bom lembrar, que se materializa no cotidiano escolar através de um neotecnicismo pedagógico atuando no engessamento da escola, através de um plano de metas produtivista e de caráter padronizador que transforma o professor em um mero instrutor e cuja valorização profissional tem a meritocracia como base. Como observação, saliente-se que em 2012, aos dados desse colégio não foi mais levada em conta àquela categoria de “alunos ativos” como em 2011.

Gráfico 9 – Desempenho Escolar ano 2012



Fonte: RIO DE JANEIRO. Dados coletados pelo autor (out/2013)

Em 2013, consta como capacidade “máxima” 2.680 matrículas nesse colégio, contra 2.312 alunos frequentes distribuídos em turmas com cerca de 40 alunos, em média.

Um dado relevante que repercutirá no percentual dos alunos aprovados e reprovados no gráfico do “desempenho escolar de 2013” é a forma como está sendo conduzido o processo de *recuperação bimestral*. Anteriormente, os alunos que não atingiam nota 5,0 em um bimestre, precisavam “passar” por uma recuperação com avaliação escrita ao longo do bimestre seguinte. Somente o quarto e último bimestre não havia esse processo. Entretanto, esse ano, a recuperação é no próprio bimestre, não havendo tempo hábil para trabalhar o conteúdo minimamente, como nos anos anteriores. E essa obrigatoriedade existe, pois ao digitar as notas bimensais no “Conexão Educação”, o professor é levado a digitar também a nota de recuperação para que o sistema aceite a nota bimensal. Sendo assim, o chão da escola, pela falta de tempo que lhe é dado, não está podendo levar com a devida seriedade essa questão avaliativa. Aliás, o que se escuta em “alguns” corredores da instituição é que, dessa forma, o que se tem é um novo tipo de bolsa: “bolsa-nota”.

A justificativa institucional para essa mudança é que o professor “conhece” os seus alunos e, sendo assim, já começa a “recuperação” durante o próprio bimestre. A pergunta que precisa ser feita é: essa mudança de trazer a recuperação para o próprio bimestre, tirando esse tempo do processo ensino-aprendizagem, não faz parte da “tomada de ações corretivas” no sentido de focar melhor o resultado do percentual de aprovações para 2013?

4.3 Contraponto à instrumentalização neotecnicista da GIDE

Diz Kropotkin (2009, p. 130-131) que “existem épocas [...] nas quais a concepção moral muda completamente [...] que aquilo que se considerava moral é a mais profunda imoralidade”. Esse pensador novecentista estava se referindo a “costume, de tradição venerada, mas que no fundo, era imoral”. Nela, o que havia era “unicamente uma moral feita para beneficiar uma só classe”. E, nesse sentido, ele propõe saudar todas as “épocas de crítica” em relação às tais morais construídas desarmonicamente.

Particularmente na contemporaneidade, a educação está submetida a uma moral dessa ordem. E a greve dos professores por mais de 60 dias, por exemplo no Rio de Janeiro, foi e continua sendo o grito de “Abaixo essa moral” - uma moral privatista na qual força transformar o bem público **Escola** em meios de beneficiar o capital através dos lucros e da expropriação do conhecimento crítico.

Outra ilustração forte de “Abaixo essa moral” está no discurso transcrito de Florestan Fernandes quando n’*O Processo Constituinte*, proferido na Câmara dos Deputados em Brasília, no ano de 1988:

A educação, quase sempre, é escamoteada, e eu teria a coragem de dizer aqui que ela é o problema mais grave do Brasil. É o problema número um do Brasil. Não há dúvidas de que passar fome, não ter emprego, não ter moradia são realidades terríveis. Mas, quando se vive numa sociedade democrática, desde que ela não seja o modelo que o Sr. Constituinte Victor Faccioni¹⁸⁷ defendeu aqui, da democracia da ignorância, é importante que a educação esteja ao alcance da maioria, daqueles que são os oprimidos, que são os excluídos, os explorados. A educação, no Brasil, é um problema social de inacreditável gravidade [...] Este é o país que se diz a oitava economia do mundo¹⁸⁸. O que significa ser, então, a oitava economia do mundo? Que economia é essa? É uma plataforma de exploração ou realmente é uma economia diferenciada, capitalista, com desenvolvimento desigual, mas com algumas perspectivas de corrigir seus problemas de distribuição de renda? [...] Muita gente, no Governo – aqui, no Norte, no Nordeste, no Sul e no Centro-Oeste -, enriqueceu com programas destinados a incentivar o desenvolvimento econômico, reduzir as distâncias sociais, erradicar a miséria e criar empregos. Todos esses programas geraram maior concentração regional de riqueza [...] (FERNANDES, 1989, p. 124-126).

¹⁸⁷ Deputado Federal Constituinte (1987-1991), PDS/RS.

¹⁸⁸ Atualmente é a sexta economia do mundo.

Eis a educação enquanto problema social, analisada por Florestan Fernandes, embora em outra conjuntura econômica. Ele denuncia tanto a ordem perversa da sociedade classista que não tem interesse na superação do *gap* entre classes, em particular, a fim de transformar essa realidade educacional dual e exclusora; quanto a inversão dos fins das próprias políticas “compensatórias”, que, na realidade, contribuem para o aumento do fosso social numa ambiência de impunidade.

Ao comparar com a realidade educacional da rede pública fluminense hoje, percebe-se todo um “esforço” atual das políticas de inclusão para que se consiga chegar o mais perto da universalização do ensino básico, entretanto, o fenômeno da dualidade persiste. Aliás, essas políticas de inclusão, o próprio Florestan (1989) já identificara os anos de 1970 como a década que retratou um movimento “antirrevolucionário” no sentido da universalização da escola, no entanto, essa instituição não fora preparada para receber tal demanda, perdendo, inclusive, a sua qualidade educacional.

É verdadeira a análise feita pelos pensadores clássicos e contemporâneos de que a burguesia pode até oferecer uma escola pública, laica, universal e gratuita, mas não uma escola “única”. Pois, nessa perspectiva, não dá para ter uma única escola que atenda quem vai ser dirigente e quem vai ser trabalhador. A escola de quem trabalha tem que ser rápida. E rapidez se “coaduna” com currículo mínimo, com padronização na didática, com expectativa de 50 alunos por sala de aula, com professores feitos instrutores polivalentes; enfim, com um gerencialismo na gestão posto de forma centralizadora e mantenedora da hierarquia do burocratismo.

Com muita propriedade Florestan denuncia no parlamento uma mentalidade antidemocrática das frações burguesas locais, corroborando, assim, com o seu ponto de vista em relação à responsabilidade dos trabalhadores para com uma revolução na ordem vigente. Entusiasta como foi em relação à educação, Fernandes (1989, p. 24) aponta a sala de aula como a “raíz da revolução democrática”.

Ao continuar o seu discurso na tribuna da Assembleia Constituinte, aborda a conservação e a secundarização desse grave problema sociopolítico no País. Diz ele,

[...] a educação é o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir a essa situação. (*Palmas*) Portanto, pode representar um fator de difusão da ignorância e do atraso cultural. Com esses mecanismos e um sistema escolar injusto e inútil, há reprodução do sistema de desigualdade, da concentração de riqueza, de poder e de dominação. Essa a função do nosso sistema de educação escolar: reproduzir o sistema tal qual. Aí está o caráter grave desse

dilema [...] A Assembleia Nacional constituinte não podia tomar uma atitude leviana, equívoca, fugidia, como acontece com relação à reforma agrária, à reforma urbana, à fome, à miséria, à saúde, à moradia. Com referência à educação, a Assembleia Nacional Constituinte estava diante de um dos seus principais problemas. Herdamos do Império e da Primeira República a educação como privilégio. Anísio Teixeira foi um dos combatentes desse tipo de pedagogia dos poderosos, dos privilegiados, mas essa pedagogia continua em vigor, apesar de hoje existir, em contraponto, a pedagogia dos oprimidos [...] Os pioneiros da educação nova exerceram influência notável na transformação da mentalidade pedagógica e, ao mesmo tempo, pensaram que podiam fazer no Brasil uma revolução burguesa na área da educação. Uma ilusão que muitos tiveram e ainda hoje muito de nós cultivam (FERNANDES, 1989, p. 126-127).

Florestan, ao abordar os “pioneiros da educação”, toca num ponto que pode ainda mais ser ampliado, pois é possível pensar para além de uma revolução burguesa na área da educação: uma “reviravolta” do paradigma educacional dual, a partir da qual a igualdade de oportunidades educacionais não estaria mais atrelada à expansão e à lucratividade do capital. Mas, superar esse paradigma dual, em outras palavras, quer dizer destronar o próprio modo de produção vigente, em conformidade aos clássicos anarquistas e ao próprio Florestan Fernandes quando ele concebe a possibilidade de uma revolução contraordem.

Ferreira (2007, p. 22), por sua vez, afirma que uma das “duas¹⁸⁹ hipóteses ou probabilidades não lineares para a pedagogia libertária no contexto das sociedades contemporâneas” é a de ser

um modelo pedagógico que conflitua com o modelo educacional capitalista [mas] adaptando-se e reagindo às suas perversões [...] No sentido amplo, a pedagogia libertária pode assumir-se como uma das melhores reformas educacionais para superar a actual crise do modelo educacional capitalista, porque em última instância, liberta as mentes, as psiques e os corpos do fator de produção no espaço-tempo dos locais de trabalho através de processos espontâneos e informais. Sem necessitar de um processo de autogestão generalizado, através de mudança na estrutura hierárquica formal, eliminando alguns dos níveis hierárquicos intermediários, como também em termos de qualquer pirâmide organizacional eliminando ao nível horizontal funções e tarefas adstritas à divisão do trabalho (FERREIRA, 2007, p. 22).

Mas essa hipótese, evidentemente, fere com as expectativas para a educação anarquista em seu sentido revolucionário. Diferentemente de uma reforma, o protagonismo educacional libertário precisa se posicionar contra as práticas autoritárias dos sujeitos e da própria instituição escolar. Em suma, é preciso trabalhar com a educação libertária, mas no

¹⁸⁹ A outra hipótese, a princípio, não tem efeito prático no debate desse trabalho, embora é a que esteja mais de acordo com o autor enquanto resultado de sua “reflexão integrada”: ela se dá a partir “de uma premissa de desconstrução e construção generalizada de todos os modelos pedagógicos e inclusive daquele que se convencionou denominar de anarquismo” (FERREIRA, 2007, p. 22).

sentido de conscientizar os discentes e toda a comunidade escolar do processo de conformação enraizado de maneira objetiva e subjetiva nas práticas sociais. Desse modo, é possível avançar no processo de emancipação dos sujeitos na educação ao reestruturar a própria antinomia entre princípio de liberdade e de autoridade.

Em conformidade à análise de caráter federalista feita por Boino (2003) para o “território”, que a educação seja também submetida a esse processo libertador de baixo para cima. Inclusive, porque irá fortalecer os próprios movimentos sociais de base – daí a educação libertária ser um dos fatores de tanta importância para a construção de uma mudança paradigmática da sociedade.

Diz Luizetto (s/d, p. 42) que “era evidente para eles [os clássicos anarquistas] que, sem a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, mudanças provocadas em grande parte por intermédio da educação, a revolução social poderia não alcançar o êxito desejado”. Por seu turno, é o *princípio da liberdade*, basilar de toda a argumentação libertária, o grande responsável por essas mudanças. Por isso esse princípio vem sendo tão “evocado pelos adeptos do movimento [...] Efetivamente, é ela [a educação] que pode criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade ácrata” (LUIZETTO, s/d, p. 43-44).

Fica evidenciada, desse modo, tanto a *dupla função* da educação anarquista, anteriormente discutida, quanto a responsabilidade dessa educação pela positividade objetiva e subjetiva da liberdade.

Adentrando mais na contramão desse ensino instrumental e padronizado desenvolvido pela GIDE, é conveniente rever o significado do que é o ensino libertário. Pois, segundo o “*Programa Educacional* preparado, em 1882, pelo *Comitê para o ensino anarquista*¹⁹⁰”, o ensino, além de integral, racional e misto, poderá ser também *libertário*, ao “consagrar em proveito da liberdade o sacrifício progressivo da autoridade, uma vez que o objetivo final da educação é formar homens livres que respeitem e amem a liberdade alheia” (PROGRAMA EDUCACIONAL apud LUIZETTO, s/d, p. 52-54).

¹⁹⁰ Faziam parte desse Comitê “várias personalidades do movimento libertário do final do século XIX, entre as quais Kropotkin, Elisée Reclus, Louise Michel, Jean Grave e Carlo Malato [...] O educador Paul Robin, nessa época já inteiramente identificado com o anarquismo, certamente participou da elaboração do documento” (LUIZETTO, s/d, p. 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um concreto pensado a partir da investigação de um fenômeno, embora de longa duração, mas tratado na contemporaneidade como é o caso da dualidade educacional, além desse objeto ser analisado pela perspectiva anarquista, como é o caso desse trabalho, são mais dois elementos de dificuldade que precisam ser considerados na pesquisa.

Ademais, as fontes bibliográficas anarquistas não são mais escassas pelo próprio movimento de divulgação dos registros clássicos e contemporâneos, quer seja pelas publicações em papel, quer seja pelos meios digitais, sobretudo, no pós-queda muro de Berlin (1989).

Por outro, trazer uma pesquisa com recorte no tempo presente, por si só exige esforço do pesquisador em separar o objeto pesquisado do sujeito pesquisador. Mas, nesse caso, o sujeito faz parte, enquanto profissional, dos professores de educação básica pública do estado do Rio de Janeiro. Participante, inclusive, das duas greves (2011 e 2013) no transcurso dessa pesquisa quadrienal.

Um terceiro ponto de dificuldade, desta vez, no campo epistemológico, foi trabalhar o objeto na perspectiva anarquista, porém, trazendo categorias do método marxista para fundamentar a problemática metodológica desse trabalho que abrange, também, questões oriundas de certas subjetividades. Em suma, foi a partir da mediação do racionalismo anarquista que a análise do objeto foi feita com uma metodologia de cunho marxista.

Essa pesquisa teve o foco central na hipótese da existência da dualidade educacional nas políticas contemporâneas e, por conseguinte, na necessidade de encontrar pistas em prol da sua superação para que a relação entre os sujeitos sociais se deem de maneira solidária e com respeito à liberdade alheia. Sem dúvida, é um debate de caráter anarquista.

No entanto, a pesquisa abrangeu outros focos, não menos importante ao pesquisador, até para poder discutir as possibilidades de caminhos de superação do fenômeno em questão.

Desse modo, procurar elucidar a materialidade da utopia anarquista, a partir da discussão da antinomia entre os princípios da autoridade e liberdade pelo método do materialismo histórico-dialético tem um duplo desdobramento: traz à tona, como relevância para o debate contemporâneo, a educação libertária e a organização social federalista do movimento. De fato, o trabalho proporcionou a oportunidade de discutir e inserir a importância tanto do ideário educacional anarquista quanto da organização social federalista

proudhoniana para ampliar o debate da crise de valores humanos e sociais na conjuntura atual de mercado financeiro.

Dito posto, é claro que outras mediações estiveram presentes para o transcurso desse trabalho. Por exemplo, foi abordada a conjuntura macroeconômica global para entender a dinâmica das políticas das agências internacionais influenciadoras das próprias políticas locais de Estado. Mas, com limitação, pois esse trabalho prepondera um caráter sociopolítico das relações entre classes em um país de capitalismo dependente, mas no campo da Educação.

Saliente-se que outras limitações também estão presentes nesse trabalho. Por um lado, esteve ausente mais investigação das forças mantenedoras de uma “mentalidade colonial” na sociedade contemporânea brasileira, a partir do que Florestan Fernandes concebeu de *padrão composto* da organização das classes dominantes (oligarquia e burguesia), isto é, do imbricamento entre o arcaico e o novo, de tal sorte que se perpetuam os acordos e as decisões vindas “de cima”. Como ilustração, pode-se pensar na crise de representatividade política e que, em última análise, se traduz na exasperação da governabilidade do País.

Por outro lado, na pesquisa, não houve ampliação do debate da proposta de descentralização constitucional (1988) privilegiando os municípios. Aliás, essas subnacionalidades que deveriam proporcionar a sociedade local uma educação de cunho social e crítico para que houvesse a formação de uma população participativa; ao contrário, esse poder local está alinhado, de alguma maneira, às práticas neoliberais, tendo ou não a presença de empresários articulados com o capital imperialismo que, por sua vez, subordina o poder central do Estado.

De toda sorte, a conjuntura sociopolítica e econômica contemporânea favorece a compreensão do antiestatismo libertário em favor de outra ordem social que não significa desgoverno. Pois, se a centralidade do Estado é proposta da modernidade, por outro, ele está perdendo força, sobretudo, em um país de capitalismo dependente e não central, como é o caso do Brasil, pelas múltiplas demandas do capital.

É fato que a organização social da população local precisa acontecer através do próprio protagonismo, contudo, saliente-se que esse absenteísmo da sociedade local está atrelado, em grande medida, tanto à inoperância de um sistema educacional forte no sentido de uma educação para a autonomia e emancipação, quanto na simbiose cultural e histórica em relação ao poder local que apadrinha.

Essa prerrogativa constitucional de municipalização, entretanto, pode ter um diálogo bastante profícuo com o federalismo proudhoniano, e com o comunalismo de Paul Boino

(2003) que adequa para os contornos atuais da sociedade em termos de território, essa organização social descentralizada, embora articulada com o todo.

Foi nesse sentido que essa pesquisa no campo da educação apontou como uma forte pista, a federalização das unidades escolares públicas. O chão da escola precisa assumir a sua autonomia “possível” frente ao sistema centralizador de ensino em um processo dialético de recriação de identidade e reafirmação da escola enquanto força organizativa local junto à comunidade. Em processo de retroalimentação com o entorno, a escola, por sua parte, poderá contribuir com modelos e ações integradoras que visem para além da escolaridade, a construção e a prática da consciência crítica. E, na sequência em busca de maiores agrupamentos, a escola possa se associar com outras escolas e, assim, poderem formar verdadeiras confederações.

No entanto, essa possibilidade não está atrelada a nenhuma reforma que ressignifique o ideário educacional libertário, pelo contrário, o encaminhamento precisa ser feito enquanto **movimento** emancipador da comunidade escolar.

Mediar a dualidade educacional com a educação anarquista foi possível avançar na investigação da essência fenomênica do objeto pesquisado. Pois, a ordem integral e emancipatória da educação libertária estão em oposição frontal às políticas educacionais neotecnicistas e padronizadoras de conhecimento mínimo e superficial. A contradição estabelecida entre essas duas ordens educativas, permeada por uma mentalidade meritocrática classista, realçou a conservação do dualismo na educação inserida nas políticas socioeducativas, embora de cunho “compensatório” para a Educação Básica pública. E isto significa políticas ideologizadas pelo capital.

Todavia, políticas educacionais de governo são postas periodicamente e descontinuamente, embora tenha uma fundamentação “metodológica” na ótica do capital. Não resta a menor dúvida que a reconquista da autonomia escolar e, em particular, das unidades escolares públicas fluminenses é um embate ideológico e político grande. Aliás, esse resgate está posto na agenda de reivindicação da classe docente.

Enfim, a arquitetura política na educação, hoje, pode dar um alcance do poder hegemônico e do quando a Escola, por outro lado, precisa se organizar. Como ilustração, tem-se o próprio desalinhamento entre os PNEs decenais de governo e o PNE da Sociedade Brasileira que, desde 1997, se mantém apenas como um “documento-referência”. Além disso, tem-se o PDE, que é o “produto” das políticas neoliberais educacionais fomentadas pelas agências internacionais e que beneficiam diretamente o empresariado local que “investem” na educação pública.

A hipótese de que existe **dualidade educacional** nas políticas públicas contemporâneas no campo da Educação fica confirmada. A partir da contextualização do fenômeno ao longo desse trabalho e desde a sua identificação no ideário educacional anarquista foi possível construir as materialidades objetiva e subjetiva dessa desigualdade social, configurada pelo modo de produção capitalista (hoje, na vigência do capital financeiro), respaldada pelo Estado Nacional e potencializada pela condição de capitalismo dependente do País.

Também foi esclarecedor nessa pesquisa, a necessidade de superar as desigualdades oriundas de uma sociedade com divisão de classes, no sentido de estabelecer uma educação única e universalizada para que os indivíduos possam ter a oportunidade de desenvolver as suas capacidades ontológicas em um ambiente social que se adeque a uma educação de concepção integral. Mas é um processo dialetizado pela própria limitação dos homens necessitarem escravizar homens e que torna assim, mais do que incompletar a Modernidade, primitivizar a Humanidade numa escravidão social, embora, com grandes avanços nas suas tecnologias.

Mas é possível estabelecer uma expectativa nesse processo histórico a partir da característica de permeabilidade desse sistema em constante devenir. Tanto é, que no limite dessa sequência de reconfigurações societárias, se vislumbra a conquista social de uma sociedade sem classes. Isto é, colapsada do autoritarismo e com a organicidade social fundamenta numa outra ótica.

Ao tratar essas reconfigurações numa ótica libertária, a concepção “positiva” de trabalho, que é aquela que está direcionada na sua produtividade para as relações solidárias, para o progresso humano e social da humanidade, tem um diferencial incontestável. É nessa perspectiva, pois, que o processo de fragilização do fenômeno da dualidade educacional, em particular, poderá avançar. E esse trabalho dá pistas ao contrapor a realidade sociopolítica da educação contemporânea com o ideário e as ações educacionais libertárias baseadas na liberdade e na ajuda mútua.

Conta-se, como caso verídico, que na década de 1920, um garoto, em plena infância, acompanhou sua mãe à casa de uma amiga de sua progenitora. Em um dado momento, já na sala de visitas da anfitriã, ele alerta a mãe que tem uma “barata” na parede. De pronto, a senhora redefiniu a questão dizendo que aquilo era um prego na parede. O problema aparentemente ficou resolvido até o momento em que o filho novamente a abordou dizendo que o “prego estava andando”.

A pergunta que finalmente faço é se esse trabalho tem, metaforicamente, alguma semelhança com esse fato.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M Hermínia. Recentralizando a Federação? *Revista de sociologia e política*, Curitiba, n. 24, p. 29-40, jun. 2005.

ALVATER, Elmar (Universidade Livre de Berlim). *Disciplina Tópicos Especiais: a crise econômica internacional e o “desenvolvimento sustentável” – Brasil e América Latina*. Convênio com a Escola de Altos Estudos da CAPES. Coordenador responsável: Gaudêncio Frigotto/PPFH/UERJ. Out-Dez/2012.

ANTONY, Michel. *Os microcosmos: experiências utópicas libertárias sobretudo pedagógicas: “utopedagogias”*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Expressão e Arte; Imaginário, 2011.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (COLLOR, FHC E LULA) – 2. ed.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Um pensamento insubmisso. In: FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4ª Edição. São Paulo, SP: Global, 2009.

APPLE, Michael W. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho 2002, p. 107-142.

BAKUNIN, Mikhail. *Textos anarquistas*. Seleção e Notas de Daniel Guérin. Trad Zilá Bernd. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002. (Coleção L&PM; v. 158).

_____. *A instrução integral*. Coleção Escritos Anarquistas. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário: IEL: Nu-Sol (PUC/SP), 2003.

_____. *O princípio do Estado e outros ensaios*. Organização e tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: HEDRA, 2008.

BARATA MOURA, José. *Materialismo e Subjetividade. Estudos em torno de Marx*. Coleção Problemas do Mundo Contemporâneo. Lisboa, Portugal: Avante, 1997.

BARÃO, Gilcilene de O. D. *O plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública*. Rio de Janeiro, RJ: SEPE, 2009.

BARRUÉ, Jean. Bakunin e a Educação. In: BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário: IEL: Nu-Sol (PUC/SP), 2003. (Coleção Escritos Anarquistas).

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em merdadoria*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar: 2008.

BERTI, Giampietro. Prefácio. In: CODELLO, Francisco. *A boa educação*. vol. I: A Teoria. Trad. Silene Cardoso. São Paulo, SP: Imaginário, 2007.

BOINO, P. Municipalismo e Comunalismo. In: BOOKCHIN, M.; BOINO, P. ; ENCKELL, M. *O Bairro, a Comuna, a Cidade ... Espaços Libertários*. Coleção Escritos Anarquistas. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário: IEL: Nu-Sol (PUC/SP), 2003, p. 39-72.

BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Edición de Albert Mayol. Barcelona, España: Tusquets Editor, 1978. (Serie Los Libertarios 10; v. 23).

BOLTANSKY Luc; CHIAPELLO Ève. *O novo espírito do capitalismo*. Trad. Ivone C. Benedetti. Revisão técnica Brasília Sallum Jr. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2009.

BOOKCHIN, M. O Municipalismo Libertário. In: BOOKCHIN, M. ; BOINO, P. ; ENCKELL, M. *O Bairro, a Comuna, a Cidade ... Espaços Libertários*. Coleção Escritos Anarquistas. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário: IEL: Nu-Sol (PUC/SP), 2003. p. 11-38.

BOTTOMORE, Tom. DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Totalidade. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2001

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20.set.2013.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12.abr.2013

BRASIL. *Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001*: aprovou o PNE 2001-2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 07 out. 2013.

BRASIL. *Projeto-Lei 8035/2010*: PNE, decênio 2011-2020. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>> Acesso em: 07 out. 2013.

BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRESSER-PEREIRA, L. Marco Histórico: Crise e Reforma. In: BRESSER-PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998. p. 21-38.

_____. *Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado*. In: BRESSER-PEREIRA & SPINK (Orgs). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

BUCCI, Eugênio. O espetáculo e a mercadoria como signo. In: NOVAES, A. (org.). *Muito Além do espetáculo*. São Paulo: SENAC, 2005. p. 220-232.

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO SINDSCOPE. *Anarquismo e Sindicalismo*. Orgs: SAMIS, Alexandre; TAVARES, Milton. Trad Plínio Augusto Coêlho. Rio de Janeiro, RJ: 2012. v. 1.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Versão atualizada. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. In: CASTELO, Rodrigo (Org). *Encruzilhadas da América Latina no século XXI*. Tradução dos textos em espanhol: Diego Al Faro. Tradução do texto em francês: Wanda Brant. Rio de Janeiro, RJ: Pão e Rosas, 2010. p. 191-211.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o Anarquismo*. Trad. Felipe Corrêa et al. São Paulo, SP: Imaginário; Sedição, 2004.

CODELLO, Francisco. *A boa educação*. vol. I: A Teoria. Trad. Silene Cardoso. São Paulo, SP: Imaginário, 2007.

COLETÂNEA DE TEXTOS, *Organização Anarquista na Guerra Civil Espanhola*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imprensa Marginal, 2006.

COLETIVO DE ESTUDOS ANARQUISTAS DOMINGOS PASSOS (Niterói, 2001). Disponível em: <<http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/nos/06correntes.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

COSTA, Messias. *A educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

CHESNAIS, François . Introdução geral. In: _____. (Org). *A mundialização financeira: gênese, custos e riscos*. São Paulo, SP: Xamã, 1998.

CORRÊA, Felipe. Apresentação. In: CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o Anarquismo*. São Paulo: Imaginário: Sedição, 2004.

_____. *O Pensamento Socialista Libertário de Noam Chomsky*, 2006. Disponível em: <http://www.fondation-besnard.org/article.php3?id_article=387>. Acesso em: 10 maio 2012.

DAVIES, Nicolas. *Legislação educacional federal básica*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortêz, 2010.

DAGNINO, Renato Peixoto. *Planejamento Estratégico Governamental. Especialização em Gestão Pública Municipal – módulo básico*. Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2009.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO MARXISTA. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

DOLGOFF, Sam. *A relevância do anarquismo para a sociedade moderna*. Trad. Felipe Corrêa. São Paulo, SP: Faisca Publicações Libertárias, 2005.

DOMMANGET, Maurice. *Os grandes socialistas e a Educação: de Platão a Lenine*. Trad. Célia Pestana. Braga, Portugal: Tipografia Barbosa & Xavier, 1974. (Coleção Biblioteca Universitária; v. 6)

ELIAS, Luciano. *O conceito de sujeito*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2007. (Psicanálise passo-a-passo)

FALCONI, Vicente. *Entrevista: as qualidades do líder e da boa gestão*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=jVokWJba5XM>>. Acesso em: 03 set. 2012.

FAURE, Sébastien. *La Libertad: su aspecto histórico y social*. Traducción de F. Ocaña. Valencia, España, s/d. (Biblioteca de Estudios)

FEDERAÇÃO ANARQUISTA URUGUAIA. Disponível em: <www.anarkismo.net/article/12432> . Acesso em: 09 mar. 2013.

FEDERAÇÃO MUNICIPAL DE BASE. Spezzano Albanese: a Experiência Comunalista. In: BOOKCHIN, M. ; BOINO, P. ; ENCKELL, M. *O Bairro, a Comuna, a Cidade ... Espaços Libertários*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário: IEL: Nu-Sol (PUC/SP), 2003, p. 73-87. (Coleção Escritos Anarquistas).

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro, SP: Zahar, 1975.

_____. *O desafio Educacional: Educação Contemporânea*. São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *O PT em movimento: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores*. São Paulo, SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 43)

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4. ed. São Paulo, SP: Global, 2009.

_____. *Brasil: em compasso de espera*. Pequenos escritos políticos. Rio de Janeiro, RJ: Ed UFRJ, 2011. (Coleção Revisitando o Brasil)

FERREIRA, José Maria C. A Pedagogia libertária face à crise do modelo capitalista. *Utopia: Revista Anarquista de Cultura e Intervenção*, Lisboa, n. 23, p. 10-24, jan.-jun. 2007.

FIGUEREDO, Luís Cláudio. *Modos de subjetivação no Brasil e outros escritos*. São Paulo, SP: Escuta, 1995.

FLEURY, Sonia. *Estado Capitalista e Política Social*. Asociacion Latinoamericana de Medicina Social, julio 1987.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA; NEVES (Orgs) *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2006.

_____. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRITSCHÉ, Michael. “Apresentação”. In: SICSÚ, João et al (Orgs.). *Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Konrad Adenauer, 2005. p. 28-29.

GALLO, Sílvio. Pedagogia Libertária: Princípios Político-Filosóficos. In: SIEBERT, Raquel [et al.]. *Educação libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis: Movimento-Centro de cultura e Autoformação, 1996.

_____. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. *Pedagogia Libertária: anarquistas anarquismos e educação*. [São Paulo]: Imaginário: Ed. UFAM, 2007.

GAMA, Zacarias. *Palestra proferida na posse dos novos membros do Conselho Municipal de Educação de Nova Friburgo*. 16 ago. 2013.

GIACOMONI, Valeria. *Pedagogía Libertaria: aplicaciones prácticas em Catalunya al principio del siglo XX*. Directora de tesis: prof. Teresa Abelló. Doctorado Mòn Contemporani. Universitat de Barcelona. Barcelona, Espanha. Bienni 2005-2007 (estudos para a elaboração de tese).

GIDDENS, A. *A terceira Via*. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.

GODOY, M^a Helena P. C. et al. *A padronização na área educacional*. Nova Lima/MG: INDG Tecnologia e Serviços Ltda, 2008.

GODOY, M^a Helena P. C.; CHAVES, Neusa M. D. *Índice de formação de cidadania e responsabilidade social para aplicação na escola*. 2. ed. Nova Lima/MG: INDG, 2009.

GODOY, M^a Helena P. C.; MURICI, Izabela L. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima/MG: INDG, 2009a.

GÓES, Moacyr de. *De pé no chão também se aprende a ler (1961-64): uma escola democrática*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Educação e Transformação, v. 3).

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Edição e Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001. (Cadernos do cárcere; v. 2)
- GRUBACIC, Andrej. *Rumo a um Novo Anarquismo*. Trad. Felipe Corrêa e Raphael Amaral. São Paulo, SP: Faisca Publicações Libertárias, 2006.
- GURVITCH, Georges. *Proudhon y Marx: una confrontación*. Barcelona, España: Oikos-tau, 1976.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Trad. Tomaz T da Silva; Guacira L Louro. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 4. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.
- INDG TECNOLOGIA E SERVIÇOS LTDA. *Gestão Integrada da Escola: GIDE*. Manual de estudo dirigido. Janeiro de 2011.
- KROPOTKIN, Piotr. *La Gran Revolucion Francesa*. Buenos Aires, Argentina: Proyección, 1976.
- _____. *El apoyo mutuo: un factor de la evolución*. 3. ed. Móstoles, España: Madre Tierra, 1989.
- _____. *O Estado e seu papel histórico*. Trad. Alfredo Guerra. São Paulo, SP: Imaginário: Nu-Sol, 2000. (Coleção Escritos Anarquistas)
- _____. *A moral anarquista*. Tradução, Notas e Prefácio José Luis de Sousa Pérez. Lisboa, Portugal: Sílabo, 2009. (Coleção Sophia)
- LEHER, Roberto. *Florestan Fernandes: o sentido socialista do público*. Palestra de abertura da Mesa 3: Educadores militantes em defesa da educação pública no Brasil. I Seminário Integrado Educação, questão social e desenvolvimento: embates, limites e possibilidades. Rio de Janeiro, RJ. PPFH/UERJ; PPGE/UFRJ. 2011.
- LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: Fávero (Org). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas/SP: Autores Associados; Niterói/RJ: EdUFF, 2005.
- _____. *Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes*. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.
- LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário, 2007.
- LUIZETTO, Flávio. *Utopias Anarquistas*. São Paulo: Brasiliense, s/d.
- MALATESTA, Errico. *Dois textos da maturidade*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé, s/d. (Biblioteca Libertário de Bolso)

_____. *Anarquia*. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Imaginário, 2001. (Coleção Escritos Anarquistas; v. 1)

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo/SP: [s. n.], 2003. p. 75-92.

MARTINS, Angela M. S. *verbete Anarcossindicalismo*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_anarco_sindicalismo.htm>. Acesso em: 29 out. 2012.

MAYOL, Albert. Introducción. In: BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA. Edición de Albert Mayol. Barcelona, España: Tusquets Editor, 1978. (Serie Los Libertarios 10; v. 23).

MÉSZAROS, Istvan. *Marx, nosso contemporâneo, e o seu conceito de globalização*. Conferência apresentada ao encontro Internacional. Civilização ou Barbárie. Serpa, Portugal, set. 2004. Disponível em: <[HTTP://resistir.info/](http://resistir.info/)>. Acesso em: 17 dez. 2004.

_____. *A Reconstrução Necessária da dialética histórica*. Rio de Janeiro, conferência proferida na UERJ. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

MORIYÓN, Félix Garcia. *Educação Libertária*. Bakunin, Faure e outros; Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas: 1989.

NETTLAU, Max. *História da Anarquia: das origens ao anarco-comunismo*. Frank Mintz (org. e intro.). Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: Hedra, 2008.

NOVY, Andreas. *Política e economia outra vez articuladas*. Le Monde Diplomatique Brasil – out. 2009. p. 6-7.

O'DONNELL, G. Anotações para uma Teoria do Estado I e II. *Revista de Cultura e Política*. CEDEC: Paz e Terra, n. 3, nov., jan. 1981.

OLIVEIRA, Francisco. Política numa era da indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Orgs). *A Era da Indeterminação*. Campinas, SP: Boitempo, 2007.

PAULANI, L. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira. In: LIMA; NEVES (Orgs). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, 2006.

PÉREZ, José Luis de S. Prefácio. In: KROPOTKIN, Piotr. *A moral anarquista*. Tradução, Notas e Prefácio José Luis de Sousa Pérez. Lisboa, Portugal: Sílabo, 2009. (Coleção Sophia)

PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. *Reforma da ação estatal e as estratégias para a constituição do público não estatal na educação básica*. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0521.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

PIERROT, Marc. *Sobre o individualismo*. São Paulo, SP: Index Librorum Prohibitorum, 1999.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - A Proposta da Sociedade Brasileira. II Congresso Nacional de Educação (II CONED) em Belo Horizonte, MG em 9/11/1997. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 23.ago.2013.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *Do princípio Federativo*. Tradução e Apresentação Francisco Trindade. São Paulo, SP: Nu-Sol: Imaginário, 2001.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 6381, em 9.jan.2013: reconhecimento de paternidade. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/bc008ecb13dcfc6e03256827006dbbf5/968114c7f28df5a683257af60061cfb4?OpenDocument>>. Acesso em: 13 out. 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>. Acesso em: 17 nov. 2013.

RIO DE JANEIRO. *Material de divulgação: GIDE: Gestão Integrada da Escola*. Rio de Janeiro, RJ: SEEDUC, 2011.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral (Un antecedente de la Escuela Moderna)*. Barcelona, España. 1981. (Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius)

ROCKER, Rudolf. *A ideologia do anarquismo*. Trad. Pablo Ortellado. São Paulo, SP: Faísca Publicações Libertárias, 2005.

SAFÓN, Ramón. *O Racionalismo Combatente FRANCISCO FERRER Y GUARDIA*. trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário, 2003.

SAMIS, Alexandre. O Anarquismo de Proudhon a Malatesta. Disponível em: <http://bpi.socialismolibertario.com.br/biblioteca/samis_alexandre_-_anarquismo_de_proudhon_a_malatesta_-_bpi.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)

_____. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 99)

_____. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2012.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

SICSÚ, João et al (Orgs). *Novo-desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Konrad Adenauer, 2005.

SOLÀ, Pere. *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona, España: Tusquets Editor, 1978.

SOUZA, S. A. M. S. *Concepção libertária e concepção liberal: confronto de posições e mentalidades na educação do século XIX*. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) UNIRIO. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

_____. Um olhar libertário sobre as práticas pedagógicas escolares no processo da não permanência dos estudantes nas escolas públicas. In: MARTINS, Angela M. S.; BONATO, Nailda M. (Org.). *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro, RJ: Rovelte, 2009. v. 1, p. 275-286.

_____. *Reflexão sobre o manifesto de 1893 da educação integral anarquista*. In: IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009, São Carlos, SP. Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009.

TOMASSI, Tina. *Breviario del Pensamiento Educativo Libertario*. 2. ed. Cali, Colombia: Asociación Artística La Cuchilla, 1988.

TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. *Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação*. Campinas, SP, n.1, 1978.

_____. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. rev. Direção de Evaldo A. Vieira. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg)

_____. *Teorias e ações libertárias*. Direção de Evaldo A. Vieira. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2011. (Coleção Maurício Tragtenberg)

_____. *Educação e burocracia*. Direção de Evaldo A. Vieira. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2012. (Coleção Maurício Tragtenberg)

TRINDADE, Francisco. Apresentação. In: PROUDHON, Pierre-Joseph. *Do princípio Federativo*. Tradução e Apresentação Francisco Trindade. São Paulo, SP: Nu-Sol: Imaginário, 2001.

TUTTMAN, Malvina T.; GUIMARÃES, Nilci. Planejamento Científico e Participativo: Envolvimento de Todos, Compromisso da Escola. In: LIBERAL, Edson F. *Constuindo Escolas Promotoras de Saúde*. São Paulo, SP: Atheneu, 2003.

UNIÃO REGIONAL RHÔNE-ALPES DA FEDERAÇÃO ANARQUISTA FRANCÓFONA. *O ANARQUISMO HOJE: um projeto para a Revolução Social*. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo, SP: 2005.

VAINER, Carlos B. Planejamento Territorial e Projeto Nacional: os desafios da Fragmentação. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*. v. 9, n. 1. ANPUR, 2007.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 set. 2013.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

WOODCOCK, G. *História das idéias e movimentos anarquistas, volumes I e II*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002. (Coleção L&PM Pocket; v. 273-274).