

Sílvio Gallo
Rodrigo de Almeida Ferreira
(Organizadores)

EXPLORAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

Educação Anarquista:

CONTEMPORÂNEAS

Educação Anarquista: Explorações contemporâneas



Pedro & João
editores

**Sílvia Gallo
Rodrigo de Almeida Ferreira
(Organizadores)**

Educação Anarquista: Explorações contemporâneas

A publicação desta obra contou com recursos do
CNPq, através de adicional de bancada de bolsa
de produtividade em pesquisa.
(Processo 304275/2017-4)

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sílvio Gallo; Rodrigo de Almeida Ferreira [Orgs.]

Educação Anarquista: explorações contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 278p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-443-4 [Impresso]

978-65-5869-442-7 [Digital]

1. Educação Anarquista. 2. Desafios na educação. 3. Transformação social. 4. Reflexões contemporâneas. 5. Educação libertária. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

Sumário

Apresentação - Educação Anarquista: Explorações contemporâneas <i>Sílvio Gallo e Rodrigo de Almeida Ferreira</i>	7
1. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária <i>Sílvio Gallo</i>	25
2. Por uma contribuição política e pedagógica da educação anarquista na escola pública contemporânea <i>Silvério Augusto de Souza</i>	41
3. Potencialidades dissidenciais no uso de zines e ezines como metodologia para o ensino libertário <i>Tássio Acosta</i>	67
4. A Infância convida o Anarquismo para brincar e vice-versa: Práticas libertárias com crianças <i>Olívia Pires Coelho</i>	85
5. Educação, cinema, autonomia: Diálogos com a história do anarquismo <i>Rodrigo de Almeida Ferreira</i>	107
6. Sobre antropologia e educação libertária: Caminhos para a crítica da Representação <i>Ana Paula Massadar Morel</i>	135

7. “O mundo é uma questão da gente ir ensinando um ao outro”: Educação escolar indígena na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro, Bahia <i>Nathalie Le Bouler Pavelic</i>	155
8. Derrubar! Queimar! Destruir! Abolição dos castigos e as lutas por liberdade de jovens e criança <i>Rafael Limongelli</i>	181
9. SOMA: Pedagogia e terapia libertária do corpo <i>João da Mata</i>	211
10. Educação anarquista: Questões para a construção do acervo de história oral “Professores Libertários” <i>José Maria Carvalho Ferreira e Juniele Rabêlo de Almeida</i>	233
11. Diálogos libertários: Como me tornei uma educadora libertária - por Carol Gomes <i>Elise Dessotti</i>	257

Apresentação

Educação Anarquista: Explorações contemporâneas

Sílvio Gallo¹

Rodrigo de Almeida Ferreira²

No imaginário social a anarquia remete à desordem, à insegurança, à instabilidade. Decorrência compreensiva do viés etimológico da palavra, quando se propõe pensar a anarquia como ideia política o desconforto é potencializado por traços que sugerem o caos no qual as pessoas viveriam sem governo, sem controle, sem autoridades hierárquicas, sem regras coercitivas. Mas, também, há cores menos carregadas com que se costuma considerar uma sociedade anarquista, não obstante os tons pastéis manterem o quadro estigmatizado. Estas pinceladas mais suaves sugerem uma nuance benevolente, próxima à tolerância, que simplifica o pensamento anarquista, articulando-o à inocência política devido aos valores universais nos quais se baseia para a reconstrução da sociedade, como liberdade e justiça. Portanto, as representações sociais tendem a inscrever a pretensão da sociedade

¹ Professor Titular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor e Mestre em Educação pela Unicamp. Livre docente em Filosofia da Educação. Bolsista de produtividade CNPq. Email: gallo@unicamp.br

² Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação e Mestre em História e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Equipe de coordenação do Laboratório de Ensino de História LEH/UFF. Email: rodrigoalmeidaferreira@id.uff.br

ácrata ou num matiz escuro de caos, medo e violência, ou numa paleta onírica, distante da realidade, irrealizável, utópica.

Acompanhando a interpretação de Bronislaw Baczko (1985) de que os imaginários sociais impactam o cotidiano, entende-se que as representações políticas decorrem de construções e de disputas históricas. As representações relativas à anarquia e aos anarquistas são iniciadas a partir de meados do século XIX, quando as críticas à reorganização do Estado como base para a economia capitalista e a exploração do trabalho assentadas no liberalismo econômico estimularam a defesa de outras formas de organização social. Em 1840 Pierre-Joseph Proudhon entrou para a memória da cultura política como a primeira pessoa a se autoidentificar como anarquista, feito registrado no livro *O que é a propriedade?*, no qual colocava o dedo na ferida sobre as causas dos graves problemas sociais e da exploração socioeconômica, respondendo de modo direto à pergunta-título: “A propriedade é um roubo!” (Proudhon, 1975, p.11). Por suposto, ao atentar contra o mais sagrado dos valores dos capitalistas, além de outros pilares da sociedade contemporânea como a Igreja, o Estado e o militarismo, os anarquistas foram prontamente considerados como perigosos inimigos – não apenas pelos liberais capitalistas, mas também por amplos segmentos sociais de base moral cristã, bem como os defensores de um Estado forte e centralizado, inclusive aqueles cujas linhas políticas se aproximam das causas sociais e dos direitos dos trabalhadores, como o socialismo de Estado do século XX.

Com tantas trincheiras abertas em campos de batalhas contra forças poderosas, compreende-se os extremos com os quais o anarquismo é atacado por seus detratores, ora simplificando-o como utopia, ora estimulando o pânico contra suas propostas consideradas radicais. Observa-se que, nessas narrativas, o caos e o temor de um mundo anárquico têm lugar de destaque, haja vista o potencial mobilizador que o medo exerce a favor do conservadorismo. O historiador do anarquismo George Woodcock observa que:

Há uma grande confusão em torno da palavra anarquismo. Muitas vezes a anarquia é considerada como um equivalente do caos e o anarquista é tido, na melhor das hipóteses, como um niilista, um homem que abandonou todos os princípios e, às vezes, até confundido com um terrorista inconsequente. Muitos anarquistas foram homens com princípios desenvolvidos; uma restrita minoria realizou atos de violência que, em termos de destruição, nunca chegou a competir com os líderes militares do passado ou com os cientistas nucleares de hoje. (...) anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte dos nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária. E, por definição, o anarquista é o indivíduo que se propõe a criar uma sociedade sem Estado. (Woodcock, 1986, p.13)

Como se infere, as ideias do anarquismo tensionam fortemente a arena sociopolítica e econômica; por conseguinte, provocam em seus oponentes desequilíbrios geradores de deturpações e argumentos infundados às suas proposições. A complexidade e a multiplicidade de percepções da anarquia enquanto filosofia, política e cultura, todavia, fazem com que seja mais apropriado considerá-la plural, ou seja, anarquismos. Apesar dos recorrentes ataques a que são submetidos, os anarquistas mantêm-se resistentes, persistem combativos e, assim, atualizam o pensamento anárquico enquanto relevante crítica e alternativa de organização social.

Quase dois séculos após Proudhon ser referenciado, em perspectiva ideológica, como marco memorial do surgimento do anarquismo, a persistência de tantos estereótipos negativos a respeito dos anarquistas não deixar de espantar. Para além de desconstruir os frágeis argumentos detratores, conhecer e divulgar a história do anarquismo é relevante, também, para compreendê-lo, por parâmetros distintos, como contraponto à sociedade contemporânea.

A proposta deste livro, portanto, é pensar os anarquismos em sua perspectiva histórica e suas práticas para dimensionar as possibilidades concretas de se realizar nos contextos do século XXI. Embora permaneça no horizonte a preconizada transformação estrutural da sociedade, sobremaneira pela implosão dos pilares dos autoritarismos do Estado e das violências do capitalismo, considera-se também que é possível experimentar relações

calcadas nos valores anarquistas em situações mais específicas, ainda que essas autonomias sejam localizadas e temporárias, quer dizer, sem que a queda do Estado por uma revolução social e universal tenha ocorrido. Isso porque, acredita-se que as experiências são constitutivas de aprendizados e importantes para a vivência de uma cultura anarquista, construída diariamente.

Os textos que compõem esse livro refletem sobre esse desafio na perspectiva da educação. Ressalva-se que a concepção atual de educação está fortemente enlaçada à escola. E é difícil ser diferente, dada a institucionalização da escola no século XIX, sobretudo com a criação dos sistemas públicos de ensino, atrelados às realizações das revoluções burguesas. Sua organização e apropriação como responsabilidade pelo Estado, sob a ideologia da racionalidade e de oportunizar condições de sobrevivência por meio de habilidades para o trabalho dentro da economia capitalista, disfarçam a leitura a contrapelo da escola como poderoso difusor da ideologia de controle atrelada à marca da divisão de classes sociais. Tamanha é sua força que mesmo movimentos sociais e políticos contrários ao capitalismo têm defendido a palavra de ordem da “escola pública, gratuita e de qualidade como direito dos cidadãos e dever do Estado”.

Nesse sentido, o viés escolar perpassa muitas das reflexões que se seguem, sem, contudo, desconsiderar a amplitude da educação para além do espaço escolar, tal como consideravam os anarquistas dos séculos passados. No século XIX e início do seguinte, os debates relativos à sociedade destacavam a escola e sua centralidade. Os anarquistas, fiéis a seu tempo, dedicaram atenção especial ao tema. A partir da crítica da estrutura escolar hierárquica, autoritária, limitadora da criatividade, condicionadora da obediência desde a infância, os anarquistas a repensaram. E foram além do seu espaço físico, considerando o problema da educação como central para superar as mazelas sociais existentes, sendo essencial repensar a própria concepção de humanidade em seu presente e futuro a partir das transformações dos valores fundantes que a escola estava

a estabelecer. Por esse ângulo, a história da educação anarquista permite reconhecer as balizas da sociedade libertária.

Em relação à educação, os textos dos pioneiros do anarquismo, como Max Stirner, P-J. Proudhon, Mikhail Bakunin e, pouco mais tarde, Emma Goldman, Piotr Kropotkin, Paul Robin, Elisée Réclus, Sebastien Faure, Francisco Ferrer y Guardia, João Penteadado, todavia, não implicam na crença pueril de que a criança educada por pais libertários e em escolas construídas nessa filosofia a levaria a ser um adulto anarquista ou, ao menos, comprometido com a transformação da sociedade alicerçada em valores como liberdade, justiça e autonomia. Trata-se de um dilema que, por vezes, ultrapassa a linha tênue da contradição entre a educação preconizada pelos anarquistas e a prática da criação dos filhos, ao que, Emma Goldman assinalou:

A compulsão desperta a resistência, todos os pais e professores deveriam sabê-lo. Muitos se surpreendem pelo fato de que grande parte dos filhos de pais radicais são completamente contrários às ideias de seus progenitores, sendo que muitos se encaminham para caminhos antiquados, ou são indiferentes aos novos pensamentos e ensinamentos da regeneração social. Mas não há nada de incomum nisso. Pais radicais, embora emancipados da crença de propriedade, ainda se apegam tenazmente à noção de que são donos da criança e que têm o direito de exercer sua autoridade sobre ela. Se propõem a moldar e formar a criança de acordo com sua própria concepção do que é certo e errado, forçando suas ideias a ela com a mesma veemência do pai católico comum. (Goldman, 2019, p.89)

Distanciar-se da interpretação social orientada pela simplificada causa-consequência, pela qual a educação anarquista seria redentora de um novo mundo, não significa desconsiderar sua importância. Os anarquistas históricos, como salientado, encararam o desafio de propor novas formas de educar, sendo inspiradoras as experiências de escolas organizadas sob parâmetros libertários, como o Orfanato Prévost em Cempuis (Paul Robin; França), A Colmeia (Sebastien Faure; França), a Escola Moderna (Francisco Ferrer; Espanha), as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 de São Paulo (João Penteadado; Brasil). A organização e as práticas nesses espaços

estavam em consonância com o próprio entendimento da anarquia, sendo que a educação libertária partia do pressuposto da educação integral, assim compreendida por Paul Robin:

A ideia moderna – de educação integral – nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as faculdades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral. (Robin apud Gallo, 1996, p.2)

Educação integral para a formação do ser humano em integralidade, por completo. Esse princípio orientou as práticas da educação anarquista fosse ela exercida dentro dos parâmetros escolares ou/e fora da escola. Educar e educar-se como ato contínuo, presente nas ações cotidianas, pelos estudos formalizados, nos momentos lúdicos, nos espaços de reuniões e organização social. A ideia de educação para o pensamento libertário entende o indivíduo indissociável do coletivo, o corpo físico conectado ao mental, a reflexão integrada à prática. A percepção crítica se desenvolve pela consciência do ser e de sua integração ao coletivo. Na história da educação anarquista, quando se analisa as experiências das escolas construídas e mantidas dentro da perspectiva libertária, bem como nos momentos de educação informal, muitas vezes mediados pela arte e mobilizações sociais, veem à tona trabalho e criatividade, alegria e combate, festa e luta....

As práticas educacionais anarquistas, tanto na perspectiva do passado distante ou no contexto deste século, indicam parâmetros característicos recorrentes. A educação integral objetiva a transformação radical da sociedade, que considera a expectativa de futuro, mas com plena consciência de que se faz *no* e *a partir do* presente. As escolas anarquistas que existiram em várias partes do mundo, sobretudo até a primeira metade do século passado, se organizaram para estimular valores como a autonomia e a liberdade. Pensar a educação anarquista hoje não significa replicar aquelas situações únicas, cada uma com sua singularidade própria. Antes o contrário, mantém-se atento para se fazer nas condições concretas

que se apresentam, o que não significa, inclusive, pensar em um prédio escolar específico. Pensar em práticas parece mais plausível.

Os organizadores das escolas ácratas e seus mantenedores entendiam a importância da educação ampliada. Estimulavam, então, a matrícula de meninas e meninos para a coeducação, contrariando o moralismo católico. Os embates com a Igreja e seus fervorosos defensores, que quase sempre se valiam do Estado como meio de pressão, foram constantes. O anticlericalismo dos anarquistas, justificado pela história política de poder e opressão da Igreja e as restrições ao exercício da liberdade devido às amarras morais e dogmáticas do cristianismo, eram acentuadas na perspectiva educacional moderna racional. Por meio da razão, da confiança depositada no método científico como herança do iluminismo, os anarquistas confrontavam as práticas educativas assentadas nas tradições medievais. Embora esse embate já soasse incrivelmente anacrônico na virada do século XIX para o XX, ele perdura até os dias atuais. No Brasil, setores religiosos que exploram a educação continuam a reivindicar recursos públicos para suas atividades, como exemplificam as históricas disputas em torno das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação (LDBs) ou na recente disputa por verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ocorrida no decorrer de 2020. Além da persistência do moralismo conservador cristão – apesar das chamadas igrejas evangélicas terem quebrado a hegemonia católica, a “bíblia” permanece como sólido *lobby* político – como forte elemento de pressão nas práticas educativas ao ponto de avaliar projetos de censura ao professor como o “Escola sem Partido” (julgado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal)³ ou que geram intolerâncias no cotidiano escolar, por exemplo, quando a história das culturas religiosas afro-

³ Em 21 de agosto de 2020 o STF julgou inconstitucional a lei alagoana conhecida como “lei da mordaca aos professores”. A expectativa é de que a sentença se estenda a outras proposições coercitivas semelhantes.

brasileiras e/ou indígenas são temas nas aulas. E tudo isso ocorre a plena luz de um Estado cuja laicidade é premissa constitucional, o que reforça a permanente vigília pela garantia do espaço público laico e reitera a importância da constante mobilização dos anarquistas nessa batalha anticlerical/antipastoral.

Cientes da ambiguidade da instituição escolar que, por um lado, exerce práticas de condicionamento e controle social, e por outro lado pode potencializar elementos críticos de transformação, a questão da educação extensiva e seu financiamento público sempre se colocou como enorme desafio para os anarquistas. Algumas experiências de escolas libertárias estiveram atreladas ao poder estatal, como o pioneiro Orfanato de Cempuis, onde a pressão conservadora da comunidade levou a municipalidade a destituir seu administrador, Paul Robin, apesar da liberdade de trabalho a ele conferida.⁴ Outras experiências escolares anarquistas tentaram fugir da armadilha dos limites estatais e estabeleceram iniciativas próximas a cooperativas, como a Escola Moderna de Barcelona, onde Francisco Ferrer estimulava não só a coeducação entre meninos e meninas, mas também de classes econômicas distintas, e funcionava por meio de contribuições financeiras conforme as condições das famílias dos estudantes.⁵ A cooperação para o funcionamento das escolas de bandeiras anárquicas tem sido uma prática recorrente para viabilizá-las, sendo que as permutas colaborativas carregam a dimensão educativa pela prática da solidariedade – um valor essencial da visão anarquista de mundo, diametralmente oposto ao individualismo capitalista diluído na

⁴ Para mais informações sobre a experimentação pedagógica levada a cabo por Paul Robin na efetivação prática da ideia de uma educação integral, durante os 14 anos (1880-1894) em que administrou o Orfanato Prévost em Cempuis, sugerimos a leitura de textos do próprio Robin disponíveis em *Educação Libertária* (Moriyón, 1989) e o capítulo “Paul Robin: fundamentos da educação integral” do livro *Pedagogia do Risco* (Gallo, 1995).

⁵ Sobre a Escola Moderna de Barcelona, ver a tradução brasileira da obra de Francisco Ferrer (Ferrer, 2014). Sugerimos também a leitura de *A Colmeia* (Faure, 2015), narrativa sobre a comunidade-escola *La Ruche* por seu próprio criador, Sébastien Faure.

ideologia da meritocracia. Mesmo com soluções parecidas, os embates com o Estado permaneciam, como ocorreu com o próprio Ferrer e com as primeiras escolas de João Penteadado, no Brasil.⁶

É mesmo difícil considerar a educação pública atual sem um órgão regulador, especialmente porque, no decorrer do século XX, o Estado centralizou cada vez mais o poder de legislar e controlar financeiramente o campo educacional. Soma-se a isso a contradição em essência do pensamento antiestatal anarquista ter que lidar com uma educação dentro do Estado. Mas essa pertinente contradição não é totalmente impeditiva de se estabelecer práticas educativas com valores libertários, mesmo nas franjas do Estado. Um caso emblemático é o do Centro Educativo Paideia (hoje *Escuela Libre Paideia*), criado na cidade de Mérida, Espanha, em 1978. Operou e segue operando de forma autogestionária, sem qualquer relação com o Estado espanhol. Como não é reconhecido pelo sistema educativo do país, as crianças e jovens que ali estudam precisam depois validar seus conhecimentos, se quiserem, por exemplo, realizar estudos universitários.⁷

Dois aspectos podem contribuir para pensar a pertinência desse enfrentamento. A primeira é tomar a dimensão do público para além da “coisa comum” e do financiamento estatal. Talvez, considerar a escola pública como espaço onde se possa estabelecer relações criativas e horizontalizadas, subvertendo a lógica hierárquica e de controle dos órgãos governamentais, permita desenvolver aprendizados a partir das experiências dialógicas entre grupos sociais diferentes, configurando-se, assim, um local potencialmente transformador. É importante não perder de vista

⁶ A Escola Moderna de Barcelona foi fechada (e destruída) pelo governo espanhol, sob a alegação de que Francisco Ferrer havia sido o responsável intelectual por um malogrado ataque a bomba contra o rei da Espanha. Não é de se estranhar que anos depois a Escola Moderna nº 1 de São Paulo também seria fechada em situação similar. Um atentado a bomba foi forjado pela polícia e militantes anarquistas ligados à escola foram acusados e incriminados e, sob tal alegação, a escola foi fechada pelo governo paulista.

⁷ Para conhecer esta experimentação educacional anarquista, sugerimos o livro *A ex-cola libertária* (Kassick, 2004).

que, em lugares com abismos socioeconômicos e culturais decorrentes das diferenças de classes, a escola pública assume um importante papel para as pessoas mais pobres e filhos de trabalhadores, não somente como espaço de aprendizado básico, mas, em muitos casos, também local de sociabilidade e acesso à arte e à cultura. O segundo aspecto é retomar os limites de uma mudança estrutural radical do sistema educacional no tempo presente. Depositar a esperança em uma revolução universal – mesmo que geograficamente mais local –, para só então estabelecer relações educativas transformadoras na escola porque aí ela deixará de ser um instrumento de poder, parece cruel diante da curta existência da vida. Nesse sentido, embora se reconheça que a escola pública é “imprescindível à educação universal monopolizada pelo Estado e aos desdobramentos de práticas em múltiplas escolaridades. A criança é tida, por isso mesmo, como propriedade dos seus pais e do Estado” (Passeti; Augusto, 2008, p.30), também parece possível construir nas condições cotidianas brechas para organizar com os estudantes práticas educativas assentadas nos princípios anarquistas, constituindo-se uma zona autônoma; mesmo que temporária.

Ainda que um viés educativo anarquista possa ser reconhecido em um conjunto de práticas, não se entende uma ideia de pedagogia libertária no sentido reducionista e conformador de um padrão segundo as normas do pensamento educacional. Ou seja, não se espera que as práticas educativas libertárias possam ser ensinadas nos moldes da transmissão, de um receituário, o que seria incoerente com a dimensão colaborativa, horizontalizada e criativa da educação anarquista. O uso da expressão nos capítulos que se seguem, portanto, não desconsidera a multiplicidade de ações e práticas características dos anarquismos. A referência a uma pedagogia libertária deve ser lida a contrapelo, como tática para favorecer a sua inserção em espaços consolidados e formais de educação, sobremaneira, nos cursos universitários, especialmente naqueles de formação de professores. Seu uso soa mais no sentido

de uma “antipedagogia”, como salientou Beniamino Vizzini, no jornal anarquista italiano *Umanità Nova*, em artigo de 1989.

O ensino monopolizado pelo Estado e suas Secretarias de Educação explica, parcialmente, porque há poucas variações pedagógicas nas escolas, sobretudo aquelas mais críticas ao sistema político e econômico vigente. O paradoxo está na ausência da discussão sobre a educação anarquista em espaços de formação docente. Mesmo a rubrica pedagogia libertária parece insuficiente para romper as resistências em se estabelecer nas Faculdades de Educação e de Licenciaturas debates sistematizados sobre a diversidade de ações didático-pedagógicas. O levantamento nas matrizes curriculares destas unidades nas universidades federais, por exemplo, apresentará um resultado frustrante para quem deseja conhecer mais sobre a educação anarquista, mesmo enquanto disciplinas ofertadas como eletivas e/ou optativas.

O desconhecimento de outras possibilidades educacionais – não apenas anarquista – reforça as dificuldades de se estabelecer diálogos e repensar a educação em outras balizas que não a de viés tradicional liberal e por pedagogias autoritárias. O desconhecimento, inclusive, explica em parte a resistência de muitos professores a encarar com mais radicalidade os desafios da profissão. Os espaços de reflexão, como as universidades e associações de trabalho e movimentos sociais, são essenciais para conhecer, divulgar e exercitar. Este livro, por exemplo, começou a ser rascunhado a partir das condições construídas na disciplina *Filosofia da Educação Anarquista*, na Faculdade de Educação da Unicamp, oferecida pelo professor Sílvio Gallo e que foi planejada e executada por meio de um coletivo de pesquisadores e educadores anarquistas, no ano de 2020. Dos temas e trocas entre os professores e estudantes, para muitos dos quais era a primeira vez que tomavam contato com a educação anarquista, a proposta se estendeu para outras redes de profissionais que têm promovido reflexões libertárias nos espaços acadêmicos e além dos portões universitários. Pensar a educação anarquista entre o passado e o

tempo presente foi, portanto, o eixo provocador aos autores deste volume, cujos capítulos entrelaçam experiências e olhares distintos.

O capítulo de abertura, *Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária*, produzido por Sílvio Gallo, é desde já uma importante contribuição à história da educação anarquista brasileira. Gallo retoma textos produzidos, em 1978, pelo professor universitário e militante anarquista, cuja trajetória ainda merece maior visibilidade. Ao recuperar aspectos da visão de Tragtenberg, que corajosamente apresentou, sob o viés anarquista, críticas à educação em plena ditadura militar - em um texto ele apresentava o educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia e sua revolucionária pedagogia da *Escola Moderna*, enquanto no outro ele tecia incisivas reflexões críticas à Universidade -, o filósofo Sílvio Gallo articula a história do pensamento educacional libertário no Brasil e a atualiza. Desse modo, a abertura deste livro coloca o leitor diante das possibilidades em se pensar a pertinência da educação libertária contemporaneamente, seja pelo conhecimento de práticas históricas da educação anárquica e seus propositores, como Ferrer e Tragtenberg, seja em pensar o papel da Universidade pública brasileira no século XXI e *ao quê/la quem* ela tem servido.

Silvério Augusto de Souza retoma historicamente princípios gerais da educação anarquista na perspectiva integral e os problematiza na contemporaneidade. *Por uma contribuição política e pedagógica da educação anarquista na escola pública contemporânea* parte da provocação: A educação libertária é viável após uma revolução social ou faz parte do processo transformador? Comprometido com a educação pública, o professor traz o debate da educação libertária em confronto com a educação pública como dever do Estado e prossegue para evidenciar a incompatibilidade entre a educação mercantilizada e a integral, em um exercício no qual procura refletir sobre as condições e contradições para o exercício de uma educação libertária, inclusive, tensionadas pela conjuntura da pandemia da Covid-19.

Tássio Acosta se volta para a linguagem do fanzine na interface com a educação. Em *Potencialidades dissidências no uso de*

zines e ezines como metodologia para o ensino libertário, o autor percorre as características dos zines, destacada prática cultural de comunicação nos meios anarquistas, atualizando sua importância para o século XXI quando se metamorfoseia nos zines eletrônicos – ezines. Ao olhar as permanências e transformações dos poderes de comunicação e educativo dos zines e ezines, considerando sua estética ampliada pelas possibilidades de construção no espaço da internet, que comporta novos e dinâmicos suportes, Tássio nos provoca a pensar o potencial desta linguagem, cujo processo de criação dialoga intimamente com princípios gerais da educação libertária, no ensino escolar por práticas metodológicas que podem desterritorializar o espaço do currículo prescrito.

Olívia Coelho tematiza um importante aspecto sobre a educação: a infância. Embora sejam sensíveis as lacunas sobre reflexões da temática na história da educação anarquista, o tema tem sido presente com mais frequência nas lentes de pesquisadores e educadores libertários. A abordagem de *A Infância convida o Anarquismo para brincar e vice-versa: Práticas libertárias com crianças* se faz pela problematização da concepção do anarquismo sobre a criança, sobremaneira pelo viés “especifista”, articulado pela autora com a Sociologia da Infância e a Pedagogia da Escuta e suas experiências de campo.

Estimulado pelas possibilidades da educação anarquista na atualidade, Rodrigo de Almeida contribui com *Educação, cinema, autonomia: Diálogos com a história do anarquismo*, no qual propõe olhar para essa questão a partir da relação entre o cinema e a anarquia, com destaque para sua interface educativa. O historiador destaca que o conhecimento articulado da história da educação anarquista e da história do cinema pode favorecer o estabelecimento de zonas autônomas temporárias em que se desenvolvam experiências de práticas educativas libertárias.

Em *Sobre antropologia e educação libertária: Caminhos para a crítica da representação*, Ana Paula Massadar Morel tensiona questões da antropologia na interface com o anarquismo para problematizar a educação libertária diante da alteridade. Tendo como pano de fundo a

representação, uma das questões abordada é a viabilidade de práticas pedagógicas horizontais, baseadas na construção de “outro mundo” que não se impusesse a “outros”. Orientada pela crítica à representação política e sua compatibilidade com a crítica à representação ontológica, a autora traz instigantes questões para pensar os limites e possibilidades da educação anarquista em outros campos.

O viés antropológico prossegue com Nathalie Pavelic, que viveu entre os Tupinambá por um ano e traz parte dessa experiência no capítulo “*O mundo é uma questão da gente ir ensinando um ao outro*”: *Educação escolar indígena na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro/Bahia*. A autora recupera elementos da trajetória da luta Tupinambá pela implementação de um sistema educacional diferenciado, no qual os *Encantados* são elementos centrais. A experiência tem requerido uma reorganização constante a partir das disputas do território indígena e o desejo de proporcionar uma educação formal às novas gerações como meio de reversão, positiva, da situação contemporânea. Sem querer reconhecer um olhar essencialmente anarquista naquela comunidade - algo que colocaria a análise na fronteira com o anacronismo -, a autora instiga diálogos com a visão de educação tupinambá em aproximações com práticas libertárias.

Rafael Limongelli coloca uma temática urgente em *Derrubar! Queimar! Destruir! Abolição dos castigos e as lutas por liberdade de jovens e crianças*. O autor constrói uma análise abolicionista do sistema prisional e o regime dos castigos, com um recorte particular para o encarceramento de crianças e jovens no Brasil Democrático Contemporâneo. Ao percorrer um trajeto teórico-crítico através do pensamento abolicionista penal libertário e dos marcos jurídico-políticos das práticas punitivistas no Brasil contemporâneo, o autor estabelece a crítica anarquista ao Estado, à Polícia, ao Tribunal, à Prisão e ao Castigo. Limongelli problematiza essa imbricada teia coercitiva e punitivista estatal na interface com a educação a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O psicólogo, professor e terapeuta da “Somaterapia: uma terapia anarquista”, João da Mata, redigiu o capítulo *SOMA*:

pedagogia e terapia libertária do corpo. Para além da sala de aula, essa terapia anarquista é trabalhada como forma de explicitar tanto uma postura ético-política libertária, como também trazer para sua metodologia práticas antiautoritárias. Enquanto processo terapêutico-pedagógico, realizado em grupo, entre dez e quinze pessoas, que tem a duração de até dezoito meses, a SOMA estabelece um permanente atravessamento entre a linguagem verbal e a corporeidade, articulando as perspectivas terapêuticas e pedagógicas quando a dimensão terapêutica abre descobertas pedagógicas e vice-versa.

Caminhando para o final deste “Educação Anarquista: Explorações Contemporâneas”, temos um diálogo internacional no capítulo resultante da parceria entre José Maria Carvalho Ferreira - anarquista português e professor da Universidade de Lisboa -, e a historiadora Juniele Rabêlo de Almeida, em torno da memória e do fazer docente na cultura libertária. A coautoria entre os professores proporcionou o texto *Educação anarquista: questões para a construção do acervo de história oral “Professores Libertários”*, no qual comentam o trabalho voltado aos professores libertários que integra o projeto Trajetórias Docentes do Laboratório de História Oral e Imagens da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF). A seção apresentada contribui para pensar os dilemas e perspectivas da educação anarquista, tensionando as referências históricas das práticas libertárias dentro de um sistema educacional de pedagogia autoritária e as construções do fazer docente.

Por fim, convergente à preocupação com as bases da filosofia anarquista no fazer docente, o livro é encerrado com *Diálogos libertários: Como me tornei uma educadora libertária - por Carol Gomes*. Em uma reflexão no formato de entrevista dialogada, a geógrafa Elise Dessotti conversa com Ana Carolina Gomes, professora do ensino infantil em Campinas e que tem atuado como monitora das disciplinas sobre anarquia ofertadas pelo professor Sílvio Gallo, na Faculdade de Educação da Unicamp. A conversa levanta pontos sobre sua construção, enquanto torna-se professora na cultura libertária entre a universidade e o ensino infantil, e as percepções

de como estudantes e pesquisadores têm acompanhado esforços de inserção da temática anarquista num curso universitário.

Convidamos, pois, as leitoras e os leitores a percorrer as páginas seguintes deste *Educação Anarquista: Explorações Contemporâneas* inspirados por Bakunin, considerando a educação, em suas múltiplas possibilidades, como essencial para a transformação da sociedade, sendo a mudança operada a partir do reconhecimento da realidade para desafiá-la, tomá-la pelas mãos e pelas ideias para refazê-la, não em futuro distante, mas no presente contínuo: “Depositemos nossa confiança no eterno espírito que destrói e aniquila apenas porque é a insondável e infinitamente criativa origem da vida. A paixão por destruir é também uma paixão por construir!” (Bakunin apud Woodcock, 2007, p.12).

Referências

- BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda; Ed. Portuguesa, 1985, v.5: Antropos-Homem.
- FAURE, Sébastien. *A Colmeia*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.
- FERRER i GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Educação Libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996.
- GOLDMAN, Emma. A criança e seus inimigos. In: GOLDMAN, Emma. *Educação*. Biblioteca Terra Livre, 2019.
- KASSICK, Clóvis N. *A ex-cola libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.
- MORIYÓN, Félix García. *Educação Anarquista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade?* 2.ed. Lisboa: Estampa, 1975.

VIZZINI, Beniamino. La pedagogia libertaria come antipedagogia. In: *Umanità Nova*, nº 19, ano 69, Livorno, maggio/1989.

WOODCOCK, George. (Org.). *Os grandes escritos anarquistas*. 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.

WOODCOCK, George. *História das ideias anarquistas*. 2v. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2007.

Capítulo 1

Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária

Sílvio Gallo¹

Maurício Tragtenberg (1929-1998) foi um dos mais irreverentes intelectuais do meio acadêmico brasileiro. Apresentava-se como um “socialista libertário”, crítico do marxismo ortodoxo, mas também crítico de uma “ortodoxia anarquista”, assim como um autodidata, enfatizando a irregularidade de sua formação escolar. Para ingressar no ensino superior, submeteu à Universidade de São Paulo um ensaio, que depois seria publicado como livro, sendo habilitado para prestar o vestibular.² Ingressou em Ciências Sociais e depois em História. Fez seu doutoramento também na USP, em Ciência Política. Publicou diversos livros, sendo o mais conhecido deles *Burocracia e Ideologia*, uma profunda crítica às organizações burocráticas, em intenso diálogo com a sociologia de Max Weber. Atuou como docente em diferentes universidades, como a USP, a UNICAMP e a FGV. A crítica social radical e a irreverência em relação aos protocolos acadêmicos foram a marca de sua atuação como professor universitário.³

¹ Professor Titular do Departamento de Filosofia e História da Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Pesquisador bolsista produtividade do CNPq. Email: gallo@unicamp.br.

² Trata-se de *Planificação - Desafio do século XX*. São Paulo: Ed. Senzala, 1967.

³ Ao leitor interessado em conhecer melhor a trajetória deste intelectual brasileiro, recomendo a leitura de sua “autobiografia intelectual”, *Memórias de um autodidata no Brasil*, assim como uma coletânea na qual vários acadêmicos, colegas e ex-

Em 1978 foi lançado o primeiro número da Revista *Educação & Sociedade*, hoje uma das principais referências para a área de Educação no país. Neste primeiro número, Maurício Tragtenberg publicou o artigo *Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária*,⁴ em que apresentava e analisava as principais ideias e práticas pedagógicas do educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia, fundador da *Escuela Moderna de Barcelona* em 1901, que seria fechada pelo Estado espanhol em 1905. Perseguido e encarcerado pelo governo espanhol mais de uma vez, Ferrer exilou-se; em 1909 retornou à Espanha e foi novamente preso, julgado sumariamente e fuzilado. Sua condenação e morte provocou protestos por todo o mundo e as ideias pedagógicas de Ferrer tornaram-se muito conhecidas, inspirando escolas por todo o planeta. Com o tempo, porém, foi varrido dos livros de história da educação, como um autor que não interessava nem à direita nem à esquerda, por suas explorações libertárias no ensino. Destaque-se a ousadia de Tragtenberg em apresentar ao público brasileiro as ideias e experiências pedagógicas de um educador anarquista, em pleno regime ditatorial vigente no país, sob uma educação de orientação tecnicista.

Mas as relações de Tragtenberg com a pedagogia libertária não ficaram restritas a este artigo. Sua obra, marcada pelo exame crítico do fenômeno da burocracia, é toda ela um esforço de construção de um pensamento libertário, crítico e transformador. Sua prática docente, por outro lado, evidenciou os processos de autoconstrução do conhecimento por cada um, articulada com o princípio libertário do autodidatismo.⁵

alunos de Maurício, examinam diferentes aspectos de sua vida, de seu pensamento, de sua atuação docente: *Maurício Tragtenberg – uma vida para as ciências humanas* (ver ACCIOLY E SILVA; MARRACH, 2001).

⁴ Em 1986, no número 23 da mesma revista, Tragtenberg voltou ao tema do anarquismo, no artigo *Marx/Bakunin: ou Marxismo e Anarquismo*.

⁵ Explorei a temática do autodidatismo a partir das experiências de Tragtenberg e do militante anarquista Jaime Cubero no capítulo *Anarquismo, Educação e Autoformação* do livro *Anarquia e Anarquismos – práticas de liberdade entre história de vida (Brasil/Portugal)*, (Ferreira; Mata; Almeida, 2021).

Pretendo aqui evidenciar os traços de *educador libertário* em Maurício Tragtenberg, seja na obra de um pensador crítico e original, seja em sua prática docente. Para este capítulo, restringirei a exploração a dois de seus textos, ambos publicados há mais de quatro décadas: o artigo da revista *Educação e Sociedade* anteriormente citado; e o artigo *A delinquência acadêmica*, texto apresentado no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, em Campinas, e publicado depois em seu livro *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*.⁶ Ainda que seja uma exploração local e circunscrita, ela é representativa do conjunto do pensamento do autor sobre a temática libertária na educação, permitindo-nos conhecer suas ideias sobre este assunto.

Tragtenberg e Francisco Ferrer

O educador catalão Francesc Ferrer i Guàrdia⁷ é muito pouco conhecido no Brasil de hoje, ao menos nos meios acadêmicos.⁸ Com exceção do artigo de Maurício Tragtenberg e de citações em trabalhos que vêm resgatando a experiência da escola anarquista no Brasil, seu nome praticamente não aparece nas discussões educacionais, nem mesmo naquelas que se pretendem experiências

⁶ Trata-se de uma coletânea de escritos de Tragtenberg, publicada pela Editora Cortez no começo da década de 1980 e republicada pela Editora da Unesp no início dos anos 2000, na coleção das obras completas de Maurício.

⁷ Nascido num vilarejo (Alella) próximo a Barcelona, esta é a forma catalã de seu nome; em espanhol, Francisco Ferrer y Guardia. Encontramos publicações com essas duas formas. Importante destacar que, embora nascido na Catalunha, Ferrer nunca foi um aliado dos movimentos separatistas, sendo por isso criticado por alguns catalães. Na França, foi professor de língua espanhola e chegou a criar e publicar um método de ensino para esta língua.

⁸ No contexto dos movimentos anarquistas, a situação é distinta. Ferrer foi provavelmente a principal referência no meio anarco-sindicalista brasileiro no começo do século XX, tendo sido a inspiração para a criação de várias escolas libertárias, algumas delas denominadas como “Escola Moderna” ou mesmo levando seu nome. Uma tradução para o português de seu livro *A Escola Moderna* foi posta em circulação em 2010 pelo Ateneu Diego Giménez; em 2014 a Biblioteca Terra Livre publicou a versão impressa desta mesma tradução.

de uma educação para a liberdade (quer se denominem de “libertárias”, “libertadoras” ou por qualquer outro nome). A mesma ausência é tônica nos livros sobre história da educação.⁹

Embora a obra de Ferrer tenha sido duramente perseguida pelo fascismo espanhol após sua execução em 1909, intensificada pela longa e violenta ditadura de Franco (1936-1975), a Catalunha e a Espanha assistiram a uma interessante recuperação de suas experiências ao longo da década de 1980. Como a importância de Ferrer para as experiências de escolas libertárias brasileiras nas primeiras décadas do século vinte – o que pode ser aferido com uma consulta aos arquivos sobre a imprensa operária deste período – não foi pequena, como ampla pode ser sua contribuição para a discussão de nossa educação contemporânea, sua obra merece ser resgatada também entre nós. O artigo de Tragtenberg foi um esforço importante no sentido de situar a experiência da *Escuela Moderna de Barcelona* no contexto da educação libertária.

Ferrer foi sem dúvida um libertário, mas não se pode considerá-lo um anarquista militante. Esteve próximo dos movimentos antimonarquistas e anticlericais, dos franco-maçons e livres-pensadores, enfim, de modo geral articulado com o pensamento crítico espanhol e internacional de sua época. Atravessando e sendo atravessado pelos vários movimentos contestatórios, não cerrou fileiras de modo incondicional com os anarquistas, embora tenha sido influenciado por eles e também os tenha influenciado, notadamente na questão educativa. A pedagogia racional de Francesc Ferrer i Guàrdia inscreve-se na tradição da educação libertária. Podemos percebê-la como o coroamento de todo um processo teórico-prático que se fez no seio do movimento libertário, desde William Godwin, em fins do século XVIII, passando pelos grandes clássicos do anarquismo, como Pierre Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin durante o século XIX e, finalmente, por Paul Robin,

⁹ Uma exceção contemporânea é a obra organizada pelo filósofo da educação francês Jean Houssaye, *Quinze Pédagogues*, que reúne quinze pensadores a educação considerados como fundamentais para o mundo atual, sendo Ferrer um deles.

Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, estes contemporâneos de Ferrer, na virada do século dezanove para o vinte.¹⁰

Outras influências podem ser arroladas, sobretudo aquelas que, de fora do anarquismo, acabaram por contribuir, com seu teor libertário, para a construção de uma educação dedicada à emancipação humana e à construção de uma sociedade igualitária. Nesta tradição, remontamos a Rabelais que, imbuído do utopismo renascentista, oferece-nos uma deliciosa utopia pedagógica na qual apareceriam já os germes daquilo que os anarquistas chamariam de uma “educação integral”.

Grande parte dos fundamentos pedagógicos dos educadores anarquistas pode ser encontrada em Jean-Jacques Rousseau, para quem era necessário que se criasse um novo ser humano para uma nova sociedade – e isso pode ser considerado como a diretriz primeira da pedagogia libertária. Ainda em Rousseau podemos encontrar o respeito ao indivíduo, o culto à liberdade, a educação ligada à natureza, para despertar e garantir o desenvolvimento de toda a potencialidade humana, temas bastante caros aos anarquistas. Rousseau, entretanto, está diametralmente afastado dos anarquistas: embora estes últimos o respeitem pelas suas considerações sobre a liberdade, sobretudo na educação, ele estava a serviço da sociedade (burguesa, que suas ideias ajudaram a sustentar) que os anarquistas, um século depois, querem destruir.

De modo que Rousseau defendia a liberdade, mas a liberdade burguesa; defendia o individualismo, mas o individualismo burguês; lutava por uma nova sociedade, a sociedade burguesa que a Revolução Francesa consolidaria. Os anarquistas, por sua vez, tomam Rousseau e o superam, tornando *sociais* todas as suas intenções *individuais*: os libertários transformam a liberdade e a individualidade em fatos sociais, só encontrando sentido em meio

¹⁰ Para uma revisão do pensamento educativo libertário e suas raízes nos séculos dezoito e dezanove, sugiro ver a bela obra organizada por Plínio Augusto Coêlho com textos de Proudhon, Debout-Oleszkiewicz, Thévenet, Gallo, Leboueuf, Pereira e Paula: *Filosofia e Educação nos séculos XVIII e XIX em perspectiva libertária*, publicado pela Intermezzo Editorial.

à comunidade dos homens, em meio à solidariedade, e não como expressão da competição, que só leva a “sucessos” individuais.¹¹ Ainda na esteira de Rousseau, podemos citar mais dois educadores que, embora trabalhando a educação do ponto de vista burguês, teriam com seus métodos exercido uma considerável influência na educação libertária: Froebel e Pestalozzi.

A pedagogia anarquista é o resultado da confluência desta nova tendência da educação burguesa, que se traduz em torno da afirmação da liberdade, com a crítica social do movimento libertário, que se desenvolve na proposta de construção de um novo mundo e de um novo ser humano, realidades indissociáveis e de construção simultânea, na perspectiva da dialética libertária.

Francisco Ferrer foi o responsável por uma das experiências de pedagogia libertária mais importantes da história: criou em 1901 a *Escuela Moderna de Barcelona*, que seria fechada brutalmente pelo Estado espanhol em 1906, sendo seu fundador e seus professores perseguidos e imputados judicialmente. Ferrer refugiou-se na França, onde criou a revista *L'École Rénovée*, para divulgar seu método de uma “pedagogia racionalista”, base da *Escuela Moderna*. Quando retornou à Barcelona em 1909, foi preso, julgado sumariamente por um tribunal militar e fuzilado, em 13 de outubro de 1909. Consta que, ao ser executado, gritou: “*Viva la Escuela Moderna!*”.

A condenação e fuzilamento de Ferrer gerou protestos por todo o mundo, além de uma ampla divulgação de suas ideias, com o aparecimento de inúmeras Escolas Modernas em diversos lugares do planeta. Aqui no Brasil, sob a influência do Anarcossindicalismo, foram diversas as escolas libertárias inspiradas nas ideias e no método de Ferrer, tivessem ou não o título de Escola Moderna. A partir da década de 1930, com a intensa repressão ao movimento anarquista, tanto pela direita quanto pela esquerda, estas escolas, bem como a figura de Ferrer, caíram no esquecimento – um esquecimento forçado.

¹¹ Uma análise das aproximações e distanciamentos entre o pensamento anarquista e Rousseau pode ser encontrada em meu livro *Pedagogia do Risco*.

Por isso é significativo o fato de que Maurício Tragtenberg tenha contribuído com o primeiro número da revista *Educação & Sociedade* com um artigo resgatando a memória de Francisco Ferrer e de seu método pedagógico alternativo e revolucionário. Para apresentá-lo aos educadores brasileiros no final dos anos 1970, Maurício construiu seu artigo apresentando os antecedentes históricos, remontando à Espanha da “reconquista” dos mouros, chegando às lutas sociais e políticas da virada do século dezanove para o século vinte. Apresenta, a seguir, traços biográficos de Francisco Ferrer, tratando-o, como o fez a pensadora e ativista libertária brasileira Maria Lacerda de Moura em 1934, como um “desertor da burguesia”. Só então retoma os pontos essenciais da obra de Ferrer, isto é, seu método de “pedagogia racionalista”, sob forte impacto e influência do positivismo, e a experiência da Escola Moderna. Tragtenberg destacou os seguintes pontos do método e da experimentação escolar de Ferrer:

- A coeducação de ambos os sexos;
- A coeducação das classes sociais;
- A higiene escolar;
- O corpo professoral (criação de uma “escola de formação” para preparar os professores necessários para seu método);
- A abolição dos exames: “nem prêmios nem castigos”.

O objetivo aqui não é passar em revista o artigo, nem retomar os pontos do trabalho de Ferrer analisado; mas, ainda assim, chamo a atenção em especial para o esforço de criação de um corpo de professores para atuar na *Escuela Moderna*. A crítica de Ferrer à educação praticada na Espanha em sua época, tendo como centralidade a Igreja Católica, que tomava conta das instituições escolares, é devastadora; convido-os a lê-la em sua exposição analítica publicada postumamente (Ferrer y Guardia, 2014). De forma que ele não julgava ter professores disponíveis para praticar o tipo de educação que pretendia para a sua escola, radicalmente diferente de tudo o que se fazia então, sendo necessário prepará-los.

Tragtenberg destaca que a opção de Ferrer não era promover uma transformação da escola existente, mas sim fundar novas escolas,

que não reproduzissem os vícios daquelas existentes e para isso conclamou professores jovens, homens e mulheres, que estivessem dispostos a se dedicar ao ensino racional e científico, que procurassem o diretor da Escola Moderna. Com os jovens professores e professoras que se disponibilizaram, Ferrer criou uma “Escola de Professores”, para formá-los para a prática de uma pedagogia racionalista. Tragtenberg (1978, p. 30) ressalta que se tratava de:

[...] uma espécie de Escola Normal racionalista onde se matriculavam candidatos a professores de ambos os sexos funcionando com êxito até seu fechamento pela “arbitrariedade autoritária que, obedecendo a poderosos inimigos, opôs-se à nossa marcha com a enganosa ilusão que triunfara pela eternidade”.¹²

Vê-se, a partir do exemplo destacado, o tamanho do esforço de Ferrer, numa Espanha monárquica e católica, para revolucionar a escola como instituição e as práticas pedagógicas de modo geral.

O artigo de Maurício Tragtenberg traz 26 notas, com muitos esclarecimentos e citação de documentos na íntegra, como a lista das publicações feitas pela Editorial da Escola Moderna em seus cinco anos de funcionamento; e uma carta do anarquista russo Piotr Kropotkin, para destacar apenas dois deles. O corpo do artigo soma 17 páginas, enquanto o conjunto das notas ocupa 15 páginas. Vê-se que se tratou de um trabalho de fôlego para um artigo acadêmico, preocupado em tornar possível ao leitor brasileiro o acesso às fontes para estudar o trabalho pedagógico de Ferrer, além de seu pensamento educacional.

Sua conclusão é primorosa, chamando a atenção para o projeto político do empreendimento pedagógico de Ferrer; cito o último parágrafo do artigo:

Sua valorização da solidariedade em detrimento da competição, do igualitarismo em detrimento dos juízos discriminatórios reprodutores de uma rígida estratificação social, seu anti-burocratismo pedagógico, sua

¹² Tragtenberg está citando um comentário do próprio Ferrer em sua obra *A Escola Moderna*.

negação do sistema de notas e exame, esse batismo ritual burocrático, convertem Ferrer no pedagogo dos que pouco ou nada têm a perder porque pouco ou nada possuem. (Tragtenberg, 1978, p. 34)

Não há dúvidas de que, ao trazer para o debate educacional brasileiro no final da década de 1970 as ideias de Ferrer, Tragtenberg procurava mostrar a potência deste pensamento e desta prática para repensar a educação produzida nestas terras, em especial em tempos de ditadura militar, o que nos aproximava demais da situação política e social vivida por Ferrer na Espanha dos primeiros anos do século vinte.

“A delinquência acadêmica”

Se com o artigo sobre Ferrer Tragtenberg contribuiu para colocar o pedagogo espanhol e a pedagogia libertária no contexto do debate mais amplo da educação no Brasil, para além das fileiras anarquistas, foi também importante o debate que ele abriu sobre a educação superior, em uma perspectiva libertária.

No mesmo ano em que publicou o artigo sobre Ferrer, 1978, Maurício Tragtenberg participou no I Seminário de Educação Brasileira, organizado pelo CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Na oportunidade, apresentou um texto, intitulado *A Delinquência Acadêmica*,¹³ no qual fazia a crítica da universidade na época, delineando sua crise como sendo aquela da transição de um

¹³ Este texto, assim como aquele sobre Ferrer e outros textos sobre educação, foram incluídos na coletânea *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*, publicada originariamente pela Ed. Cortez em 1982. Se o artigo sobre Ferrer cito diretamente da revista *Educação & Sociedade*, o texto sobre a universidade retomo da terceira edição da coletânea, publicada como parte das obras completas de Tragtenberg pela Editora da Unesp. Recomendo ao leitor interessado essa edição mais recente, na qual pode encontrar os dois textos aqui trabalhados, além de diversos outros.

modelo de “universidade mandarinesca” para o de uma “universidade classista”. Vejamos sua caracterização¹⁴:

O tema é amplo: a relação entre a dominação e o saber, a relação entre o intelectual e a universidade como instituição dominante ligada à dominação, a universidade antipovo.

A universidade está em crise. Isto ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade. A universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber “objetivo”, acima das contradições sociais.

No século XIX, período do capitalismo liberal, ela procurava formar um tipo de “homem” que se caracterizava por um comportamento autônomo, exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca. Hoje, ela forma a mão-de-obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam os dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas suas escolas de direito forma os aplicadores da legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de “um complô de belas almas” recheadas de títulos acadêmicos, de um doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for.

Na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação, confeccionar reformas estruturais que na realidade são verdadeiras “restaurações”. Formando o professor-policia, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, o conformismo ante o saber professoral. A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo *controle* sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades, o controle do meio transforma-se em fim, e o *campus* universitário cada vez mais parece um universo concentracionário que reúne aqueles que se originam da classe alta e média, enquanto professores, e os alunos da mesma

¹⁴ Tomo a liberdade de citar uma longa passagem do início do texto de Tragtenberg, para que o leitor que não o conhece perceba sua força, a potência de sua crítica radical à universidade brasileira.

extração social, como “herdeiros” potenciais do poder através de um saber mingado, atestado por um diploma. (Tragtenberg, 2004, p. 11-13)

Muito provavelmente não haveria, naquela época, outro professor universitário que, de dentro da academia, ousasse colocar esta questão nos termos que Maurício a colocou. Apenas um libertário, que não fazia da academia um lugar para sua crítica vazia, mas um espaço de criação, de militância e de debate público seria capaz de fazê-lo. O que presenciamos hoje, mais de 40 anos depois, é exatamente a consolidação das tendências que Maurício Tragtenberg anteviu décadas atrás. Mas, com esse distanciamento de algumas décadas, podemos perceber que se instalou definitivamente a universidade que ele denominou como “classista”, decalcada sobre a universidade “mandarinesca” e guardando muitas de suas características burocráticas e excludentes.

A crítica radical de Tragtenberg punha a nu a universidade brasileira, cúmplice da ditadura militar, criando os mecanismos de administração do social com base em uma “Lei de Segurança Nacional”, de um lado, enquanto de outro lado formava a mão de obra especializada para garantir a industrialização do país. Nada mais, nada menos, do que uma instituição a serviço da reprodução do capital e do capitalismo, estando isto entranhado no modo mesmo de funcionamento da instituição, através de seu modelo (excludente) de “seleção” de estudantes e das relações de saber-poder estabelecidas em seu interior.

O “atendimento à comunidade”, contraparte da universidade como serviço público, traduziu-se em um “assistencialismo universitário” incapaz de resolver o problema de fato da população brasileira: a questão da distribuição da terra (Tragtenberg, 2004, p. 15-16). Ou seja: a “universidade socialmente referenciada” que hoje defendemos nos debates acadêmicos corre o sério risco de não ser mais do que um assistencialismo vazio, se a instituição não for capaz de romper com os modelos do mandarinato e do classismo, para manter os termos por ele utilizados.

Ainda uma questão a destacar, que o olhar arguto de Tragtenberg não deixou de perceber naquele final da década de 1970: o papel desempenhado pelos professores universitários. Segundo ele, no modelo mandarinesco e humanista, o professor é uma espécie de “cão de guarda” que vigia o acesso ao conhecimento, permitindo-o para uns, enquanto impede o acesso de outros; no modelo tecnocrático e classista, ele se transforma em um “cão pastor”, que assessora a formação, estendendo essa assessoria para fora da própria universidade, com consultoria a empresas e a profissionais.

Evidentemente, muitos professores não se satisfaziam com essas funções definidas pelo sistema, atuando na direção de um “ensino crítico”; mas Tragtenberg não deixava pedra sobre pedra: mesmo os “professores críticos” faziam (fazem) o jogo do sistema, exercendo seu juízo professoral sobre os estudantes, numa verdadeira relação de dominação. Segundo ele, nada mais do que a farsa de uma “boa consciência” que servia para operar como um “tranquilizante” no meio acadêmico “crítico” (2004, p. 13).

Coerente com a apresentação que fez das teses e da experiência de Ferrer, que tinha na abolição dos exames um de seus pontos centrais, Maurício as retoma para defender que estivessem presentes na ação pedagógica da universidade brasileira. A abolição dos exames, do sistema de “prêmios e castigos” seria o caminho viável para romper com o mandarinato, com o sistema meritocrático que permanece a tônica em nossas universidades.

Para quebrar as estruturas arcaicas e excludentes da universidade brasileira teríamos como um caminho possível a autogestão pedagógica, com uma participação direta e efetiva dos estudantes na gestão de seu conhecimento, mas também na gestão dos trâmites acadêmicos cotidianos. Nada mais libertário. Cito os parágrafos finais de seu texto, em que esse projeto político é evidenciado:

nenhum preceito ético pode substituir a prática social, a prática pedagógica. A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam os fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao

controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como diria Lima Barreto em *Cemitério de Vivos*.

A alternativa é a criação de canais de participação *real* de professores, estudantes e funcionários no meio universitário, que se oponham à esclerose burocrática da instituição.

A autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um *sentido* de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa *motivação* participativa e não no decorar determinados “clichês”, repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida em que perde sua raridade.

A participação discente não constitui um remédio mágico aos males acima apontados, porém a experiência demonstrou que a simples presença discente em colegiados é fator de sua moralização. (Tragtenberg, 2004, p. 18-19)

Mais de quarenta anos depois, estas palavras libertárias seguem ressoando e nos desafiando: e se a universidade fosse o lugar da autogestão pedagógica, se a burocracia do exame não fosse a tônica dominante? Teríamos condições de superar o modelo do mandarinato e o modelo de classe? Poderíamos, efetivamente, produzir uma instituição universitária fundada numa produção do conhecimento coletiva, voltada para os interesses e necessidades sociais? São questões que o gênio e a militância de Maurício Tragtenberg colocaram e que quatro décadas não foram suficientes para responder, consolidando os modelos por ele criticados. Por isto o desafio permanece, e a memória de Maurício Tragtenberg permanece viva, como desafio e chamado ao pensamento e à ação.

Os escritos de Tragtenberg são todos eles atravessados por questões libertárias; um passeio pela obra que compila tais escritos (*Sobre Educação, Política e Sindicalismo*) deixa isso muito claro. Fugiria aos objetivos deste capítulo passar em revista esses temas; mas não quero concluir sem chamar a atenção para um tema, o da participação estudantil na instituição universitária. Em maio de 1980, Tragtenberg

publicou um artigo na Folha de São Paulo em que tratava da democratização da universidade e assumia que tal democratização não seria possível se cada uma das três instâncias acadêmicas (professores, funcionários e estudantes) não tivessem um terço dos votos; o que estava (e está) reservado para os estudantes é uma representatividade de um décimo.¹⁵ O tema permanece pauta do movimento estudantil e tabu das administrações universitárias, que sequer admitem conversar sobre o tema.

Na ocasião, Tragtenberg defendia a livre organização dos estudantes em centros e diretórios não controlados pelo Estado, mas autogeridos pelos próprios estudantes, como instrumentos de luta democrática no interior da academia, bem como a representatividade política igualitária dos três segmentos, cada um tendo um terço dos votos. Sem essas ações, não faria qualquer sentido falar em democratização da universidade brasileira.

Ora, a redemocratização do país, a partir de 1985, na qual teve papel central a Constituição Federal de 1988, em nada mudou essa situação. A universidade brasileira segue a mesma política representativa implementada pela ditadura militar e defendida pelo mandarinato docente.

O que foi evidenciado aqui, em torno de dois textos de Maurício Tragtenberg escritos em 1978, foi o perfil libertário deste acadêmico brasileiro, que ousou colocar na ordem do dia do debate universitário os princípios de uma pedagogia libertária.¹⁶ Com isso, Tragtenberg nos abriu mais uma trincheira de lutas, para nós que pretendemos atuar no campo da educação desde uma perspectiva libertária e anarquista: o ensino superior. Se a educação das crianças vem sendo

¹⁵ Trata-se do texto *A democratização e a representação discente* (Folha de São Paulo, 04 de maio de 1980), publicado em Tragtenberg, 2004, p. 83-85.

¹⁶ Um estudo extensivo sobre as relações de Tragtenberg com a pedagogia libertária, bem como sobre sua militância, pode ser encontrado no livro de Antonio Ozaí da Silva, *Maurício Tragtenberg – militância e pedagogia libertária*.

pensada e produzida pelos anarquistas em modo libertário desde o século dezenove, é importante, também, atuarmos pelos princípios libertários da educação em nossas universidades. O campo de batalha é tão importante e tão intenso quanto aquele da educação das crianças; e, por suas peculiaridades e pelos jogos de poder dominantes, talvez seja ainda mais desafiador.

Referências

ACCIOLY E SILVA, Doris; MARRACH, Sonia A. (org.). *Maurício Tragtenberg – uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna – póstuma explicação e alcance do ensino racionalista*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.

GALLO, Sílvio. Anarquismo, Educação e Autoformação. In: FERREIRA, José Maria Carvalho; MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. (org.). *Anarquia e Anarquismos – práticas de liberdade entre histórias de vida (Brasil/Portugal)*. Rio de Janeiro: Ed. NAU, 2021, p. 95-106.

HOUSSAYE, Jean (éd.). *Quinze Pédagogues*. Paris: Fabert, 2013.

PROUDHON, Pierre-Joseph et al. *Filosofia e Educação nos séculos XVIII e XIX em perspectiva libertária*. Tradução e organização de Plínio A. Coêlho. São Paulo: Intermezzo, 2019.

SILVA, Antonio Ozaí. *Maurício Tragtenberg – militância e pedagogia libertária*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. *Planificação - Desafio do século XX*. São Paulo: Ed. Senzala, 1967.

TRAGTENBERG, Maurício. Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária. *Educação & Sociedade* – revista quadrimestral de Ciências da Educação. N. 1. Campinas; CEDES, setembro de 1978, p. 17-49.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, Ática, 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. Marx/Bakunin: ou Marxismo e Anarquismo. *Educação & Sociedade* – revista quadrimestral de Ciências da Educação. N. 23. Campinas; CEDES, abril de 1986, p. 84-103.

TRAGTENBERG, Maurício. *Memórias de um autodidata no Brasil*. São Paulo: Ed. Escuta, 1999.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

Capítulo 2

Por uma contribuição política e pedagógica da educação anarquista¹ na escola pública contemporânea

Silvério Augusto Moura Soares de Souza²

Neste preâmbulo, um questionamento: *Afinal, a educação libertária precisa ser estabelecida somente depois da revolução social ou ela precisa fazer parte do processo libertador?*

A proposição deste artigo é tratar da discussão da educação integral na contemporaneidade, mediada pelo fenômeno da dualidade educacional, sob a perspectiva da educação anarquista. Salienta-se que essa educação dual trata da bipartição do processo educacional: um para os filhos da elite e um outro para os das classes populares. Por outro, a contemporaneidade à qual o texto se refere expõe a relativização de uma educação de corte classista e de caráter dual, como já referido, em processo avançado de mercantilização, com o intuito de contribuir na sobrevida do capitalismo que, por sua vez, ainda continua na mesma crise desde os anos de 1970, segundo Boltanski & Chiapello (2009).

¹ Para efeito deste artigo, será considerado a educação anarquista e educação libertária, ambas com o mesmo valor semântico.

² Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutor pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Email: silverio.augusto.souza@gmail.com

Desse modo, pela necessidade do próprio sistema econômico sobreviver, tendo em vista a sua não autossustentabilidade, recursos múltiplos são disponibilizados ao longo de conjunturas adversas a esta sobrevivência, incluindo as benesses de uma relação simbiótica desigual com o Estado que cada vez mais se afasta de seus deveres constitucionais perante a sociedade civil.

Os anos de 1990 testemunharam o avanço neoliberal com as parcerias público-privadas em uma reforma de Estado (aqui no Brasil, em 1995) pela qual se planejou enxugar a máquina pública com o discurso de minimizar seus gastos. Todavia, a estratégia focava-se em um processo de privatização, no qual instabilizaria os próprios serviços públicos estatais, em particular, a Educação. Neste sentido, a estratégia privatista neste campo vem sendo cada vez mais transferir o erário público para o privado, tanto pela necessidade acumulativa por parte do “grande capital”, mas também para a expansão da própria ideologia neoliberal. Como consequência, identifica-se, nas políticas educacionais para o ensino promovido pelo Estado, uma forte influência regulatória não somente no âmbito dos conhecimentos, mas na forma como se dá a aprendizagem, sob qual concepção educacional e qual limitação dos recursos financeiros.

Sendo assim, este serviço público vem sendo sufocado pelos investimentos insuficientes para redes e unidades escolares, pelas perdas salariais e desmoralização dos professores e trabalhadores da educação; e pelo estreitamento curricular, prevalecendo, a grosso modo, o “*ler, escrever e contar*” dos anos seiscentos e setecentos. Ademais, esse “vigoroso” projeto educacional neoliberal, simulacro de lógica empresarial, disputa o processo pedagógico no interior das escolas públicas que, pelas avaliações externas, captura os objetivos de uma educação já regulatória, definindo e limitando tanto os conteúdos como o próprio método de estudo e concepção educacional (Freitas, 2014). E do ponto de vista estético, esse projeto propõe controlar e até anular os signos que constituem o potencial da criticidade no processo escolar, desrespeitando e, em boa medida, aprisionando a autonomia docente.

Aliás, essas políticas marcadas pelo produtivismo e efficientismo para a educação básica são possibilidades, sob o ponto de vista hegemônico, para resolver a contradição entre a importância da inconsistência interpretativa da conjuntura social, política e econômica por parte das classes populares para a conservação do *status quo*, e a necessidade em proporcionar mais conhecimento (das tecnologias, inclusive) às referidas classes em nome do mercado: tanto para o aumento de consumidores como de trabalhadores mais qualificados.

Diante desse quadro, a contrapelo, há de se acreditar em uma educação completa no porvir. Ou seja, pensar e atuar em nome de uma educação integral não resultante de correlação de forças antagônicas e regulada pela economia e pelo mercado, mas alinhada à compreensão humana de que a liberdade é de todos e construída socialmente a partir de relações antiautoritárias e solidárias; obstaculizando, portanto, o individualismo e a competitividade, além de romper o fosso entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Observa-se que neste ponto é trazida para o bojo do debate, a fim de fundamentar a essência da educação integral, categorias libertárias que promovem a alteridade pessoal em prol da liberdade *de e com* todos, pois a liberdade individual não está desconectada da liberdade do outro. Desta forma, é proporcionada a construção de uma sociedade universalmente igualitária no que tange às questões dos direitos e dos deveres 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-sociedade, que, por sua vez, rechaça o autoritarismo e o controle da corporeidade dos sujeitos, em particular, dos sujeitos aprendentes.

Neste ponto, considera-se a tese de que, na perspectiva de construir sujeitos conscienciosos de sua liberdade em coletivo e em prol de uma sociedade anárquica, é possível levar, hoje, categorias do ideário educacional anarquista para o processo da práxis

(prática-teoria-prática) escolar. Embora, contraditoriamente, o primeiro a pensar na educação anarquista – Proudhon - não aceitasse a educação fornecida pelo Estado como uma educação não mais que dogmática e que, em consequência, não satisfazia as camadas subalternas da sociedade.

Pelo seu turno, este anarquista francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) já compreendia que para uma democracia existir, precisaria superar aquela “educação servil”, dedicada tão somente para um saber em favor de uma “conscienciosa obediência” do povo. Era preciso 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). Essa permanência classista influenciando o ensino na sociedade capitalista, era o que impossibilitava “uma verdadeira instrução em educação”, afirmava Proudhon (Codello, 2007, p.93).

Todavia, o fato é que o caráter classista não foi superado até agora e, assim, a conservação desse fenômeno dual na educação permanece. É claro que a permanência, em longa duração, desse acontecimento foi mimetizada para mais ou para menos, a partir de contextos sociais, políticos e econômicos.

Como breve ilustração, no período neodesenvolvimentista da era PT (Partido dos Trabalhadores), a dualidade educacional ficou “invisibilizada” pelas políticas compensatórias, entretanto, não houve ruptura estrutural dessa condição educativa. Já na atualidade, tempo de *fake news* e relativismo semântico aguçado, é preciso atentar-se às retóricas de cunho político das narrativas superficiais. Assim sendo, tratar da essência de uma proposta de educação integral pressupõe estar em liberdade ao âmbito de normatizações legais impostas por um processo de tensionamento numa estrutura estatal viciada. Desse modo, é suspeito empresários da educação virem falar de educação integral em rede pública, pois, em síntese, ela deve aliar a prática e a teoria, o trabalho manual e a reflexão intelectual; além da aquisição dos conhecimentos (amplos e contextualizados) e a formação do caráter. Enfim, precisa promover

o exercício do corpo e do espírito (Lipiansky, 2007, p.24). Para tal, há necessidade de mudanças estruturais profundas, incompatíveis com os ditames de uma educação que visa a padronização, a fragmentação e a superficialidade do conhecimento, desconsiderando a construção dos sujeitos aprendentes nas suas potencialidades e nas suas particularidades.

Dito posto, evidenciar as contradições da educação integral “formatada” por políticas educacionais neoliberais contempla o questionamento da temática desse trabalho, cuja construção se insere na perspectiva do método materialismo histórico e dialético. É trazida a mediação, a contradição e a totalidade como categorias de análise.

Por sua vez, o caminho metodológico do referido artigo é constituído por três eixos. No primeiro, trata-se do debate da educação libertária em confronto com a educação pública de dever do Estado. Isto se dá pela característica revolucionária daquela em prol da conscientização de sujeitos aprendentes. São elucidados os valores de uma educação livre da ordem classista; e a reflexão sobre a superação do projeto dual da educação burguesa, tendo como pano de fundo o “Manifesto de 1893 da educação integral anarquista”, no qual Paul Robin (1837-1912) foi o responsável pela sua escrita e um dos signatários.

No eixo seguinte, no sentido de evidenciar a incompatibilidade entre educação mercadorizada e integral, debruça-se em torno das ponderações em “A Escola da Anarquia”, de Josefa Martin Luengo, integrante do Coletivo da Paideia, escola de cunho anarquista em Mérida, Espanha.

Por fim, no terceiro eixo, à guisa das considerações finais, é trazido a educação anarquista para além da visibilidade de sua importância na história da educação, mas para contribuir no compromisso político-pedagógico da escola pública contemporânea.

Salienta-se que nesses tempos em que a ressignificação é uma tônica para fortalecer o modelo escolar neotecnicista e de estreitamento curricular para os filhos das classes populares, voltar à semântica e à compreensão anarquista *do que e para que* a educação

integral é ocupar espaço na arena de luta entre concepções educacionais e, porque não, civilizatórias.

A dupla função da educação anarquista, valores civilizatórios e a superação do projeto dual de educação

Pode-se afirmar que a dualidade educacional se faz presente na crítica e no protagonismo anarquista desde a concepção proudhoniana de educação. Por outro lado, em Souza (2013): segundo Giampietro Berti³, foram forjadas nesse movimento político e social duas dimensões propositivas à educação libertária: a “revolucionária” e a “educacionista”. Assim, a pergunta que se faz é se essa “dupla função” em relação à revolução social se dá em um “dualismo opositivo”, ou seja, “o povo não será livre quando for educado, mas será educado quando for livre”. Mas indaga-se a possibilidade de superar esta oposição no sentido de construir uma consciência revolucionária *a priori*, e implementar a escola da anarquia, no grau máximo de seu ideário, já na sociedade anárquica.

Com efeito, como não é negada a força transformadora da educação por parte dos anarquistas, evidencia-se, “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 apud Souza, 2013, p.65).

Contudo, a resistência para a *formação de consciências* por parte do poder hegemônico faz da dualidade educacional uma realidade presente no projeto educacional contemporâneo burguês, em oposição aos valores civilizatórios do ideário educacional anarquista. Por sua vez, esta concepção pode muito contribuir para a identificação das contradições objetivas e subjetivas desse dualismo, além de

³Professor do Departamento de História na Universidade de Pádua, Itália. Assina o prefácio do livro *A Boa Educação* (2007), de Francisco Codello.

apontar para proposições políticas e pedagógicas efetivas na luta pela unidade da educação e sua universalização.

Nesse sentido, salienta-se que Proudhon abraçava a educação como um papel essencial para o progresso do indivíduo e da coletividade (Tomassi, 1988, p.92-93). Também entendia que o ensino deveria ser coletivo e público, embora não estivesse se referindo a uma escola confiada ao Estado; pelo contrário, seriam as *associações operárias* as instituições que deveriam ter papel relevante (Lipiansky, 2007, p.31), ou seja, seria o próprio operariado o responsável pela educação de seus filhos. Sob a influência da ótica desse pensador, observa-se que a pedagogia libertária vai sustentar uma terceira escola, nem do Estado, nem da Igreja, já que ambas eram consideradas dogmáticas e detentoras da permanência ideológica burguesa.

Como exemplo, o educador anarquista francês Sebastien Faure (1858-1942) vai considerar “A Colméia (1904-1917)”, escola na qual trabalhara, esta terceira escola que, por sua vez, encarnara, na prática, a concepção politécnica do pensamento educacional proudhoniano.

Pelo seu turno, a relação indivíduo-sociedade, também atribuído ao legado de Proudhon, no limite do equilíbrio, pode caracterizar a consolidação de um relacionamento solidário entre indivíduos, aprofundando cada vez mais o conhecimento de si próprio e o fortalecimento da interação enquanto compromisso social entre sujeitos. Mas é um “equilíbrio delicado”, pois a sociedade nem pode eliminar as diferenças individuais, nem ser uma coleção de indivíduos. (Woodcock, 2002, p.121).

Esse binômio indivíduo-sociedade também ecoa no recorte da escola. E é na harmonização dessa relação que a escola pode se revolucionar. Desse modo, é preciso se ater na proposta política e pedagógica da instituição, pois esta qualidade relacional se dará, em grande medida, pela escuta sensível dos sujeitos envolvidos, nas suas diferenças individuais e nos propósitos educacionais coletivos. Certamente, o surgimento da força e do caráter coletivo a partir dessas sociabilidades dará a cada unidade escolar um

reforço identitário tão necessário nesses tempos sombrios de desmonte e reconfigurações dos marcos da educação pública.

Mikhail Bakunin (1814-1876) é outro nome da historiografia clássica do pensamento anarquista. Ele adotou a ideia da instrução integral de Proudhon, todavia, não considerou a educação apenas como instrumento de formação profissional (politécnico), mas um meio de construção crítica para interpretar e ler o modo de constituição das desigualdades (Codello, 2007, p.107). Para o cotidiano escolar, Bakunin contribuiu no processo de conquista da liberdade entre os sujeitos aprendentes a partir de uma construção coletiva solidária e de respeito mútuo.

Com efeito, a liberdade, que é o denominador comum para toda e qualquer concepção anarquista, é manifestada a partir da erradicação de qualquer forma de autoridade, presente de forma preponderante nas relações sociais. Sendo assim, esse pensador considerou a autoridade para com o neófito o ponto de partida natural do processo educacional, porém, na medida em que galgava nas interações de respeito mútuo, aquele princípio tendia a se enfraquecer para ceder lugar à liberdade.

O objetivo final desta educação é formar homens livres e respeitosos da liberdade alheia (Bakunin, 2003). Contudo, esse processo precisa ter no horizonte uma perspectiva de mudança social no sentido de romper com a hierarquia das funções sociais do trabalho, impedindo a distinção entre atividades nobres daquelas puramente mecânica.

De toda sorte, Proudhon e Bakunin são considerados os primeiros pensadores clássicos do pensamento educacional anarquista. Eles deram importantes contribuições para os signos desta educação genuinamente emancipatória, inclusive na sustentação dos pilares conceituais do *Manifesto de 1893 da educação integral anarquista*.

Neste Manifesto, está registrado que é possível identificar as “causas profundas das grandes desordens sociais” pela excessiva desigualdade intelectual entre os homens e a “divergência absoluta” de seus pensamentos. Embora aponte, também, a

perspectiva de mudança através de “uma educação que una [os homens] em vez de dividí-los” (Robin, 1981, p.40-42).

Assim, foi proposto neste documento designar a educação como integral no sentido do “desenvolvimento paralelo e harmônico do ser por completo”, que parte da ciência na qual considera “o ser humano como um todo solidário”. Desse modo, através da harmonia de suas estruturas e suas funções, as ações físicas, intelectuais e emocionais, elementos estes de natureza tão diferentes, necessitariam se expressar com sintonia e equilíbrio a fim do sujeito vivenciar uma harmonia perfeita pela vida. (Robin, 1981).

Atentar-se que nesta educação de domínio maior, faz parte “a instrução integral que servirá de base tanto para o ensino especializado quanto para a aprendizagem profissional” (Robin, 1981, p.44).

Outrossim, com os campos de conhecimentos complexificados, espera-se que mesmo que haja necessidade da especialização no trabalho, que ela seja funcional, isto é, não rompa com o equilíbrio do indivíduo, que respeite o seu processo educacional pleno, não negando a aquisição de uma base sólida de “cultura integral”.

Essa passagem não somente se aproxima da proposta de educação politécnica proudhoniana quanto da integralização da completude escolar na dimensão social bakuninista, ambas interagindo entre si em prol da ruptura da educação dual.

Duas considerações a fazer frente a tese dessa investigação que prima pela presença do ideário libertário, a fim de contribuir com os aportes políticos e pedagógicos da escola pública contemporânea, *locus* educacional dos filhos do proletariado. Primeiro, o atual projeto educacional neoliberal pode limitar, através de captura semântica, aquela terceira escola como sendo uma escola com gestão privada pelos empresários da educação e subvencionada pelo Estado - situação que, em grande medida, já existe sob a égide de uma concepção educacional neotecnicista e conservadora; e, segundo, em contraponto, relembrar a “teoria da jaula”, através da qual Chomsky (2004) justifica o embate entre opositos com a finalidade de ampliar os espaços sob dominação,

sem, contudo, a priori, romper com o sistema vigente. Aliás, esta situação se aproxima com a concepção de Florestan Fernandes no que diz respeito à “revolução na ordem”.

Em relação à primeira consideração, no intuito de ampliar o entendimento e

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 capitalista (Souza, 2013, p.34).

Para contribuir com a segunda consideração, salienta-se que Chomsky (2004) ao propor metas de curto prazo levando o fortalecimento do Estado ao tratar da “teoria da jaula”, mesmo considerando um projeto de cunho anarquista de autogestão, acabou gerando polêmica entre os anarquistas. Mas, em entrevista⁴ (1995), ele já havia argumentado 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 desmanteladas, para entender o alcance da liberdade humana” (Souza, 2013, p.32).

Com esta argumentação, Chomsky revela uma forma de comprometimento do anarquismo frente aos grilhões da conjuntura atual; e se aproxima de Grubacic (2004) que afirmou que o anarquismo, hoje, “está menos preocupado em apoderar-se do poder do Estado do que em expor, deslegitimar e desmantelar os mecanismos de controle,

⁴ Em entrevista feita por Kevin Doyle, em 1995, e publicada no ano seguinte na *Red and Black Revolution* - Revista Comunista Libertária da Irlanda.

enquanto ganha espaços constantemente crescente de autonomia e verdadeira autogestão” (Grubacic, 2004, p.12).

Refletir uma *educação completa* de cunho libertário na contemporaneidade é investigar o tensionamento entre as categorias fundantes do ideário educacional anarquista – igualdade, liberdade e solidariedade – e a concepção do projeto empresarial de educação que aprisiona a integralidade do processo educativo na construção do sujeito. Esta construção, todavia, é incompleta tanto para os filhos das classes subalternizadas que são violados de seus sonhos e de suas potencialidades natas em favorecimento da dualidade educacional, a partir de um corte de classe; como também para os filhos das classes privilegiadas que se submetem e usufruem de uma educação meritocrática e de liberdade de cunho liberal, promovendo um individualismo exacerbado em um ambiente concorrencial extremamente tóxico e não solidário – a reificação impera sob a égide da mercadorização generalizada.

Ademais, a causalidade entre uma sociedade desigual e individualista e a escola inserida neste contexto, afirma Luengo (s/d), é traduzida no sistema e nas educações conservadoras que tanto fragilizam as pessoas desde a sua primeira infância, quer seja pela dependência, egocentrismo, exibicionismo, agressividade, com as quais elas se voltam contra si por distorcerem a própria luta pela emancipação.

É premente a elucidação da relação anarquista entre o indivíduo e o coletivo no cotidiano da escola pública para que se possa usufruir da essência de uma pedagogia emancipatória.

Em suma, para possibilitar a educação integral e se orientar na direção do processo positivo de superação da dualidade educacional, há de se considerar, como o verdadeiro papel social da escola, o impedimento da reprodução da hierarquia das funções sociais a partir das desigualdades sociais. Ou seja, tem-se um trabalho complexo de “desnaturalização” que envolve transformações sociais e culturais profundas de longa duração.

Reflexões por dentro de uma amostra da educação anarquista

Em *A escola da anarquia*, Luengo (s/d) faz a crítica da educação na dimensão revolucionária ao analisar a incompletude dos propósitos educativos na práxis anarquista pontual inserida na grande escola de uma sociedade classista e meritocrática. Embora aponte possíveis caminhos para a libertação coletiva na solidariedade e alteridade.

Com efeito, “calmaria e tranquilidade” imperam na escola da Paideia, justificada senão pela satisfação das crianças, “pois quando não se é tolhido na liberdade de movimentos, de pensamentos, de querer, de desejar, de fazer, de investigar não se precisa correr para aproveitar os poucos minutos em que o ‘cochilo’ do controle escolar permite exercer a liberdade” (Kassick, s/d, p.7-8). Neste sentido, é possível refletir uma escola que privilegie as relações dialógicas, nas quais o prazer e a construção coletiva sejam o diferencial dessa convivência.

A despeito de uma escola enquanto instituição educativa ser o “reflexo constante e variante da sociedade que nos rodeia”, a Paideia, na sua práxis educacional na anarquia, considera princípios humanos de “liberdade, responsabilidade, justiça, igualdade, felicidade, identidade e solidariedade”, na contramão do caráter de uma escola autoritária. Contudo, Luengo (s/d) registra uma opinião sobre a “ingenuidade” do coletivo em achar que as experiências daquelas crianças no contexto desses princípios humanos seriam suficientes para romper com a “influência educativa de todos os instrumentos de uma sociedade autoritária, competitiva, moralista e medíocre”.

De fato, a Paideia tem demonstrado não alcançar o objetivo de formar sujeitos capazes de ter dentro de si “a responsabilidade social de lutar por uma sociedade diferente”, embora eles sejam sensíveis para uma “sociedade menos discriminativa, menos desumanizada” (Luengo, s/d, p.9-10).

Nesse contexto de uma pequena escola livre, percebe-se a falácia em achar que o seu processo de ensino-aprendizagem

poderá gerar pessoas diferentes a ponto de superar a *grande escola da vida* recheada de interdições e de hierarquizações cujo caráter educativo está na contracorrente de uma escola que prima pela construção da liberdade em âmbito social.

Por outro, para corroborar com essa *grande escola*, salienta-se que Luengo (s/d, p.11) comenta sobre a mudança de estratégia das elites na contemporaneidade frente à luta de classe e o seu desejo de eliminação delas pela chamada “cultura de bem-estar, que não é mais que a forma adaptada das diferenças de classe para gerar a esperança de mudança de progresso, enquanto seguem perpetuando os princípios básicos de uma sociedade autoritária e injusta”.

Dessa modificação semântica, a autora identifica outro ponto de estratégia contemporânea ao se referir sobre a “era da palavra sem significado”, no intuito de refletir a deformação que vem sendo submetida a palavra *liberdade* pela cultura egocêntrica e o individualismo desumanizado. E que, como consequência, o conceito de solidariedade é superado, gerando, por sua vez, uma qualidade relacional duvidosa, apesar da necessidade gregária do ser humano.

Nesta lógica, pode-se compor uma unidade dialética de contradição, ao tratar de Bakunin (s/d, p.23), quando advoga que “a liberdade dos indivíduos não é um facto [sic] individual, é um facto, um produto, coletivo. Nenhum homem conseguiria ser livre isolado e sem contribuição de toda a sociedade humana”.

Por certo, tratar a liberdade como um bem coletivo traz as sociabilidades para um patamar de compromisso mútuo entre sujeitos, através do qual a solidariedade genuína se torna uma realidade concreta. Mas, nesses tempos pandêmicos, diante de uma sociedade caracterizada, em larga medida, pela distopia, falar de um bem coletivizado denota uma situação utópica.

Todavia, Luengo (s/d) ratifica a necessidade de manter uma educação para as “novas gerações na utopia, sendo consciente de que educar na utopia é educar na transformação e mudança das transmissões que uma sociedade injusta e manipuladora realiza”. Desta forma, a autora se aproxima de Codello (2007) no sentido de

preparar as novas gerações de forma conscienciosa para uma sociedade mais justa, inclusiva.

É preciso conhecer a sociedade e suas relações com o poder para compreender o caráter da “instrução-educação” fornecida para o povo, com o intuito de neutralizá-la com os princípios básicos da anarquia que são ligados à felicidade, à dignidade e ao bem-estar do ser humano em todas as suas manifestações de vida. A escola da anarquia, desse modo, que tem um caráter coletivista e autogestionário, irá contrapor a essa cultura egocêntrica e competitiva da sociedade atual. Afinal, registra Luengo (s/d, p.16) em relação ao coletivo da Paideia: “defendemos uma escola que eduque na busca da felicidade, de um caminho progressivo de liberdade e de solidariedade comunitária” e conscienciosos de que não existem “paraísos artificiais”.

Trazendo a importância da relação entre o indivíduo e o coletivo do ideário anarquista, a escola da anarquia, por seu turno, precisa harmonizar a satisfação entre os interesses pessoais e os instintos básicos de conservação de vida dos indivíduos e dos demais, através da cooperação e apoio mútuo. Há de se incentivar coletivos que experimentem e convivam com esses princípios de sorte a “estabelecer formas práticas de vida, onde a teoria da anarquia deixe de ser chamada de ‘utopia impossível’” (Luengo, s/d, p.20-21).

Porém, para que isso possa acontecer, é necessário a sociedade romper com o processo manipulativo de submissão à autoridade, denunciando e desnaturalizando este fenômeno social em nome de uma horizontalidade solidária nas relações sociais e o respeito mútuo às individualidades dos sujeitos.

No que concerne à concepção anarquista e a utopia impossível, é plausível afirmar que o Socialismo Utópico não tem espaço para o Anarquismo, ao se compreender “a congruência entre a concepção de realidade proudhoniana e o pressuposto marxista para a *materialidade concreta*⁵ que é, também, as ações precedendo as ideias,

⁵ Vide o capítulo II de Souza (2013) para maiores detalhes desse estudo sustentado pela obra do Barata Moura (1997), *Materialismo e Subjetividade. Estudos em torno de Marx*.

tanto nas composições socioeconômicas quanto na construção de subjetividades associadas” (Souza, 2013, p.67). Foi feita em Souza a “apropriação do método histórico-dialético para mediar a construção da subjetividade anarquista no seio da interação indivíduo-coletividade”, considerando a materialidade das assimetrias nas relações entre sujeitos a partir de um corte de classe.

Da educação para as novas gerações na utopia, vai ser preciso, então, conceber relações sociais que primem pela solidariedade, pela liberdade construída socialmente e pelo apoio mútuo. Por outro lado, para resistir às motivações individualistas e competitivas dessas mentes em processo de formação, a alternativa, em larga medida, é problematizar na transparência, mantendo o respeito, a escuta, o estabelecimento de limite e o acolhimento (proteção).

Não é à toa a estratégia do poder hegemônico em relação à educação das novas gerações. Se por um lado existe o interesse econômico para a captura de mais nichos de mercado pelo grande capital; por outro, há uma preocupação, não menos importante, em manter as massas nas individualidades isoladas e alheias a uma interpretação crítica do mundo, o que favorece a competitividade, o autoritarismo, o controle sobre as pessoas, tudo em nome da manutenção do *status quo*.

Ratificar os princípios essenciais da forma de viver “na solidariedade, no apoio mútuo e na liberdade responsável e coletiva” (Luengo, s/d, p.22) é fortalecer os vínculos, é construir uma outra maneira de encarar a vida, pois do contrário, “a liberdade individualista e egoísta, a competitividade e a violência” continuarão presentes nessa sociedade fragmentada e autoritária.

Desse modo, a escola, enquanto espaço social e formador de sujeitos, necessita de uma concepção educacional que traga tais princípios para o seu projeto político pedagógico. Mas é sabido que essas conjecturas não são viabilizadas numa escola estatal, confessional ou qualquer outra que tenha a competitividade no seu caráter formador. A não ser que a própria unidade escolar estabeleça nos seus objetivos políticos e pedagógicos um projeto de

inovação emancipatória, construído com a participação de todos os envolvidos naquela comunidade escolar. De fato, a organização e a integração do trabalho pedagógico na escola precisam fazer parte da práxis não somente dos docentes, mas de todos os trabalhadores daquela unidade.

Em particular, os professores precisam se reinventar através de coletivos para que juntos possam avançar em uma direção que lhes deem um protagonismo para além das análises das consequências de projetos educacionais mercantilizados. Não é possível ficar na retaguarda se defendendo das consequências dos programas regulatórios (Luengo, s/d). O projeto hegemônico é claro e ele está em curso. Por isso

devemos pensar na frente. Não podemos seguir analisando as consequências de seus projetos, porque dessa maneira, sempre ganharão [...] nós que defendemos a anarquia, o direito natural e progresso, estaremos em segundo plano, e por isso, ineficazes no processo de evolução humana" [...] Demonstrar para a massa não-pensante [...] que a vida pode ser vivida de uma maneira que verdadeiramente responda às necessidades profundas do ser humano: felicidade, identidade, liberdade responsável e solidariedade coletiva (Luengo, s/d, p.27).

Os princípios da Escola da Anarquia precisam deixar de ser ideias, somente, e passar a ser realidade. É preciso levar para os professores através da formação continuada, através da formação inicial das licenciaturas essa discussão de trabalhar na utopia anarquista. Mas esta utopia que se transforma em materialidade, pois foi da materialidade das relações sociais desiguais que ela foi amalgamada.

A autora evoca o testemunho da História, na sua dialética, com o processo de laicização na Educação, a despeito da presença da Igreja que sempre esteve à frente com princípios conservadores. Luengo, com este argumento, evidencia a importância de uma dedicação para o estabelecimento da anarquia enquanto "possível nova forma de evolução social", lembrando que a escola da anarquia não está "desprovida de toda manipulação, imposição ou diretriz" (Luengo, s/d, p.31)

Por outro, ela reafirma a sua crítica inicial e atesta a dificuldade dos egressos por movimentos mais contundentes a uma educação livre em relação ao conservadorismo da sociedade que, em consequência, a faz “dependente, classista, violenta e inculta”. Ademais, é trazido o conceito de hibridismo, tendo em vista que esses sujeitos também não agem em conformidade ao sistema autoritário.

Luengo (s/d) traz Foucault para pensar nas causas das estereotípias a partir da docilidade dos corpos com as quais “as possibilidades da revolução ficam sufocadas” não pelas pressões externas, mas, “de dentro do pensamento das pessoas” (Luengo, s/d, p.29).

No campo da luta ideológica, esta conformação conservadora é responsável por gerar pessoas incompletas de sua capacidade para conseguir sua emancipação, tornando-as vulneráveis ao sistema imposto e frustradas diante das potencialidades da vida.

Para essa educação ausentada de humanismos e hipertrofiada de necessidades economicistas, sugere-se fortemente a implementação de um projeto educacional a partir dessas incompletudes e necessidades de transformação. Em vista disso, é preciso defender as necessidades temporal e espaciais de cada criança, de cada jovem que esteja no processo escolar, pois o que se busca está longe da estereotípia e padronização das pessoas, mas que elas sejam criativas, autodeterminadas e livres.

Considerando que as vivências e as experiências de um sujeito em formação irão conformar sua estrutura psíquica, será contraditório para quem entende a importância dos princípios da liberdade, da justiça, da igualdade e da solidariedade para garantir uma vida plena e socialmente saudável, se sujeitar às influências as quais se é ideologicamente contrário.

Embora contraditório, identifica-se na História a preponderância da dependência sobre a liberdade. Pois, o indivíduo, pelo medo do desconhecido ofertado pela Liberdade, prefere a “segurança” da dependência. Desse modo, Luengo sugere uma atuação sobre as mentes, a fim de reverter a

insegurança em nome da solidariedade e que por ela se lute pela liberdade. É preciso que nessa construção, primordialmente, abarquem os pais e as mães, pois eles têm influência direta na forma de seus filhos pensarem. Aliás, o foco “da educação da anarquia deve basear-se na solidariedade do grupo, porque ela elimina o medo e a insegurança da liberdade” (Luengo, s/d, p. 37).

Para uma educação na Anarquia em contexto político-social contraditório, é apropriado identificar e trabalhar pedagogicamente elementos cristalizados no âmbito sociocultural para não contribuir com a estrutura mental que se perpetua pelas gerações afora. A referida autora enumera alguns pontos em que um processo educativo libertário precisa dar conta: educar contra a dependência materno-paterna; contra a autoridade; contra o egocentrismo, a competitividade entre pares e classes sociais, a frustração, a violência, o desejo de poder, o consumismo entre outros.

Como destaque, ressalta-se a necessidade de romper os laços de dependência com os progenitores em nome da construção da autonomia dos filhos – “a conquista da autonomia neutralizará a violência, os desejos de poder, a competitividade e a frustração”, desvinculando-o da imaturidade afetiva e do processo de dependência que infantiliza esses sujeitos em formação; é característica desta educação uma convivência escolar – que é um ensaio social – fazendo da propriedade coletiva um primeiro passo: “é preciso suplantar o desejo de ‘ter e possuir mais que os demais’. Ademais, é necessário educar na razão para que não se aceite o “teísmo” como justificativa para a autoridade e o desejo de segurança na dependência” (Luengo, s/d, p.40-41).

O egocentrismo faz parte dos elementos de sustentação da educação autoritária, presente na grande maioria das escolas públicas e privadas e que hoje está consumada numa conjuntura neoliberal, isto é, numa educação voltada para a competência e o capital humano, com propósitos meritocráticos claros. Ela destrói a relação coletiva e a substitui pelo individualismo, que promove uma verdadeira *síndrome do egocentrismo*: “dependência, propriedade, competitividade, violência, desigualdade e imaturidade emocional,

quer dizer, completa a estrutura psíquica que gera uma sociedade e ideologia conservadora [...]” (Luengo, s/d, p.43).

Nessa esteira, o caráter conservador da sociedade e o aumento das desigualdades sociais nessa atual conjuntura nacional e em crise pandêmica, legitimam a dualidade educacional que se apresenta com mais expressão e vigor nas políticas educacionais mais recentes, denotando um retrocesso naquilo em que foi possível avançar com políticas inclusivas durante o último período desenvolvimentista.

É importante compreender que a anarquia demanda um desenvolvimento natural e contínuo de todos os elementos de integração vital que estão contidos na humanidade. Dessa forma, “a escola deve ser um microcosmo real e atual [...] nunca deve ser uma ilha desvinculada da sociedade real, nem destacada dela, nem muito menos idealizada”, a fim de evitar fracassos dentro da própria práxis docente ou da credulidade de que “a pessoa se converterá em anarquista pelo simples fato de ser educada em liberdade” (Luengo, s/d, p.49 e p.53).

Em suma, o anarquismo precisa fazer o seu papel para atingir suas concepções educacionais e ocupar o seu espaço na história da educação e no fazer pedagógico. Não se pode esquecer o compromisso de educar dentro do respeito à natureza universal, mas sem deixar que a desrespeitem, nem induzir uma ação imposta, pois, em educação, ambos os casos “produzem pessoas submissas e facilmente conduzidas aos objetivos imprevisíveis” (Luengo, s/d, p. 55).

Contribuição da educação anarquista no compromisso político-pedagógico da escola pública contemporânea à guisa das considerações finais

A pandemia do coronavírus vem aprofundando as desigualdades sociais e educacionais na forma mais dramática de ser, em meio a uma crise política, ambiental, social e econômica, tendo como pano de fundo a necropolítica. No âmbito da Educação

pública, em particular, escancarou a precariedade dos espaços físicos das instituições escolares para o momento de retorno do isolamento social; escancarou a ineficiência do Estado quanto ao reconhecimento profissional dos trabalhadores da educação em suas atividades remotas e/ou presenciais; e quanto aos alunos e aos familiares, nas suas carências sociais e pelos meios tecnológicos precários para o acompanhamento adequado do ensino remoto.

Por outro, o programa para uma base nacional comum curricular (BNCC), com a finalidade de padronizar o ensino com currículo “pré-moldado”, também agudiza na sua engrenagem tecnicista e quantitativa, ineficaz para atender um aluno fragilizado nas suas dimensões múltiplas do ser, agora e após o período pandêmico.

Esta concepção empresarial precisa ser rejeitada em nome de uma educação que contemple essas dimensões múltiplas: *educação integral*. No entanto, essa educação multidimensional para os filhos das classes subalternas contradiz a agenda educacional neoliberal, em que estão presentes a fuga de erário público para setores privados, a meritocracia e a responsabilidade transferida ao corpo docente e técnico e à própria escola diante da evasão e do insucesso discente, subtraindo, assim, a compreensão e a responsabilidade real dos condicionantes desses fenômenos socioeducacionais.

Seguindo esta perspectiva, refletir uma educação “completa” para as classes populares na contemporaneidade perante os preceitos humanísticos na formação de sujeitos, certamente o olhar vai se direcionar para a realidade da escola pública, atacada na sua autonomia pedagógica em disputa desigual com os reformadores educacionais e detentores do poder. Aliás, Freitas (2014) sistematiza esta luta pelo controle pedagógico na escola, a partir das avaliações externas (larga escala) que ditam as finalidades da escola. Esta situação acarreta no fortalecimento do controle político e ideológico sobre a estrutura educacional e a padronização da cultura escolar, travando os possíveis avanços das práticas ampliadas para lidar com a formação integral do sujeito aprendiz. A culminância dessa captura do processo escolar se dá

através do controle dos conteúdos descarnados de crítica e da imposição neotecnicista como o método educativo vigente.

Contudo, o fato é que esses alunos precisam ser acolhidos não somente nas suas particularidades cognitivas, mas nas dimensões subjetivas que um processo de educação integral abarca. Evidentemente não se está tratando, necessariamente, de uma educação de tempo integral.

Ademais, para que a BNCC seja secundarizada na sua normatização no interior da escola, este processo precisa fazer parte da proposição de um planejamento que alcance a organização do trabalho pedagógico na escola a partir das demandas de sua realidade intramuros, dos seus sujeitos e das concepções educacionais que supere as interdições que promovem a dualidade educacional. É desta maneira que o projeto político-pedagógico precisa ser construído, no coletivo, com a participação de todos os segmentos da comunidade, mediada por uma gestão capaz de envolver todos em um clima organizacional horizontalizado e antiautoritário. Salienta-se que a este tipo de gestão, a literatura da área de “Planejamento escolar” a denomina de gestão democrática.

Com todos esses elementos constitutivos na realidade de uma escola pública, dinamizada por uma concepção pedagógica de inovação emancipatória, em grande medida, o seu coletivo poderá refletir e amadurecer sobre a educação integral nos moldes anarquistas, a partir da gênese e da conectividade das categorias desse ideário. Isto é, compreender a dinâmica da liberdade em construção coletiva em concomitância ao desenvolvimento das relações solidárias e de apoio mútuo, mediado pela relação indivíduo-coletivo.

Em outras palavras, o debate em torno desta questão estaria sendo feito com as categorias fundantes do anarquismo em um contexto escolar de planejamento pedagógico. Ressalta-se que esta liberdade se trata de uma liberdade responsável, pois, afinal, precisa-se considerar a liberdade do outro. Também, é verdadeiro o desenvolvimento da solidariedade para o uso da liberdade

pessoal, no sentido de neutralizar a tendência egocêntrica desta (Luengo, s/d, p.51).

Pelo seu turno, Gallo (1996, p.59) identifica que “se vivemos numa sociedade desigual na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade”. Este autor observa que o homem, no sentido bakuninista, embora este entenda que algumas características do ser humano sejam naturais, ele é produto do meio. Desse modo, “se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais propriamente por uma questão de oportunidade” (Gallo, 1996, p.63).

Em concomitância com a compreensão de Luengo (s/d), no horizonte de que a escola não pode estar isolada para desenvolver-se, “a escola desengajada da sociedade não é mais que um projeto burguês que resulta facilmente manejável e manipulável por uma superestrutura social” (p. 67); Gallo (1996), por Bakunin, traz a necessidade da educação se processar na sociedade para além da instituição escola. De fato,

fundar uma nova escola no seio da velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso [...] A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser articulados, processados simultaneamente, para que se possa ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade. (Gallo, 1996, p.65)

Em suma, para manter esta perspectiva político-social de transformação, a pedagogia anarquista elege como princípio político a autogestão que está intimamente ligado com o conceito de autonomia (Gallo, 1996, p. 66).

Neste ponto das argumentações, é legítimo perguntar sobre a permissão interna dos trabalhadores da educação para pensar juntos e protagonizar a materialidade das referidas categorias libertárias em favor de uma educação integral para os filhos das

classes populares, na contrapartida da escola dual. Mas, cabe aqui lembrar um dos pressupostos da educação anarquista, segundo Luengo (s/d), que confronta a dependência do indivíduo perante à autoridade em nome da sua segurança.

De toda sorte, a proposta deste debate não tem a intenção de trazer soluções prontas, senão pistas que orientem o amadurecimento de possíveis encaminhamentos a fim de revolucionar o chão da escola com participação de todos. A partir da conscientização do coletivo dos trabalhadores da unidade escolar, a primeira coisa de fato importante é o estado motivacional de todos em querer refletir, em conjunto, os fazeres do ofício e compreender que o processo educacional no qual participam é um sistema aberto e passível de mudanças, desde que originadas pelas demandas internas. Por outro lado, a partir da contribuição da Academia, tem-se como possíveis pistas: o projeto de extensão com finalidade na organização do trabalho pedagógico na escola; a formação continuada a partir da demanda da escola, em rodas de conversas horizontalizadas e em horário de planejamento no próprio local de trabalho e/ou universidade. Porém, elucidar a dimensão da *militância* na práxis do trabalhador da educação é de fundamental importância para esta realização.

Aliás, por dentro da Universidade, cabe aos sujeitos da Academia sensíveis à causa da educação libertária se coletivizar para exercer o papel de militância no sentido de desnaturalizar o silêncio e a ignorância a respeito da historiografia anarquista educacional e seus expoentes, com seus pressupostos, conceitos teóricos e ações educativas. Ainda, como possível estratégia metodológica deste processo para a atuação na formação inicial, faz parte o oferecimento de disciplinas optativas e a construção de um grupo de estudos no recorte da pedagogia e da educação libertária.

Este é um momento extremamente singular para a educação pública. Momento dos trabalhadores da educação confrontar, com bom senso e profissionalismo, os grilhões e as crenças que sustentam o conservadorismo da escola e que tanto fragiliza a sua identidade,

tendo em vista a urgência de cuidados de cada criança ou jovem que estejam retornando a vida escolar em futuro próximo.

É tempo de autocrítica por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, assim como é tempo de refletir/agir, em coletivo, em favor da humanização do chão da escola, em particular, da escola pública: sua realidade, suas necessidades, seus desejos, seus impedimentos, suas regulações, seus sonhos.

Lembrar-se que autocrítica e reflexão coletiva em torno da práxis docente, em particular, fazem parte da essência do professor pesquisador, mas pesquisador de sua própria prática.

Por fim, um questionamento, ainda atual, levantado por Bakunin (2003) em seu escrito “A Instrução Integral” atacando as desigualdades econômicas de sua época, através da exposição da dualidade educacional: “a emancipação das massas operárias poderá ser completa enquanto receberem instrução inferior à dos burgueses ou enquanto houver, de um modo geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por nascença tenha os privilégios de uma educação superior e mais completa?”.

Referências

BAKUNIN, Mikhail. *Conceito de Liberdade*. Trad. Jorge Dessa. Coleção Substância. Porto/Portugal: RÉ S Ltda, s/d.

_____. *A instrução integral*. São Paulo/SP: Imaginário, 2003.

BARATA MOURA, José. *Materialismo e Subjetividade*. Estudos em torno de Marx. Coleção Problemas do Mundo Contemporâneo. Lisboa, Portugal: Avante, 1997.

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.

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.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. *Professora pesquisadora, uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: Princípios político-filosóficos*. In.: PEY, Maria Oly, *Educação libertária: Textos de um Seminário*. Rio de Janeiro/RJ: Achiamé; Florianópolis/SC: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.

GRUBACIC, Andrej. *Rumo a um novo anarquismo*. São Paulo: Faísca, 2004.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo, SP: Imaginário, 2007.

LUENGO, Josefa M. *A Escola da Anarquia*. Trad. Maria Ling; Clovis N Kassick. Rio de Janeiro, RJ: Achiamé; Núcleo de Pesquisas Marques da Costa, s/d.

ROBIN, Paul. *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* (Un antecedente de la Escuela Moderna). Barcelona, España. 1981. (Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius).

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, SP. Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2009.

_____. *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.

TOMASSI, Tina. *Breviario del Pensamiento Educativo Libertario*. 2. ed. Cali, Colombia: Asociación Artística La Cuchilla, 1988.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 1995.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. In *Arte & Manhas dos Projetos*

Políticos Pedagógicos. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.23, nº 61, p. 267-281, dez/2003.

VEIGA, Ilma Passos A.; SILVA, Edileuza Fernandes da (orgs). *Ensino fundamental: da LDB à BNCC*. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2018.

WOODCOCK, G. *História das idéias e movimentos anarquistas, volumes I e II*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.

Capítulo 3

Potencialidades dissidenciais no uso de zines e ezines como metodologia para o ensino libertário

Tássio Acosta¹

Aproximações necessárias à pedagogia libertária

Há tempos assiste-se aos debates sobre problemas educacionais e tomadas de decisões ‘em prol da educação’; valorosos discursos sobre investimentos em melhorias costumam ser acionados, majoritariamente estruturados a partir da lógica do neoliberalismo em que as escolas públicas e privadas são cooptadas por este sistema sociopolítico-econômico interessado em produzir corpos dóceis, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2013a, p.118), aliciados e forjados nestas instituições educacionais.

Ao refletir sobre práticas possíveis da pedagogia libertária, recomenda-se lembrar de suas potencialidades combativas e intempestivas, revolucionárias e incontroláveis. Valoriza-se fazer de sua própria prática possibilidades de experimentações, sopros de existências, preferencialmente rizomática (Deleuze, Guattari, 2011). Portanto, nesta primeira seção, nos deteremos às potências

¹ Professor na Universidade Santa Cecília. Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Especialista em Ética, valores e cidadania na Escola da Universidade de São Paulo (USP). Historiador e pedagogo. Email: tassioacosta@gmail.com

emancipatórias presentes na pedagogia libertária ao longo de seus atravessamentos.

Ela não pode ser única e rígida, muito menos hegemônica e totalizadora. A pedagogia libertária tem condições de ser múltipla, por sua operacionalização em seu próprio devir, em suas descontinuidades e rupturas, em seus atravessamentos. A sua prática surge no acontecimento. O pedagogo libertário Clóvis Kassick lembra-nos que “antes de lutar pela liberdade, o homem precisa desejá-la, gestá-la em pensamento e assim forjar a ação para concretizá-la, disso resulta a importância da educação na formação da *‘consciência social anárquica’*” (Kassick, 2008, p.145 – grifo do autor). Sendo ela uma produção de espaços de contestação, de espaços de liberdade, acredita-se que a prática da pedagogia libertária tem potência suficiente para o desenvolvimento desta consciência social anárquica, no bojo dos ambientes de ensino-aprendizagens, tal qual preconizado pelo autor.

Ao mesmo tempo, como o fazer educacional está institucionalizado sob a égide neoliberal e organizado em instituições de ensino, Proudhon (1975) atenta-se às dificuldades do pensar em regimes de liberdade enquanto houver a existência da propriedade privada, uma vez que no interior desta se manifestarão as diversas formas de controles. Se a escola é *per se* uma instituição adentrada nestas relações de poder, como produzir escapes e resistências?

Bakunin (2007) pontua que estas instituições não podem ser detentoras do controle dos futuros das crianças em fases de escolarização, uma vez que há de se valorizar suas emancipações, suas conquistas e produções de liberdade. Nesse sentido, entende-se a pedagogia libertária como potencializadora das revoluções moleculares (Guattari, 1997) com capacidade de produzir resistências às microfísicas dos poderes (Foucault, 2014).

Recomenda-se olhar para a universalização da educação (Bakunin, 2003), tal qual sistematizada em tempos atuais, a partir de uma analítica sobre o ensino da obediência. Afinal, “defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte,

ocupam-se das vítimas mais flagrantes dos desmoraamentos: as crianças miseráveis” (Deligny, 2018, p.16). Não surpreendentemente, a escola, tal qual concebida em tempos atuais, educa para a docilização dos corpos ali presentes, não para as suas emancipações – embora se reconheça também que estes corpos podem escapar pelas brechas presentes no jogo escolar.

Para os cientistas sociais Edson Passetti e Acácio Augusto (2008), “a escola ainda é o meio mais eficaz para se obter a obediência de uma criança, justamente com a família e a religião” (Passetti, Augusto, 2008, p.25). A escola opera no controle das crianças pelo reconhecimento de que nelas existem práticas de liberdade e poderes subversivos, conforme destacado por Deligny (2018). Para a melhor operacionalização do neoliberalismo e a institucionalização do Estado nas vidas de todos, a escola cumpre um determinante papel formativo e por isso de sua presença nas discussões políticas, sobretudo em período pré-eleitoral e eleitoral, faz-se presente.

Quando Calabria e Almeida (2021) lembram que “as formas de constituição do sujeito através de práticas de si são dirigidas por uma noção ética da existência, ética não orientada pelo conjunto de normas políticas, sociais e morais da sociedade, mas por um certo *êthos*” (p. 399), torna-se prudente compreender a educação libertária a partir das técnicas de si (Foucault, 2011). Outrossim, as formas como os sujeitos são constituídos no mundo frente às relações de poder que atravessam e produzem seus corpos diuturnamente, as formas como são forjadas as relações consigo e com outros.

Tanto Sébastien Faure como Ferrer i Guàrdia, quando puseram em práticas suas escolas anarquistas, *La Ruche* e *Escuela Moderna*, respectivamente, tinham como interesse possibilitar emancipações libertárias por meio da prática educacional livre do controle do Estado, numa prática que operasse tanto a nível objetivo como subjetivo.

Essa valorização do caráter subjetivo se dá pelo entendimento de que será ali um campo profícuo para produção de possibilidades outras, dissidenciais ou não, mas com condições de ampliar as

discussões ali presentes. Reconhecendo que “a singularidade do aprender é marcada pela singularidade do desejo, que é inconsciente. O aprender é o ato inconsciente e sensível do encontro com signos que mobilizam o pensamento” (Gallo, 2012, p.183), entende-se que as práticas libertárias possibilitam a emancipação dos sujeitos, tanto em sua singularidade como à forma a qual se relacionam com o mundo ao seu redor.

Partindo da percepção do filósofo alemão Max Stirner de que a escola impede as crianças de tornarem-se um ser livre, de serem criadoras e criativas (Stirner, 1842), entende-se, portanto, que a escola na contemporaneidade está cooptada pela institucionalização do poder estatal e atende aos interesses do estado burguês. Logo, torna-se urgente a valorização de possibilidades outras no ensino.

A importância do acontecimento para pensar o uso de zines

O processo de ensino-aprendizagem tradicional dedicou-se a produzir um olhar perante os alunos como um alguém necessitado de ser docilizado. A filósofa lituana Emma Goldman (2020), ao analisar ‘a criança e seus inimigos’, pontua que os sistemas de educação “estão sendo organizados em arquivos, classificados e numerados. Eles não têm a semente fértil e forte que, caindo em solo rico, permite que eles cresçam a grandes alturas, eles são desgastados e incapazes de despertar a espontaneidade do caráter” (2020, p.7).

Nesse sentido, quatro questões nos surgem como provocativas no pensar o uso de zines² como potencialidades dissidenciais: i) E se repensássemos essa estrutura presente nas escolas e os alunos ocupassem a centralidade de seus processos formativos?; ii) E se as rebeldias juvenis se negassem coletivamente a participar desse

² Enquanto definição introdutória, zine vem a ser uma contração de magazine, ou seja, uma forma de revista produzida individual ou coletivamente, impressa (zine) ou virtual (ezine) e tem como objetivo a profusão de determinados conhecimentos e saberes. Normalmente são realizadas por fãs de algo (fanzine) e por coletivos sociais, sobretudo anarcopunk, feministas e vegetarianos/vegan.

sistema escolar atual?; iii) E se as ocupações dos secundaristas conseguissem resistir e reivindicassem formas outras de escolarização?; iv) E se, em meio a todo o cenário pandêmico atual, passássemos a acionar a internet como contínua extensão dos ambientes de ensino-aprendizagens?

Essas perguntas nos são de grande importância para pensarmos em práticas libertárias na educação formal e/ou não-formal por convidar à reflexão sobre a presença dos interesses difusos dentro das instituições escolares e em como opera-se para o controle dos corpos desejantes.

Ao mesmo tempo, a escritora Luce Fabbri (1962) lembra que “a ‘revolução’ se tornou, então, em minha visão global da história, uma porta aberta para o que é vital e está crescendo e correria o risco de fracassar por detrás de uma porta fechada” (Fabbri, 1962, p.36). Ora, se há tempos reconhece-se que a internet mudou substancialmente a vida da/em sociedade e que ela pode ser uma porta aberta para práticas pedagógicas libertárias, valoriza-se, neste trabalho, as possibilidades plurais existentes nos usos de zines como metodologia de ensino.

Sendo ainda a internet um espaço múltiplo e rizomático, atravessado e potencializado por práticas diversas ali existentes, é de grande importância a atenção à estas ações desenvolvidas em suas possibilidades. Repensar o processo de ensino-aprendizagem tradicional, tal qual existe contemporaneamente, é possibilitar diferentes formas deste fazer educacional, além de experimentações outras aos que participam coletivamente desse processo. Compreender a operacionalização dos saberes ali debatidos e a difusão destes por meio de materiais autorais feitos pelos próprios participantes é de grande importância por conta da ampliação da reverberação destes na sociedade.

De acordo com o geógrafo Turra Neto (2001), os “grupos juvenis passam a se formar não mais no espaço da escola ou da universidade, como antes, mas sobretudo nos espaços do lazer e da diversão, articulando tempo livre, rebeldia e indústria cultural” (2001, p. 45). Estes espaços destacados pelo autor, no início do

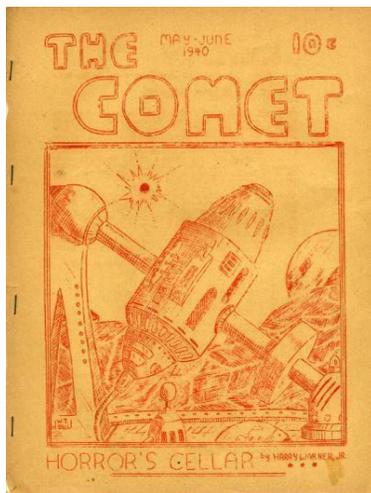
século atual, modificaram-se substancialmente com a democratização do acesso à internet e com seu uso mais intenso a partir da pandemia de Covid-19.

Para tanto, parte-se das acepções de Gallo (2021) pelo reconhecimento de que “o autodidatismo não é uma exclusividade do anarquismo, mas neste movimento sociopolítico ele ganhou ares de estratégia de luta, dada a centralidade da educação no projeto de transformação social libertário” (2021, p.99), possibilitando a ele um processo de autoformação. Afinal, “não é porque somos sujeitados, frutos das relações de poder, que não podemos ser os condutores de nossas vidas, construir cada uma em sua singularidade, com autonomia, com estilo próprio” (2021, p.103), conclui o filósofo anarquista.

A importância das fanzines e zines para a divulgação de algo

Ao contrário da Magazine, que é uma revista bem estruturada, com a existência de uma empresa mantendo-a em circulação e interessada em maximizar os lucros diminuindo as perdas, a fanzine também é uma revista, mas com a diferença de ser produzida por um fã – seu nome é uma contração de *fanatic magazine*. Por isso, antes de estas produções serem conhecidas popularmente como zines, elas eram costumeiramente chamadas de fanzines. A imagem a seguir, um registro de 1940, mostra o que vem a ser uma das primeiras³ fanzines disponíveis e com registro preservado:

³ A ausência de registros mais localizados nos impossibilita afirmar uma data pontual para a sua criação, mas o contexto histórico da ausência de telefone e o aumento de histórias em quadrinho e de ficção científica nos permitem localizar as fanzines nas primeiras décadas do séc. XX.



Fonte: <https://zinefestpt.files.wordpress.com/2015/08/the-comet.jpg>

A fanzine, por ser produzida por fãs daquele determinado assunto, não costuma estar atrelada a grandes orçamentos, nem ter uma periodicidade fixa e respeitada (Magalhães, 1993). Elas são publicadas de acordo com as condições, possibilidades e interesses de seus responsáveis, podendo ser anônimas ou assinadas. Como a sua criação está localizada historicamente numa época em que não se tinha fácil acesso à internet e às facilidades comunicacionais da atualidade, as fanzines eram impressas e mimeografadas (Magalhães, 2003; Negri, 2005; Milani, 2015) para um maior número de cópias serem postas em circularidades gratuitamente ou a valores módicos, popularizando-se inicialmente entre os anos de 1930 e 1940, nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Numa época em que telefone com fio era artigo de luxo, a fanzine era um meio comunicacional muito importante por ser uma ferramenta de compartilhamento num período em que as informações levavam muito tempo para serem processadas e divulgadas. A ausência de uma estética única a todas as fanzines é uma de suas características, pois dialoga diretamente, de forma relacional, com os interesses existentes entre produtores e leitores. Seus formatos variavam de acordo com os conhecimentos e

domínios dos editores, podendo ser escritas, desenhadas, colagens, histórias em quadrinho, intervenções em folhas de jornais, dentre outros, conforme imagem a seguir.



Fonte: <https://sobrelivrosetraducoes.com.br/o-que-sao-zines/>

Percebe-se que ela pode ser a respeito de um estilo de música, grupo musical, seriado de televisão, vertente de literatura, sobre HQs, oriunda de atividade formativa realizada em locais de ensino-aprendizagens, divulgação de discussões de coletivos sociais, possibilidade de debate de pautas políticas, enfim, é um material de difusão de determinados assuntos a serem postos em circularidade nos espaços públicos. Sua estética marginal se dá justamente por ser material produzido por seus fãs ou por pessoas interessadas naquele determinado assunto e, costumeiramente, não por profissionais remunerados e formados para esta atividade laboral.

A fanzine experienciou significativa mudança quando foi adotada pelo movimento punk (Milani, 2015) para a divulgação das bandas que se destacavam na cena *underground*, promovendo os lançamentos de álbuns, shows e turnês que aconteceriam, além de críticas ao sistema político e denúncias a determinadas ocorrências contemporâneas à sua publicação, como os movimentos antiglobalizações (Augusto, 2017), conforme exemplo a seguir de algumas *zines punks*.



(Fonte: <https://periodico.sites.uepg.br/images/2015/16-12/PUNK2.jpg>)

Este ‘faça você mesmo’, uma forte característica do movimento punk, impulsionou para que suas produções tivessem circulação ainda maior dentro da cena, tanto local, quanto ‘mais abrangente’, a nível nacional e até mesmo internacional, via postagem de carta, produzindo um novo neologismo para o segmento: de *fanzine* para as *zines*.

Suas circularidades se davam de forma rizomática, inicialmente em grupos interessados em sua temática, por meio da venda e compartilhamento destes impressos, para posteriormente possibilitar seu chegamento em outros grupos sociais.

Estas zines, ainda presentes e circulando em espaços diversos até os dias atuais, muitas delas nas feiras anarquistas, experienciaram nova mudança a partir do final do milênio passado: deixaram de circular única e exclusivamente de forma física, impressa, para também se fazerem presentes nos ambientes virtuais, por meio de arquivos digitais como pdf, imagens, vídeos e áudios – a exemplo dos podcasts, mídia recentemente bastante explorada ao longo da pandemia de coronavírus. Estas são chamadas de ezines, conforme veremos a seguir.

O uso de ezines para a produção de uma educação outra

A zine também é um neologismo mas, diferentemente do anterior, nesse indica-se uma contração de *eletronic zine*. Esta nova forma de se apresentar publicamente se deu por três motivos principais: i) disseminação de computadores e *smartphones* nas últimas duas décadas; ii) significativa diminuição dos custos de produção por não ser mais impressa e; iii) maior abrangência em sua difusão no ambiente virtual.

Será, portanto, a partir deste ponto de inflexão que pensaremos as ezines como potencialidades dissidenciais no compartilhar algo, como formas de difundir os saberes e conhecimentos debatidos em locais múltiplos de ensino-aprendizagens para ampliá-los na sociedade e em seus espaços públicos. Afinal, conforme validado pelo historiador anarquista Rodrigo Ferreira, “a produção em história pública contribui, assim, para problematizar a concepção corrente de que a 'História verdadeira' é a produzida nas Faculdades de História” (Ferreira, 2017, p.7) e, portanto, os saberes podem ser produzidos por todos os interessados por aquele determinado tema.

Entende-se que as ezines têm condições de promover um transbordamento de ideias, assuntos e temas, podendo também acionar resistências e denunciar injustiças, uma vez que, quando pensada a partir da pedagogia libertária, “uma escola libertária não pode ser neutra: se os indivíduos estão sujeitados a uma sociedade de exploração e não são livres, é necessária uma opção de se educar para a liberdade” (Gallo, 1997, p 29). Logo, tanto as ezines como a pedagogia libertária podem servir para a promoção da solidariedade por meio do compartilhamento coletivo de um determinado saber, promovendo a desterritorialização do conhecimento centrado num currículo único oficial.

Enquanto em ambiente de ensino-aprendizagem, formal ou não-formal, as ezines podem ser pensadas como atividades-fim de devolutiva por parte dos participantes frente a determinados assuntos debatidos, em coletivos populares elas podem servir

como afirmação de suas existências, denúncias de determinadas práticas e também como articulação para a promoção de campanhas em prol de alguma necessidade específica.

O principal ponto de inflexão presente no uso de ezines como difusoras do conhecimento histórico está no fato de que ela pode ser produzida por grupos interessados num determinado tema e, portanto, o seu 'produto final' se dará por meio desta construção coletiva. As ezines podem ser produzidas nas mais variadas estéticas, mas necessitam se fazerem presentes nos espaços públicos dos ambientes virtuais, evidentemente, por serem *eletronic zines*. Pode-se pensá-la em podcast debatendo determinados temas ou realizando entrevistas, em canais no Youtube com vídeos explicativos e/ou com práticas denunciastas, em vídeos virais no TikTok, em colagens virtuais disponibilizadas por imagens no Instagram, textos a serem compartilhados via WhatsApp, dentre outros.

As múltiplas abordagens artísticas e formas diversas de linguagens permitem pensar nas mais variadas formas de disseminação dos conhecimentos debatidos coletivamente nos locais de ensino-aprendizagens e transbordados aos espaços públicos virtuais, por meio de suas postagens e compartilhamentos.

Acredita-se que elas têm condições de transpor os muros físicos das instituições educacionais e de superar as valas das desigualdades sociais; de se fazer presente em coletivos sociais e servir para necessidades diversas. Crê-se em suas potências para a implosão do poder coercitivo presente nos locais de ensino-aprendizagens tradicionais e por possibilitar a produção das emancipações dos jovens educandos ali presentes. Logo, entende-se as ezines como práticas de ação direta nos ambientes virtuais. Conforme atestado por Kropotkin (2001), "o regime de coerção não só criou os males do sistema econômico, político e social atual, como também deu provas moral das sociedades; ele nem mesmo soube mantê-lo ao nível que estas haviam atingido" (2001, p.66).

Entende-se ainda que as ezines têm condições de organizar, na centralidade de seus processos formativos e no curso de suas ações, tanto alunos escolares como membros de coletivos populares.

Possibilita que os interessados sejam responsáveis por suas feitura e estimula-os à solidariedade para com o próximo, uma vez que servem para o debate de determinados assuntos e para a enunciação de problemas, além de promoção do relacionamento interpessoal ao longo de seu processo.

No âmbito educacional, os alunos podem criar suas próprias ezines coletivamente e desenvolverem táticas para uma melhor difusão daqueles saberes construídos. No âmbito social, os coletivos podem realizar materiais capazes de desenvolver sentimentos coletivos de resistências, podem servir para a organização das massas e para denúncias diversas, conforme já destacado. Ou seja, elas podem ser usadas para objetivos diversos e difusos.

Historicamente marginal, as ezines têm capacidades de gerar resistências diversas à sociedade do controle (Deleuze, 1992) por meio daquilo que o próprio filósofo francês buscou destacar em suas conversações. Para ele, “é preciso um desvio da fala. Criar foi sempre coisa distinta de comunicar. O importante talvez venha a ser criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (1992, p.217). Ao identificar um determinado vacúolo, todos os envolvidos na produção da ezone necessitam discutir táticas precisas para a difusão daquele conhecimento via ação direta. Por se tratar de um material com assuntos específicos, com públicos-alvo determinados, não há a necessidade de valorizar ganhos monetários, mas sim em atingir a sociedade com os conhecimentos ali presentes.

A sua produção se dará “no devir do escritor que faz emergir algo novo no Zine; e no devir do leitor, que aprende, ou melhor, inventa uma nova língua, uma nova leitura” (Augsburger; Cervi, 2016, p.883). Por se tratar de um material com estética própria, necessita-se estar atento com as questões surgidas ao longo de seu percurso, não podendo, portanto, determinarmos como seria uma ezone e o que não poderia ter em sua produção. Ela se constitui ao longo de seu próprio processo de feitura, em seu devir, entre os envolvidos e em seu ato.

Para a sua confecção em ambientes de ensino-aprendizagens há de se destacar a existência de práticas de liberdade durante suas discussões, uma vez que as ezines possibilitam a identificação de brechas para que resistências possam ser acionadas. A ezone, pensada em perspectiva da pedagogia libertária, é entendida como arma fundamental e de grande alcance para a promoção do debate público.

Serve para reunir aqueles interessados por ela, potencializar ações, emancipar sujeitos e denunciar cometimentos de determinadas ações. Logo, entende-se que a ezone insere-se no espaço público e, por conseguinte, poderá auxiliar para a construção de “subjetividades anárquicas” (RAGO, 2000, p.14), conforme pontuado pela historiadora.

Vale destacar ainda que “para que essa prática da liberdade tome forma em um *êthos* que seja bom, belo, honroso, respeitável, memorável e que possa servir de exemplos, é preciso todo um trabalho de si sobre si mesmo” (Foucault, 2017, p.264) num processo intimamente relacional, a partir dos atravessamentos subjetivos de cada um. Não sendo possível se mensurar em qual grau ou medida as pessoas serão afetadas, sejam elas autoras ou leitoras destas produções, “é nesta relação de si consigo mesmo que as transformações acontecem e que se pode produzir algo mais do que efeitos de submissão e ou de simples reação” (Gallo, 2017, p.317).

Não nos eximimos de olharmos para as zines e ezines como possível vontade de saber, como formas para melhor produção de si; seja como sujeitos desejantes e/ou insurrecionais. Acionada a partir das ideias da pedagogia libertária, as ezines podem servir como significativo agente de mobilização capaz de lutar “contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que se confronta com o capitalismo, buscando estratégias de transformação social” (Gallo, 2015, p.49). Acredita-se que a subjetividade de cada um produzirá atravessamentos potentes o suficiente para a promoção de deslocamento no olhar perante o mundo, tanto em si como do outro.

Em virtude de Edson Passetti e Acácio Augusto (2008) terem sido categóricos ao afirmarem que “a educação para os

anarquistas não começa nem termina na escola” (2008, p.9), as ezines foram tratadas aqui a partir de suas potencialidades com capacidade de desestruturar o controle social centrado no estado burguês, valorizando-as sobremaneira pela possibilidade de serem utilizadas em quaisquer locais de ensino-aprendizagens.

Como pôde-se perceber, pensou-se no uso da ezing não apenas como formas teórico-metodológicas outras, mas também compreendendo suas potências dissipadoras presentes em sua ação em lugares outros. Logo, vimo-las aqui a partir de suas “desterritorializações” (Deleuze, Guattari, 2012), de suas capacidades emancipatórias e geradoras de reações possíveis. Seja por meio do compartilhamento irrestrito, irregular e incontrolável de saberes e conhecimentos, seja por ações orquestradas para divulgação sistemática.

Referências

AUGUSTO, Acácio. Política e antipolítica: anarquia e diferenças no movimento antiglobalização. In RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. [Org.]. *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Intermeios, 2017.

_____. As lutas anarquistas no presente como experiências: contra as utopias. In FERREIRA, José Maria Carvalho; MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. *Anarquia e Anarquismos: práticas de liberdade entre História de vida (Brasil/Portugal)*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2021.

AUGSBURGER, L. G.; CERVI, G. M. Fanzine e oficina: articulações para uma prática molecular em educação. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 875–888, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646446. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646446>. Acesso em: 7 maio. 2021.

BAKUNIN, Mikhail. O princípio do Estado. *Revista Verve*, São Paulo, Nu-Sol, v. 11, p. 50-77, 2007

_____. A instrução integral. São Paulo: Nu-Sol/Imaginário/IEL, 2003.

CALABRIA, Amanda; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. História de vida e memórias das práticas de liberdade: uma puta mulher. In: FERREIRA, José Maria Carvalho; MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. *Anarquia e Anarquismos: práticas de liberdade entre História de vida (Brasil/Portugal)*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2021.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs – vol. 2*. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. *Mil platôs - vol. 5: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Editora 34, 2012

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes, operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1 editora, 2018.

FABBRI, Luce. "Anti-historicismo y Dictadura". In: *La Libertad entre la Utopia y la Historia*. Rosário: Federação Gráfica Rosarina, 1962.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. História pública e ensino de História: um olhar sobre o filme no livro didático. *Revista Observatório*, v. 3, p. 136-171, 2017

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013a.

_____. *Microfísica do poder*. Editora: Paz & Terra, 2014.

_____. *Ditos e Escritos V: ética, sexualidade & política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017

GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 15, n.27, p. 17-34, 1997.

_____. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, n. 36 - abril de 2012.

_____. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Intermezzo, 2015

_____. Insurreições escolares? In RAGO, Margareth; GALLO, Silvio. [Org.]. *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Intermeios, 2017

_____. Anarquismo, educação e autoformação. In. FERREIRA, José Maria Carvalho; MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. *Anarquia e Anarquismos: práticas de liberdade entre História de vida (Brasil/Portugal)*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2021

GOLDMAN, Emma. A criança e seus inimigos. *VERVE*, n. 37, 2020

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1977

KASSICK, Clovis Nicanor. A pedagogia libertária na história da educação brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 32, p. 136-149, 2008.

KROPOTKIN, Piotr. *A Anarquia: sua filosofia, seu ideal*. São Paulo: Imaginário, 2001.

MAGALHÃES, Henrique. *O que é Fanzine*. Coleção primeiros passos, no 283 São Paulo, Brasiliense, 1993

_____. *O rebuliço apaixonante dos fanzines*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2003.

MILANI, Marco Antônio. *Uma leitura vertiginosa: os fanzines punks no Brasil e o discurso da união e conscientização (1981 – 1995)*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em História. Orientador Hélio Rebelo Cardoso Júnior. – Assis, SP: 2015.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. *V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom*, 2005. Disponível em: www.portcom.intercom.org.br/pdfs/33397517009226686802074911246237676525.pdf acesso em 26 mar. 2020.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é propriedade?* Lisboa: Editorial Estamp, 1975.

RAGO, Margareth. O anarquismo e a história. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2000, v. 1, p. 88-116.

STIRNER, Max. Les faux principes de notre éducation. *La Gazette Rhénane*, abril de 1842.

TURRA NETO, Nécio. *Enterrado, mas ainda vivo!:* identidade punk e território em Londrina. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2001.

Capítulo 4

A Infância convida o anarquismo para brincar e vice-versa: práticas libertárias com crianças

Olivia Pires Coelho¹

Este capítulo discute iniciativas da militância anarquista voltadas para crianças. Problematiza as concepções de *infância* presentes na produção teórico-filosófica do anarquismo e analisa três experiências contemporâneas, sendo: o Espaço Adelino Pinho presente nas Feiras Anarquistas de São Paulo, o espaço elaborado com e para crianças na Feira do Livro Autônoma e Feminista de Porto Alegre, em 2015 (RS), e a participação das crianças na Desescola de Verão Anarquista em São Gabriel, em 2016 (RS). O referencial teórico se concentra em discutir a obra de Emma Goldman no texto *A criança e seus inimigos* (1906).

Esse material foi pensado, em um primeiro momento, como parte integrante da disciplina *Filosofia da Educação Anarquista* oferecida para as Licenciaturas e demais cursos no segundo semestre de 2020 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A disciplina, de caráter eletivo, reuniu diversos estudantes dos cursos de Licenciatura da Universidade; sendo que grande parte dos estudantes envolvidos não estavam familiarizados com discussões sobre anarquismo e infância, o que

¹ Geógrafa, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Email: o229633@dac.unicamp.br

acabou tornando o debate muito produtivo dada às muitas perguntas e provocações catalisadas pelos participantes.

Parte dos dados presente nesse texto integraram a pesquisa de Mestrado em Educação “*As crianças são as verdadeiras anarquistas*”: sobre decolonialidade e infância defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/PPGEDU/UFRGS), em dezembro de 2017.²

Concepções de infância e criança

Em 1906³ Emma Goldman nos provocou com o seguinte questionamento:

A criança deve ser considerada como um ser com individualidade, ou como um objeto a ser moldado de acordo com os caprichos e fantasias daqueles ao seu redor? Esta parece ser a questão fundamental a ser respondida pelos pais e educadores. E também se a criança irá crescer de dentro para fora, se sua expressividade verá a luz do dia; ou se será esmagada pelas forças externas como uma massa, depende da resposta a essa questão vital. (Goldman, 2019, p. 83)

Em 2020, passados mais de um século dos apontamentos de Goldman, ainda construímos elementos para escapar da concepção ultrapassada de criança como um objeto a ser moldado. Muitas áreas de conhecimento nas Ciências Humanas e Sociais se debruçam sobre a infância, em seus muitos aspectos possíveis de entendimento: como experiência, como um *tempo*, como território, como imagem.

Nesse texto, destaco as contribuições da Sociologia da Infância⁴ e da Pedagogia da Escuta para dialogar as concepções construídas no âmbito do anarquismo. Nessa articulação, com a

² Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181862>

³ Texto publicado na Revista *Mother Earth*, em 1906, e republicado pela Editora Terra Livre em 2019.

⁴ A articulação entre Sociologia e Infância, já amplamente desenvolvida no Brasil, é discutida detalhadamente no artigo *Sociologia da Infância: traçando algumas linhas* da pesquisadora brasileira Anete Abramowicz (2018).

Sociologia da Infância, a pesquisa de Tebet (2013) foi a interlocutora principal. Na Pedagogia da Escuta, me debruço na obra de Edwards, Gandini e Forman (1999). É importante destacar também que Nascimento (2013, p.156) analisa que pesquisadores como: “Jenks (1980) e Qvortrup (1987) e Alenen (1988) delineavam, já na década de 1980, um quadro que reconhece as crianças como pessoas concretas e contextualizadas, submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte, como atores sociais de pleno direito.”

O argumento está centrado na análise histórica de que as contribuições anarquistas sobre os direitos da criança são anteriores aos debates, por exemplo, da Pedagogia da Escuta, que datam a partir do final do pós segunda guerra mundial, no século XX. Também são anteriores aos debates da Sociologia e da Nova Sociologia da Infância, na década de 1990. Nesse sentido, há uma possível e potente articulação das concepções defendidas pelos anarquistas e das defendidas pela Pedagogia da Escuta, da Nova Sociologia da Infância, embora esse movimento não tenha ocorrido a contento. O anarquismo discute, anteriormente às tendências pedagógicas inovadoras dos anos 1950 e 1960, concepções radicais de *criança* e *infância* que podem elevar a qualidade do debate que temos feito no Brasil.

Alguns conceitos centrais foram desenvolvidos ao longo dos anos para analisar as relações sociais e políticas que circundam as crianças e sua participação na sociedade: protagonismo, participação, cultura de pares, entre outros. Apesar de sua relevância, este artigo não se concentra na discussão desses conceitos, mas em como o anarquismo *convida* ou *sente-se convidado* para adentrar ao campo de debates sobre as relações da infância no âmbito do seu debate teórico.

As principais referências para a articulação, presentes na pesquisa de Tebet (2013), são os autores da Sociologia da Infância de língua inglesa (em especial James *et al*, 2013), por suas contribuições para as discussões brasileiras, nesse caso, não discutiremos aqui os autores de língua francesa ou alemã.

Observamos também que é dentre os autores da Sociologia da Infância de língua inglesa que estão os principais teóricos da Sociologia da Infância que [...] têm de algum modo impactado a Sociologia da Infância brasileira. Estamos nos referindo aqui a James, Jenks e Prout (Sociologia do Discurso da Infância e da Criança). Corsaro (Sociologia da Criança), Alanen e Mayall (Sociologia da Infância Estrutural-Relacional) e Qvortrup (Sociologia da Infância Estrutural-Categorial). (Tebet, 2013, p. 9)

A obra *As cem linguagens da criança* de Edwards, Gandini e Forman (1999) aborda a experiência italiana de Reggio Emilia e a constituição de uma Pedagogia da Escuta, pensada por Loris Malaguzzi na Itália.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

**A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),
mas roubaram-lhe noventa e nove.**

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem. (Malaguzzi in: Edwards *et al.* 1999, p. 3)

As cem linguagens da criança (uma metáfora nem tão metáfora assim) ainda não foi discutida pelos anarquistas por meio desse conceito, porém, no seu texto *A criança e seus inimigos*, Emma Goldman se debruça num debate muito próximo, embora ainda

pouco explorado para tratar as questões do *roubo* das linguagens da criança, das noventa e nove que lhe usurpam.

Toda instituição de nossos dias, a família, o Estado, nossos códigos morais, veem em toda personalidade forte, bonita e intransigente um inimigo mortal; portanto, todo esforço está sendo feito para enfraquecer a emoção humana e a originalidade do pensamento no indivíduo em uma saia-justa desde a sua infância mais precoce; ou para moldar todo ser humano de acordo com um padrão; não em uma individualidade completa, mas em um escravo paciente do trabalho, um profissional automatizado, um cidadão pagador de impostos ou um moralista honesto. Se, no entanto, encontrarmos espontaneidade real (o que, a propósito, é um regalo raro), não se deve ao nosso método de educar ou criar a criança: a personalidade frequentemente se afirma, independentemente das barreiras legais e familiares. Tal descoberta deve ser celebrada como um evento incomum, uma vez que os obstáculos colocados no caminho do crescimento e desenvolvimento do caráter são tão numerosos que deve ser considerado um milagre reter sua força e beleza e sobreviver às várias tentativas de enfraquecer o que é mais essencial para isso. (Goldman, 2019, p. 83-84)

É necessário explicitar, aqui, nosso comprometimento com a infância e com as crianças, não tão somente no que diz respeito às práticas escolares e pedagógicas ou familiares, mas um comprometimento com a sua participação digna e plena enquanto atores sociais ativos e produtores de cultura em todas as esferas da sociedade. Emma Goldman, na citação acima, reafirma que a criança possui, então, cem linguagens: está centrada na personalidade forte, bonita e intransigente das crianças. Está centrada na espontaneidade real, no espírito curioso e nosso papel como adultos é não barrar os processos criativos, o desenvolvimento espontâneo das crianças. Nosso papel, como adultos, é não roubar nenhuma das cem.

Cada área do saber disputa a produção do conhecimento e as conceituações sobre infância e sobre criança como territórios a serem ocupados. O anarquismo também se insere nessa disputa com produção de conceitos e práticas e, tanto em contextos escolares (com a Pedagogia Libertária e suas diversas experimentações passadas e contemporâneas) quanto em contextos

políticos, que serão abordados adiante no texto, a partir da construção de espaços para crianças em eventos anarquistas.

A Sociologia da Infância se inseriu e segue se inserindo nos territórios conceituais a partir da desconstrução das teorias pré-sociológicas da infância (James *et al. apud.* Tebet, 2013) que, em linhas gerais, se pautavam por elementos do desenvolvimento biológico, excluindo/menosprezando a participação das crianças na sociedade. É necessário afirmar que a Sociologia da Infância pode/deve ser reconhecida enquanto:

A partir da década de 1990, as pesquisas em Sociologia da Infância ascendem com intensidade. É possível compreender que há pelo menos três premissas fundamentais que desencadeiam os estudos sociológicos da infância: a primeira diz respeito à criança como sujeito portador de direitos e, devido a isso, tem agência; a segunda diz respeito à infância como construção social histórica e não universal e a terceira defende que as crianças são atores sociais e, desse modo, atuam na dinâmica social, transformando a história e a cultura, o que implica dizer que as crianças atuam positivamente e ativamente nos processos de socialização e são, acima disso, produtoras de cultura. Por fim, as crianças são unidade de observação, isto é, são categorias sociológicas. Reitera-se, portanto, a qualidade de um “objeto” de pesquisa e a necessidade de se pesquisar esse objeto mais intensamente. (Abramowicz, 2018, p. 379)

A partir das três premissas por Abramowicz para a Sociologia da Infância: 1) reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, 2) infância é uma construção histórica e contextual e 3) crianças atuam na dinâmica social, podemos articular com as proposições e conceitos anarquistas com um pouco mais de intensidade. Para entramos nesse debate, todavia, antes é preciso localizar de que anarquismo estamos falando.

O anarquismo

Minha relação com as crianças, em um primeiro momento, aconteceu por meio da militância anarquista, através do questionamento sobre obrigatoriedade escolar e formação do grupo

de estudos em desescolarização. Afilio-me à vertente decolonial do anarquismo, a vertente latino-americana, o *especifismo*.

O anarquismo especificista, ou especificismo, pode ser considerado uma vertente de anarquismo com o caráter estratégico de base nos movimentos populares e socialismo libertário. Essa perspectiva de anarquismo surgiu na América Latina. Emergiu de resultados das experiências da FAU – Federación Anarquista Uruguay – por volta da década de 1960. Compreendo que o anarquismo é uma forma de organização política coletiva, com estratégias junto aos movimentos sociais de base e sindicatos. O anarquismo especificista visa a construção do poder popular, há o compromisso efetivo com a mudança social, coletiva, não individual.

Certamente, existem muitas concepções possíveis de anarquismo, muitas vertentes e compreensões de como se constrói essa militância. Gallo (2007, p.20) analisa que, para que possamos compreender a real dimensão da filosofia política do anarquismo é necessário que o entendamos como constituído por uma atitude: a de negação de toda e qualquer autoridade, o autor também afirma que admitir o anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e exploração. Gallo também conceitua quatro princípios geradores (autonomia individual, autogestão social, Internacionalismo e ação direta) para ancorar, então, um paradigma de análise político-social e compreensão do anarquismo. Considero estes quatro princípios fundamentais para que possamos compreender a proposta anarquista para infância e para Educação de modo geral. Entretanto, na conceituação de anarquismo, acredito em uma abordagem distinta: o anarquismo politicamente organizado. As experiências especificistas são menos debatidas e estudadas do que as experiências europeias de anarquismo, talvez pela nossa própria tradição colonial de compreensão dos movimentos emancipatórios latino-americanos.

No Brasil, o anarquismo organizado conta com uma coordenação, a CAB – Coordenação Anarquista Brasileira. Para que

possamos, então, compreender o anarquismo no contexto latino-americano, reproduzo alguns princípios políticos e ideológicos da Carta de Princípios da CAB - A compreensão, a defesa e a aplicação dos seguintes pontos:

- a) Do anarquismo como ideologia e, assim, como um sistema de ideias, motivações e aspirações que possuem necessariamente uma conexão com a ação no sentido de transformação social, a prática política.
- b) De um anarquismo em permanente contato com a luta de classes dos movimentos populares de nosso tempo e funcionando como ferramenta de luta e não como pura filosofia ou em pequenos grupos isolados e sectários.
- c) De um conceito de classe que inclui todas as parcelas de explorados, dominados e oprimidos da nossa sociedade.

[...]

f) Da organização como algo imprescindível e contrária ao individualismo e ao espontaneísmo.

g) Da organização específica anarquista como fator imprescindível para a atuação nas mais diversas manifestações da luta de classes. Ou seja, a separação entre os níveis político (da organização específica anarquista) e social (dos movimentos sociais, sindicatos, etc.).

h) Da organização anarquista como uma organização de minoria ativa, diferindo-se esta da vanguarda autoritária por não se considerar superior às organizações do nível social. O nível político é complementar ao nível social e vice-versa.

i) De que a principal atividade da organização anarquista é o trabalho/inserção social em meio às manifestações de luta do povo.

[...]

o) A busca permanente do consenso, mas, não sendo possível, a adoção da votação como método decisório.

p) Do trabalho com unidade teórica, ideológica e programática (estratégica / de ação). A organização constrói coletivamente uma linha teórica e ideológica e da mesma forma, determina e segue com rigor os caminhos definidos, todos remando o barco no mesmo sentido, rumo aos objetivos estabelecidos.

q) Do compromisso militante e da responsabilidade coletiva. Uma organização com membros responsáveis, que não é complacente com a falta de compromisso e a irresponsabilidade. Da mesma forma, a defesa de um modelo em que os militantes sejam responsáveis pela organização, assim como a organização seja responsável pelos militantes.

A partir da compreensão desta distinta concepção de anarquismo, retorno a conceituação de Gallo (2007) sobre os princípios geradores, pois os considero de grande importância para o entendimento da educação anarquista. Sendo, então, autonomia individual, autogestão social, Internacionalismo e ação direta. De acordo com as análises de Gallo, podemos conceituar os quatro princípios geradores em:

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

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

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

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

necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da propaganda, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da Educação, propriamente dita – formal ou informal. (Gallo, 2007, p. 20-21)

A partir da compreensão dos elementos presentes na Carta de Princípios da CAB, de uma filiação especificista latino-americana no anarquismo e do entendimento dos princípios geradores, podemos continuar com a articulação desse conjunto de saberes e práticas com as três premissas analisadas por Abramowicz (2018).

Autonomia individual no anarquismo compreende que *todos os indivíduos*, inclusive, *crianças*, **participam** de um corpo social, não apenas fazem parte passivamente e nele possuem agência para sua autonomia, uma garantia do exercício de direitos - a primeira premissa analítica da Sociologia da Infância. Na mesma linha de raciocínio, o anarquismo também irá defender que a potência da infância está **na própria infância** e não nas possibilidades de futuro dos indivíduos, dada sua autonomia individual.

Figura 1 - A autoria de Francesco Tonucci.



Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/infancia/>

As crianças atuam na dinâmica social e são agentes ativos no processo de transformação da cultura e da história (cotidiano, história em movimento) e nos entendimentos de *auto gestão social*, o anarquismo defende a horizontalidade e o respeito a todos e – cada vez mais, inspirados pelas pautas feministas e pela luta materna/paterna – pautando a eliminação da discriminação etária.

O anarquismo, assim como observou Loris Malaguzzi, defende que o *tempo* da criança precisa ser respeitado: o tempo da infância não é o tempo cronológico, mas sim o tempo da experiência, do acontecimento, da contemplação⁵. Emma Goldman nos provoca, novamente:

A criança demonstra suas tendências individuais em suas brincadeiras, perguntas e associações com pessoas e objetos. Mas tem de lutar com a eterna interferência externa em seu mundo de pensamentos e emoções. Não pode se expressar em harmonia com sua natureza e crescente personalidade. Deve se tornar uma coisa, um objeto. Suas perguntas são respondidas de forma limitada, convencional e ridícula, baseado quase sempre em falsidades; e quando deseja contemplar as maravilhas do mundo, com olhos arregalados, imaginários e inocentes, aqueles ao seu redor rapidamente fecham as portas e janelas, mantendo a delicada planta humana em uma atmosfera de estufa, onde não pode respirar nem crescer livremente. (Goldman, 2019, p. 84)

O tempo da infância, o tempo que Emma Goldman nos provoca a habitar, das portas e janelas abertas para as maravilhas, para respirar e crescer livremente, por muitas vezes, não cabe na lógica cronológica adulta-capitalista. Assim como pensamos em possibilidades de articulação com produções do conhecimento da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Escuta com o anarquismo, faz-se necessário, também, pensar nos limites de tais aproximações.

O anarquismo defendido aqui, como já explicitado nesse texto, não se trata de uma abstração, mas sim de uma *organização* política. No livro infantil *Um abc da anarquia*, o verbete Organização ilustra a letra O: “Muitas pessoas confundem anarquia com bagunça. Mas

⁵ Ver Kennedy e Kohan (2008).

para lutar, destruir os valores atuais e construir uma sociedade justa, é preciso muita organização.” (Biblioteca Terra Livre, 2017).

Tal organização não se pauta apenas pela filiação e atuação em um coletivo, movimento social e partido, mas também por uma ética que permeia as relações humanas, sociais e políticas e orienta nossas ações e participações com os outros, inclusive com as crianças. O que defendemos na relação com a infância não se encerra em uma reforma educacional, em uma Pedagogia e tampouco em uma premissa analítica. Enquanto anarquistas, defendemos a participação das crianças na auto gestão social e o pleno exercício das suas autonomias, de acordo com suas possibilidades. Diante disso, apresentaremos algumas iniciativas anarquistas com e para crianças: 1) na Feira Anarquista de São Paulo, 2) na Feira do Livro Autônoma e Feminista de Porto Alegre e 3) na Desescola de Verão Anarquistas. Trata-se de experiências onde o *anarquismo convidou a infância para brincar e vice-versa*.

Experiências anarquistas

Feiras Anarquistas de São Paulo

Figura 2 - Espaço Adelino Pinho na 4ª Feira Anarquista de São Paulo.



Fonte: Acervo da Feira, disponível em:
<https://feiranarquistasp.wordpress.com/historico/4a-feira/>

A primeira Feira Anarquista de São Paulo foi realizada em 2006, e em 2019 foi realizada a décima edição do evento. O Espaço Adelino Pinho foi idealizado na quarta edição da Feira, em 2013.

O Espaço Adelino Pinho foi pensado, coletivamente, junto ao Laboratório de Estudos Anarquistas (LEA):

O Laboratório de Educação Anarquista (LEA) se propõe a utilizar a contação de histórias como uma prática livre de educação, possibilitando associações com movimentos sociais e populares. [...]. Com essa iniciativa, esperamos estimular essa prática em outros coletivos e grupos anarquistas. Esperamos, também, que surjam novos livros infantis de cunho social e libertário, sendo este o primeiro de muitos a serem produzidos pelo LEA. O LEA é um espaço de estudo e práticas de novas propostas educativas para crianças (e adultos) numa perspectiva anarquista, que se formou a partir das demandas do Grupo de Estudos de Educação Anarquista e do Espaço Adelino de Pinho na IV Feira Anarquista de São Paulo, ambos vinculados à Biblioteca Terra Livre. Além de lançar livros para as novas gerações (e as antigas também), o LEA realiza contação de histórias, oficinas e atividades lúdicas e formativas [...]. Numa perspectiva de empoderamento popular, a cada prática de contação estamos tentando dar um maior protagonismo ao povo [...]. Se queremos criar um novo mundo temos que proporcionar uma educação baseada no apoio mútuo, na liberdade e na igualdade desde já para todas as crianças. Essa é uma das mais férteis sementes para o florescer de uma terra livre. (LEA – 2014)

As atividades do Espaço são diversas, entre contação de histórias, lançamento de livros infantis, teatro, artes visuais, brincadeiras coletivas, entre outros. Sempre levando em consideração a construção coletiva com as crianças presentes no Espaço.

Figura 3 - Oficina de encadernação com crianças na Feira Anarquista de São Paulo, na 7ª edição/2016.



Fonte: Acervo da Feira, disponível em:
<https://feiranarquistasp.wordpress.com/historico/7a-feira/>

O papel do Espaço Adelino Pinho é, entre o acolhimento de crianças e famílias na Feira, promover o debate sobre a urgência da pauta das crianças nos movimentos sociais. A construção de um repertório político para crianças também atravessa a garantia pelos direitos à participação. Rodrigo Rosa da Silva, militante anarquista brasileira e um ativo participante do Espaço Adelino Pinho nas Feiras de São Paulo, escreveu um importante artigo sobre os espaços para crianças em feiras anarquistas pela Europa, no qual aponta que:

Ao relatar o funcionamento dos espaços para crianças que vivenciamos torcemos para que mais indivíduos, coletivos e organizadores de eventos dêem a devida atenção ao tema, pois a presença de crianças nos meios militantes é saudável, necessária, recomendada e cada dia, inevitavelmente, mais frequente. (Silva, 2015, p.25)

O objetivo, então, de apresentar experiências ainda pouco difundidas fora do anarquismo está, também, na possibilidade de inspirar outras organizações e movimentos sociais a olharem as

crianças e potência de sua participação nos espaços de luta e nos eventos políticos. Não entraremos em muitos detalhes sobre cada uma das experiências individualmente, por falta de espaço, visto que cada uma delas é digna de um capítulo apenas para suas complexidades, limites, possibilidades e desafios.

Feira do Livro Feminista e Autônoma de Porto Alegre

Figura 4 - Cartaz da Feira em 2015.



Fonte: Acervo pessoal.

Em 2015, um grupo de militantes anarquistas da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, organizou um evento que reunisse, independentemente da Feira Anarquista da cidade, atividades, lançamento de livros, teatro e demais iniciativas

libertárias voltadas para pauta feminista. O grupo lançou a seguinte nota:

Chamada para Crianças na FLIFEA - 2015.

Nós, Coletiva Organizadora da 1ª Feira do Livro Feminista e Autônoma de Porto Alegre, entendemos a necessidade de que o espaço da Feira seja seguro e acolhedor para mães e crianças. Normalmente, os espaços de articulação não contemplam as urgências da maternidade e do público infantil, desamparando mães e tornando os espaços inacessíveis e pouco convidativos. Nas situações nas quais existe um espaço voltado para o cuidado com as crianças, este continua sendo organizado pelas próprias mães, revezando-se e dividindo as tarefas entre si, sem a responsabilização coletiva efetiva do grupo para além das mães.

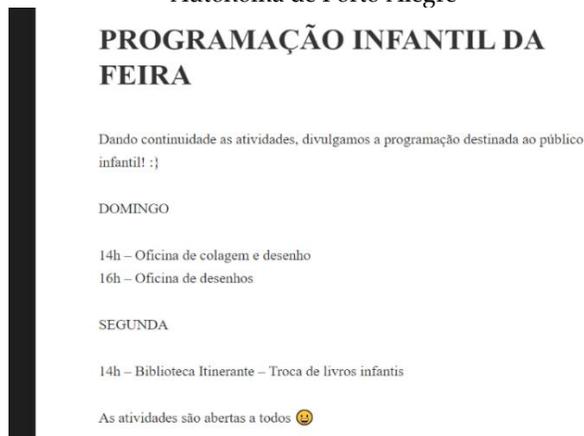
Estamos cientes da necessidade da movida feminista de mudar essa situação – se não na sociedade, ao menos nos nossos meios. Por isso propomos, para a I FLIFEA, uma grupa de pessoas dispostas a criar uma Ciranda Infantil, pra que o espaço da Feira seja acolhedor e seguro também para as crianças – e para as mulheres que são mães possam estar tranquilas e totalmente presentes.

Convidamos as pessoas que quiserem colaborar na divisão da responsabilidade com o cuidado das crianças ou que quiserem propor atividades para a Ciranda a entrar em contato pelo nosso email (enviar com o assunto Ciranda) e a preencher o seguinte formulário para podermos montar a grade de programação infantil da feira. (Disponível em: <https://flifeapoa.noblogs.org/post/category/organizacao/>)

A pauta feminista, então, aqui está atrelada à pauta das crianças, visando a garantia de ambos grupos na Feira. Traz a provocação, então, para que os grupos de mulheres feministas não-mães e para as pessoas libertárias como um todo, que possamos construir, coletivamente, um espaço voltado para crianças, como, por exemplo, o Espaço Adelino Pinho.

A programação da Feira, na sua primeira e única edição, foi realizada com a garantia do espaço para crianças:

Figura 5 - Programação Infantil da Feira do Livro Feminista e Autônoma de Porto Alegre



Disponível em: <https://flifeapoa.noblogs.org/post/2015/10/31/programacao-infantil-da-feira/>

As atividades foram realizadas não somente pelas famílias, mas por militantes anarquistas que se preocupavam com a pauta das crianças. A Feira Feminista e Autônoma de Porto Alegre foi um evento que não se repetiu, mas sua única edição trouxe provocações sobre a necessidade de garantir espaços para mães e crianças nos eventos políticos na cidade de Porto Alegre.

Desescola de Verão Anarquista (DEVA)

A I DEVA, em 2013, foi realizada em Araranguá (SC), a II DEVA, 2014, em Maquiné (RS) e III DEVA, 2015, na Comuna Pachamama, em São Gabriel (RS). Já o que seria a IV DEVA foi integrada ao Encontro de Famílias Desescolarizadas, o qual não acompanhei. A DEVA funciona como um encontro de anarquistas e simpatizantes para debater questões referentes à escolarização, infâncias e política. As crianças e os adultos interagem horizontalmente na semana da Desescola e as atividades são pensadas, coletivamente, para agregar todos.

Figura 6 - Amigos brincando durante a III Deva, em São Gabriel, atrás a pichação *Liberdade*.



Foto: Acervo pessoal.

Figura 7 - Atividade de construção de gangorras para as crianças, que também estavam incluídas na produção. Com supervisão e segurança, participavam de todo processo de construção dos seus brinquedos, acompanhando o uso de ferramentas e observando as instruções. Ou seja, partia-se do princípio de que as crianças eram capazes de compreender o contexto em que estavam inseridas e eram incluídas nas tarefas básicas.



Foto da III DEVA, acervo pessoal.

Figura 8 - Cadeiras de alimentação para bebê no espaço comunitário da Comuna Pachamama, em São Gabriel, durante a III DEVA. A Comuna é uma referência anarquista no cuidado compartilhado com as crianças em espaços libertários. As crianças estão inseridas em toda lógica de funcionamento do assentamento, que é um espaço político além de moradia.



Foto: Acervo pessoal.

Entre outras experiências potentes e interessantes, podemos lembrar da Comunidade Aprendente, que foi um coletivo composto, majoritariamente, por anarquistas que questionavam a educação escolar. Entre 2013 e 2015, encontros esporádicos ocorriam em Porto Alegre para debater filosofia divertida, cuidado compartilhado de crianças, desescolarização, educação domiciliar e questões jurídicas.

O DEVA, juntamente com a Comunidade Aprendente, ajudaram a construir, em Porto Alegre e em outros territórios, uma rede de anarquistas, amigos, que, preocupados com a visão colonialista, não emancipatória e horizontal dos espaços existentes para as crianças, se preocupavam com a ausência de lugares cotidianos para estabelecer experiências educacionais, de cuidado com as crianças.

Para concluir, o objetivo deste capítulo foi apresentar os limites e possibilidades da aproximação das contribuições

anarquistas para infância com outras áreas do conhecimento e fomentar o repertório de experiências com crianças nos movimentos sociais, ainda que de modo breve.

Finalizo esse texto torcendo para que possamos, cada vez mais, reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, atores ativos na construção da sociedade e potentes agentes na sua transformação. Desse modo, desejo que os *convites para brincar* cada vez mais possam se multiplicar.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. *Contemporânea*. v. 8, n.2, p. 371 - 383. Jul.-Dez. 2018. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653/pdf> Acesso em 18 de dez. de 2020.
- COELHO, Olivia Pires. “As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181862> Acesso em 18 de dez. de 2020.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. Editora Imaginário e Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.
- GOLDMAN, Emma. *Educação*. Tradução e organização por Gabriela Brancaglione. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2019.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedrosa. Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização... Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, v.31, n.61. p. 155-168, nov. 2013.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Espaço para crianças nas feiras anarquistas – práticas de pedagogia anarquista em Firenze, Barcelona e Londres. *Revista da Biblioteca Terra Livre* - ano II, nº 3. 2015.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2307?show=full> Acesso em 18 de dez. de 2020.

Capítulo 5

Educação, cinema, autonomia: diálogos com a história do anarquismo

Rodrigo de Almeida Ferreira¹

Outras educações são possíveis. Trata-se de uma afirmação provocadora, em larga medida decorrente da observação da sala de aula, onde expectativas e dilemas da sociedade estão em constante contato. Espécie de microzona social, a escola retroalimenta-se com projetos que circulam pelos seus corredores, pátios, salas, pelo bairro, pela cidade. A escola contemporânea está assentada no século XIX com os seus pilares que rapidamente se edificaram como valor quase absoluto da civilidade.² É compreensível, portanto, que as projeções e as contradições sociais sejam potencializadas nas salas escolares. Desse modo, não é incomum, tampouco absurdo, ouvir frases com sentidos similares a: “Sem escola não há futuro”; “É preciso estudar para ser alguém na vida”; “A escola não ensina algo que sirva para a vida prática”; “Os professores são ultrapassados”; “A escola não é interessante para

¹ Professor na Faculdade de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade Federal Fluminense. Doutor em Educação e Mestre em História e pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Equipe de coordenação do Laboratório de Ensino de História LEH/UFF. Email: rodrigoalmeidaferreira@id.uff.br

² Norbert Elias, em *O processo civilizador*, apresenta instigante tese sobre as construções históricas, pela sociedade ocidental, de parâmetros de civilidade que criam espaços de ser e de pertencimento, por conseguinte, espaço do não integrado. Infere-se que a educação escolar vai em direção à tese do autor; ver: Elias, 2011.

os estudantes". Tais ambiguidades geram angústias, talvez mais sentidas entre professores e estudantes por eles lidarem cotidianamente no eixo da escola e suas dinâmicas. A dimensão humana, todavia, faz da escola um *locus* não concluso, por conseguinte isto é algo que reforça a urgência em pensá-la; em repensar a educação por outras práticas e possibilidades.

Esse texto nem de longe ambiciona apresentar conclusões nestas direções, senão continuar a encarar essas questões. O caminho proposto é aproximar duas temáticas e estimular diálogos a partir do desafio de construir práticas escolares por outras balizas que a predominante. Ao articular dois campos do conhecimento: História da Educação Anarquista e História do Cinema (com ênfase no seu potencial educativo), se espera retomar elementos das relações educação-anarquismo-cinema que contribuam para o debate sobre a educação libertária no contexto atual. Não no sentido de reeditar as experiências do passado, mas de que aquelas experiências, que constituem a cultura anarquista, dialoguem com táticas e valores existentes aos dias de hoje, tensionando seu movimento no tempo presente enquanto existência e resistência.

Toma-se como central a educação libertária no século XXI, recuperando historicamente balizas da pedagogia libertária para pensar suas possibilidades articuladas à arte cinematográfica, sob inspiração da "Zona Autônoma Temporária" (TAZ), proposta por Hakim Bey (2018). Portanto, as reflexões não intencionam criar uma escola com projeto político pedagógico (PPP) anárquico, mas, sim, vislumbrar o exercício de práticas possíveis, ainda que temporárias, de autonomia nas quais os preceitos libertários possam ser desenvolvidos. Com esse propósito, serão retomadas algumas considerações sobre a educação anarquista, seguidas das relações históricas entre os anarquistas e o cinema, para então considerar possíveis diálogos com as balizas libertárias em perspectiva da pedagogia da experiência – em aproximação a Bondía (2002) e Bergala (2008).

Apontamentos sobre a educação anarquista

(...) as raízes do pensamento anarquista são antigas. Doutrinas libertárias que sustentavam que, como ser normal, o homem pode viver melhor sem ser governado já existiam entre filósofos da Grécia e da China Antiga, e entre seitas cristãs heréticas da Idade Média. Filosofias cuidadosamente elaboradas e que eram totalmente anarquistas começaram a aparecer já durante o Renascimento e a Reforma, entre os séculos XV e XVII, e principalmente no século XVIII, à medida que se aproximava a época das revoluções Francesa e Americana (...). Como movimento ativista, buscando mudar a sociedade por métodos coletivos, o anarquismo pertence unicamente aos séculos XIX e XX. (Woodcock, 1986, p.14)

Infere-se, a partir da observação de Woodcock, que a busca por uma definição do que é anarquia, sob uma perspectiva de modo de vida e organização social, levará a muitas identificações no decorrer da história, sem, contudo, ser possível precisá-la como conceito acabado. No entanto, enquanto movimento político social, perspectiva contemporânea pela qual é frequentemente abordado, o anarquismo encontra-se historicamente localizado no século XIX, na esteira da efervescência das revoltas sociais, dos arranjos liberais burgueses, dos nacionalismos estatais, do anticlericalismo, da transformação da economia em base do capitalismo industrial.

Na história do anarquismo contemporâneo, costuma-se considerar a publicação de *O que é a propriedade?*, em 1840, por Pierre-Joseph Proudhon, como seu marco memorialístico devido a autoidentificação do autor enquanto anarquista, em notória provocação aos que buscavam classificá-lo por seu pensamento contestador radical. Mesmo com a proximidade do bicentenário desta publicação, perduram no imaginário social desconfianças e leituras pejorativas relativas às proposições para uma vida assentada em pressupostos anárquicos. Apesar das fragilidades desta percepção negativa, ela é compreensível quando contextualizada na arena das disputas políticas. Trata-se de um imaginário construído desde o século XIX, para o qual contribuíram espectros políticos díspares, mobilizando variadas estratégias e distintos suportes

narrativos, desde literatura, imprensa, produções culturais, cinema, discurso religioso e educação.

Como observado, parte dessa permanência decorre das disputas de projetos de sociedade, mas deve-se considerar, ainda, o desconhecimento e os silenciamentos sobre a história do anarquismo. Mas é certo que classificar desonestamente o anarquismo dentro de estereótipos negativos impacta os embates por uma sociedade libertária,³ tanto por reduzi-lo a uma utopia, logo irrealizável, quanto por deslegitimar seus adeptos sob acusação de desordeiros, violentos, libertinos.

Ignorar a História é terreno fértil para incompreensões e preconceitos. Nesse sentido, o campo da educação tem muito o que fazer para dissipar esse ambiente de ignorância quanto a complexidade da visão de mundo anarquista, inclusive sobre as próprias experiências de educação libertária. Como no Brasil a escolarização tem sido centralizada pelo Estado, sendo as políticas educacionais historicamente controladas por grupos representantes de interesses econômicos hegemônicos,⁴ essa lacuna

³ O termo libertário tem sido corrompido por oportunistas, autodeclarados anarcocapitalistas, em defesa do ultraliberalismo da economia capitalista sem nenhuma interferência estatal. Trata-se, indubitavelmente, de uma leitura deturpada para a crítica ao Estado, pois desconsidera os pressupostos anarquistas de que o fim deste deve ocorrer concomitantemente com o fim da economia capitalista. Portanto, neste texto, o termo libertário é adotado com o mesmo sentido dos valores anarquistas, como tem sido recorrente na literatura, sobremaneira de origem ibérica e francesa, não apenas por primar pela correção dos princípios da filosofia anarquista, mas também como ato necessário na disputa de narrativas de fundo semântico, ideológico e da ação anarquista. Ver: Schuhmann, 2020.

⁴ A história da educação brasileira não deixa dúvidas: Do período da América portuguesa à República, a educação tem estado atrelada aos privilégios socioeconômicos. Como exemplo, citam-se as Reformas Capanema, durante a ditadura do Estado Novo, quando o ministro da educação varguista justificava o novo modelo educacional do Brasil pela necessidade de uma escolarização básica, elementar, destinada às pessoas que deveriam trabalhar com suor pelo progresso da nação, enquanto outra de nível superior, mais refinada e ampla, devia contemplar a minoria econômica e intelectual a quem caberia a função social de gerenciar o país. Quase um século depois do governo brasileiro explicitar esta

é parcialmente compreensiva no âmbito político já que grupos anarquistas resistem em dialogar na esfera do Estado – afinal, o antiestatismo é pedra angular de sua filosofia.

Ainda assim, em outras esferas que poderiam pautar debates educacionais ampliados, como as universidades, também há pouco espaço às pedagogias libertárias. Em breve apuração nas Faculdades de Educação das Universidades Federais, são exceções as matrizes curriculares do ano de 2019 que trazem disciplinas sobre a educação anarquista nos currículos básicos; pontualmente em matérias eletivas ou optativas.⁵ Não deixa de ser contraditório que nas faculdades de educação, enquanto espaços de pesquisa e reflexões que vão das práticas de ensino às políticas educativas, o anarquismo

visão elitista, é notória a aproximação do pensamento de Capanema com a proposta de Reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer (2016/17), quando seu ministro da educação, Mendonça Filho, encaminhou ao Congresso Nacional a Exposição de Motivos da Medida Provisória 746/2016 relativa ao projeto do Novo Ensino Médio, justificado pela inadequação do modelo vigente que ensinaria muitas coisas desnecessárias; por isso a reforma seria mais útil para a juventude das classes sociais mais pobres por disponibilizá-la mais rapidamente ao mercado de trabalho – ainda que, neste caso, a formação deficitária possa restringir outras possibilidades profissionais ao jovem. Naquela ocasião, o governo Temer lançou, pelo Ministério da Educação, uma massiva propaganda televisiva, radiofônica e na internet, algo que contribuiu não apenas no convencimento da medida, como reforçou os ataques à educação como obsoleta, sobretudo a pública e que atende a ampla maioria da população, especialmente as classes média baixa e pobres. Ver: Freitas; Bicas, 2009.

⁵ Em levantamento inicial, que contemplou 53 universidades federais, via páginas das Faculdades de Educação na internet que disponibilizam a estrutura curricular – mas nem sempre o ementário das disciplinas – constatou-se apenas uma disciplina nomeadamente anarquista: Pedagogia Libertária, ofertada como optativa na Universidade Federal de Santa Catarina. As disciplinas consideradas como educação anarquista se devem às indicações bibliográficas, mas não enquanto disciplina. Sendo assim, nas Universidades Federais do Amazonas, do Espírito Santo, de Lavras, da Rural do Rio de Janeiro, havia indicação bibliográfica anarquista nas disciplinas exigidas de: Filosofia da Educação II; Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão; Didática; Filosofia da Educação; respectivamente. Pelo mesmo critério de indicação bibliográfica de disciplinas eletivas e/ou optativas, há ocorrências nas universidades do/de: Ceará (3); Lavras; Rio de Janeiro; São Carlos.

não mereça uma atenção enquanto proposta pedagógica para além de esforços pontuais que dificilmente ultrapassam inserções nas disciplinas. Um dos reflexos dessa lacuna nos espaços universitários é o baixo número de grupos de discussão nos encontros das associações de área profissional. Considerando a área de História como exemplo, a Associação Nacional de História (ANPUH) até tem apresentado Simpósios Temáticos (ST), especialmente sobre a história do anarquismo como movimento político e social, embora no último simpósio (Recife, 2019), inexistisse ST entre os 162 ofertados.⁶ Quando esse olhar se volta para o ensino da disciplina, o encontro da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH), realizado em 2020 (via remota, devido a pandemia covid-19), nenhum grupo sobre pedagogia libertária foi proposto; restando a quem tem trabalho nessa chave tentar ser contemplado em outros grupos de trabalho.⁷

Isso não significa inexistência de produções sobre a educação anarquista.⁸ O campo da História da Educação, por exemplo, possui relevantes trabalhos, muitas vezes ligados aos programas de pós-graduação. Entretanto, está longe de ser um tema recorrente de investigação. Outra observação referente aos estudos sobre a história da educação anarquista é que eles tendem a se concentrar nas experiências das pedagogias libertárias e de seus educadores, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. Como ressaltado, conhecer essas experiências, sejam elas europeias, brasileiras ou de outra geografia, é importante para o amplo conhecimento da temática e romper barreiras discriminatórias contra suas práticas. Contudo, o desequilíbrio no recorte temporal dessas pesquisas pode induzir ao entendimento de que não há experiências

⁶ Para lista completa dos Simpósios Temáticos (ST), ver página do evento: <https://www.snh2019.anpuh.org/>

⁷ Para lista completa dos Grupos de Reflexão (GDR), ver página do evento: <https://perspectivas2020.abeh.org.br/>

⁸ Entre os trabalhos sobre a história da educação anarquista, destacamos: Gallo, 1990; Passeti; Augusto, 2008.

relevantes de educação libertária na contemporaneidade, portanto, seria uma pedagogia datada historicamente.

Se o contexto político mais recente restringe a implementação de projetos escolares sob inspiração libertária, até mesmo porque no decorrer do século XX a institucionalização da escola se fez com crescente centralismo e ingerência estatal, isso não significa a inexistência de professores inspirados por práticas anarquistas. Pelo contrário, reforça a demanda por identificar e analisar essas atividades, inclusive abrir espaços para sua reflexão em cursos de formação inicial e continuada de docentes. E como a proposta aqui almeja considerar práticas libertárias no cenário atual, reconhecer as balizas históricas é importante para repensá-las no contexto educacional de hoje.

A educação constitui ponto central das reflexões anarquistas desde os primeiros escritos libertários. Tal centralidade se justifica pela própria postura dos anarquistas em sua crítica e em suas ações em duplo movimento. Primeiro porque, ao analisar os cenários de desigualdades e contextos de autoritarismos, os anarquistas reconhecem que a apropriação e a circulação da educação e da cultura são engrenagens essenciais desse processo; segundo, porque entre aqueles que são considerados base teórica do ideal libertário, desde os pioneiros do século XIX aos textos mais atuais, a transformação social passa pela educação de uma nova humanidade, quer dizer: novos indivíduos para um novo mundo.

A progressiva e rápida institucionalização da educação como função estatal e valor social no século XIX não ocorreu sem contundentes críticas ao seu viés elitista e controlador. Muitas críticas, aliás, soam pertinentes mesmo depois de dois séculos, haja vista que a escola de hoje se estruturou a partir daqueles pilares. Destas, uma das mais ácidas coube a Max Stirner, professor e jornalista alemão que, sem meias palavras, em *O falso princípio da nossa educação*, texto originalmente divulgado na *Gazeta Renânia*, em 1842, denunciava que a escola não era emancipadora. Pelo contrário, carregada da influência religiosa, militar e de valores burgueses dominantes, funcionava como forma de controle sobre a

população trabalhadora e pobre. Ao analisar a educação do período, reconhecia dois modelos existentes, mas que em nada contribuíam para o fortalecimento e a autonomia dos mais pobres: a) humanista, herdeira da cultura renascentista e que refletia os códigos civilizacionais partilhados pela cultura dominante reivindicada pela média e alta burguesia; b) realista, cuja racionalidade científica não passava de verniz ideológico para capacitar o trabalhador a “funcionar” corretamente dentro da engrenagem industrial capitalista. Pior, para Stirner,⁹ a escola era um espaço que esterilizava a liberdade criativa do indivíduo:

A miséria da nossa educação até os nossos dias reside em grande parte no fato de que o Saber não se sublimou para tornar-se Vontade, realização de si, prática pura. Os realistas sentiram essa necessidade e preencheram-na, mediocrementemente por sinal, formando “homens práticos”, sem ideias e sem liberdade. A maioria dos futuros mestres é o exemplo vivo dessa triste orientação. Cortaram-lhes magnificamente as asas: agora é sua vez de cortar as dos outros! Foram adestrados, é sua vez de adestrar! (Stirner, 2001, p.59)

A crítica anarquista à educação, entretanto, não implica em um programa de destruição das escolas. Pode-se dizer que entre os anarquistas predomina o desejo de transformá-las radicalmente, estabelecendo outros objetivos e outras dinâmicas.¹⁰ A partir do conjunto de ideais e práticas em torno da educação anarquista é possível delinear seus principais parâmetros.

Uma baliza que perpassa a história do anarquismo sob o viés educativo, independentemente dos tensionamentos contemporâneos das bases filosóficas do século XIX que

⁹ Para mais sobre as considerações dos anarquistas individualistas, perspectiva com a qual Max Stirner é recorrentemente identificado como referência, ver: Lenoir, 2018; além da própria crítica de *O falso princípio da nossa educação*; Stirner, 2001.

¹⁰ O campo anarquista sempre primou pelas diferenças de pensamento, sendo mais correto, nesse sentido, entendê-lo como *anarquismos*, no plural. Por isso, mesmo sendo menos recorrente, até mesmo pelo valor dado pelos libertários à educação, não se desconsidera aqui as críticas que defendem a *desescolarização*, o quê, em última instância, pode conduzir à crítica absoluta à Escola; ver: Olivo, 2017a; 2017b; Matthews, 2004.

influenciaram os anarquistas, como salienta Sílvio Gallo (2006; 2012), é a educação integral. Por suposto, a dimensão de educação integral libertária é distinta do entendimento atual, cuja compreensão a reduz à permanência do estudante durante todo o dia na escola, onde desempenha atividades curriculares.

Politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social. (Gallo, 2012, p.175)

A literatura anarquista estimula a pensar a educação pela questão “para que serve a educação?”. Ou, ainda, “como a educação pode ser libertadora?”. Destacam-se nessa configuração da educação integral a concepção de ser humano, a dimensão de cultura, a solidariedade, a autonomia. Ainda que em estreito diálogo com a filosofia do século XIX, Gallo ressalta que esses parâmetros foram transformados pela leitura de pensadores libertários, podendo ser salientados quatro pilares para a prática pedagógica:

(...) nessa perspectiva de formação integral, procurava-se articular uma educação intelectual, uma educação física e profissional e uma educação moral. E é esta última que chama a atenção. A educação moral no contexto da educação integral anarquista organizava-se em torno da vivência cotidiana da comunidade escolar através da solidariedade e da liberdade, como forma de organizar uma nova prática social. (Gallo, 2012, p.178)

Na virada do século XIX para o XX, os livros e os artigos na imprensa, bem como as trocas de correspondências e contatos pessoais, favoreceram a coragem de estabelecer experiências no formato escolar que marcaram os libertários das mais variadas regiões. Sobre o tema, figuras proeminentes das ideias anarquistas, como Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Elisée Reclus, Emma Goldman, Enrico Malatesta, teceram reflexões que influenciaram - e ainda influenciam - práticas didáticas e pedagógicas ácratas. À parte as nuances divergentes ou contradições - por exemplo, como lidar com o risco autoritário por trás do processo educativo, sobretudo escolar? -, acreditava-se que a educação racional voltada ao projeto político e social libertário era uma aposta alta a ser feita, como se infere das palavras de Emma Goldman:¹¹

Se a educação deve significar qualquer coisa, deve insistir no livre crescimento e desenvolvimento das forças e tendências inatas da criança. Só assim podemos esperar um indivíduo livre e, também, eventualmente uma comunidade livre, que impossibilite a interferência e a coerção do crescimento humano. (Goldman, 2019, p.89)

Ainda que indelével na memória anarquista, os silenciamentos desta história, como mencionado na parte inicial deste texto, torna relevante retomar algumas experiências inspiradoras de escolas organizadas sob a bandeira da anarquia, de modo a perceber naquelas trajetórias elementos que contribuam para pensar práticas libertárias atuais, cujo contexto político e econômico difere daquele de quase um século e meio.

Desse modo, tem-se o pioneirismo do francês Paul Robin, responsável pela administração do *Orfanato Prévost*, na pequena vila de Cempuis, entre 1880-94.¹² Chamado pela municipalidade

¹¹ Originalmente publicado em 1906, na revista *Mother Earth*, v.1, n.2, abr., 1906, p.1-12. Republicado no Brasil pela Biblioteca Terra Livre, disponível em: <https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/editora/educacao/>

¹² Para saber mais sobre a pioneira experiência da educação anarquista do educandário Prévost, ver textos do próprio Robin disponíveis em *Educação Libertária* (Moriyón, 1989). Recomenda-se, ainda, o capítulo “Paul Robin:

para administrar o educandário, possível a partir da doação de uma herança com a condição de que o orfanato não fosse administrado pela Igreja, Robin não apenas levou práticas libertárias à escola, como também registrou reflexivamente essa experiência. Apesar da autonomia para agir, a pressão da comunidade, influenciada pelo moralismo religioso, levou ao seu desligamento de Cempuis.

Amigo de Robin, o também francês Sébastien Faure criou a *La Ruche* (A Colmeia)¹³ que funcionou entre 1904-17, com a diferença de que o orfanato buscou fugir da dependência do poder estatal, sobrevivendo de contribuições civis. A primeira grande guerra, contudo, inviabilizou a manutenção d`A *Colmeia*. Não obstante a relevância dessas experiências, a *Escola Moderna de Barcelona*, criada por Francisco Ferrer y Guardia, em 1901, tornou-se um exemplo de estabelecimento escolar ácrata.¹⁴ A escola catalã praticava o que se tem considerado aqui como princípios anarquistas na educação, como a racionalidade, a laicidade, a coeducação entre sexos. Mantida por contribuições conforme as condições das famílias dos estudantes, diferia dos exemplos franceses, contudo, pelo fato de ser uma escola de perfil variado e não voltada apenas para crianças órfãs e/ou pobres. A *Escola Moderna* foi alvo de muitos ataques, sobretudo do catolicismo conservador espanhol, que logrou êxito em fechar a escola, em 1906. A perseguição a Ferrer, contudo, prosseguiu, levando-o à prisão, acusado sem provas de envolvimento em uma infortunada conspiração regicida e como liderança grevista. Apesar dos protestos internacionais contra seu encarceramento e condenação, o educador espanhol foi executado pela monarquia espanhola, em 1909. Todavia, a mobilização em torno de suas ideias para a educação manteve vivas as chamas da

fundamentos da educação integral” em *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco* (Gallo, 1990).

¹³ Para a experiência d`A *Colmeia*, recomenda-se as reflexões do próprio Sébastien Faure; ver.: Faure, 2015.

¹⁴ Na prisão, o educador catalão registrou as memórias em torno da concepção educacional da sua *Escola Moderna*; ver: Ferrer y Guardia, 2014.

Escola Moderna, sendo várias as escolas fundadas sob sua inspiração nas décadas seguintes. No Brasil, João Penteadó o homenageou em duas de suas unidades escolares: *Moderna n.1 e n.2 de São Paulo*; além de observar de perto os princípios da pedagogia libertária em outras três escolas que manteve até meados daquele século, na capital paulista.¹⁵

As experiências escolares levadas adiante por anarquistas dialogam, em maior ou menor grau, com elementos como a organização, atividades práticas e objetivos pedagógicos, delineando aspectos de uma pedagogia libertária. Os princípios desta pedagogia, como o respeito pela criança em sua existência, da educação pela solidariedade com o intuito de práticas de liberdade e da autonomia, são atravessados transversalmente pela dimensão política, qual seja, a partir da educação humana se pode transformar radicalmente a sociedade. Nesse sentido a educação anarquista se propõe integral e revolucionária. Por esse ângulo, Edgar Rodrigues,¹⁶ distingue:

Educar não é o mesmo que instruir. A instrução corresponde ao aprendizado de um ofício, atua no desenvolvimento das faculdades intelectuais, enquanto a educação atinge o homem no seu todo. Um analfabeto pode ser bem educado e um homem instruído, possuidor de títulos doutorais,

¹⁵ Para a experiência das Escolas de João Penteadó, destaca-se o Acervo João Penteadó, organizado pelo Centro de Memória da Faculdade de Educação de São Paulo (FE-USP); ver: Moraes, 2013. Por quase meio século, Penteadó esteve à frente das seguintes unidades escolares sob inspiração anarquista: Escola Moderna n.1 e n.2 (1912/13; 1919); Escola Nova (1920-1923); Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943); Escola Técnica Saldanha Marinho (1944-1947); Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948-1960) (Moraes, 2013, p.41). A influência da escola Moderna de Ferrer y Guardia no Brasil é mensurada por Ângela Martins, que pela imprensa anarquista identificou, até a década de 1920, nove Escolas Modernas brasileiras, além de outras dez escolas inspiradas nas ideias do educador espanhol e outros anarquistas; ver: Martins, 2007, p.8.

¹⁶ Desde a década de 1950 radicado no Brasil, o português Edgar Rodrigues contribuiu enormemente para o movimento e a história do anarquismo brasileiro, com destaque para sua atenção com as biografias da militância, exemplificada nos cinco volumes de “Os Companheiros”, um dos títulos entre as dezenas de obras publicadas até seu falecimento, em 2009; ver: Addor, 2012.

universitários, um estúpido carente de educação, um incapaz diante da vida. A educação abrange todos os setores em que o homem exerce a inteligência, a memória, a vontade, os sentimentos, o comportamento dentro do grupo, no seu meio e na sociedade. Educação envolve compreensão, tolerância, respeito mútuo, solidariedade humana; não é o ensino das palavras de espaços limitados, é o ensino pelos fatos, pela natureza, pela vida. (Rodrigues, 1999, p.121-122)

Embora, aqui, a educação seja considerada em perspectiva ampliada, destacou-se até o momento as práticas educativas escolares. Essa situação deriva da própria problematização deste texto que é refletir a respeito da educação anarquista na escola hoje, articulada com o cinema e da proeminência da instituição escolar na organização social. Todavia, mantém-se no horizonte os princípios da educação anarquista como liberdade, solidariedade, coeducação dos gêneros, aptidão para o trabalho, uso da imprensa, atividades culturais, arte e criatividade, estudos em campo, por exemplo, enquanto elementos para a educação integral, por conseguinte, para além do espaço escolar.

A ação da pedagogia racional libertária tinha como pressuposto uma ampla formação, a formação integral do ser humano, não importando se este ser era uma criança, jovem ou adulto. Os anarquistas organizavam palestras e conferências nos chamados Centros de Cultura Social. Produziam jornais e outras atividades culturais, ações que visavam a transformação da sociedade na qual viviam os operários. Havia uma articulação entre a imprensa, os Centros de Cultura Social, as Ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias. (Martins, 2007, p.9)

A educação de crianças e adultos em perspectiva integral atravessa a prática pedagógica anarquista, inscrevendo-a como libertária enquanto ato contínuo de aprendizado pela reflexão e prática que envolve as pessoas do grupo social, sem hierarquia justificada por títulos, nem faixa etária, mas pela solidariedade com vistas à autonomia e à liberdade. Por isso seu exercício busca integrar os pais e a comunidade no eixo das atividades escolares. Aproveitar oportunidades de ampla comunicação com as pessoas era estimulado por grupos anarquistas, ligas de trabalhadores e

agitadores culturais. Tomando anacronicamente a provocação de Hakim Bey, buscava-se estabelecer contextos temporários de autonomia. Nesse ponto, a arte, em suas mais diversas expressões, como o teatro, o cinema, a música, os festivais, desempenham um papel relevante.

O cinema e a anarquia

Similar à educação-anarquia, o cinema-anarquia é uma área de estudo com sensíveis lacunas. Em sucinto panorama sobre essa produção,¹⁷ nos trabalhos gerais sobre o cinema, sobretudo de História do Cinema, predominam pontuais referências aos filmes ligados à anarquia, com destaque para algumas experiências; enquanto títulos direcionados ao cinema-anarquia tendem a abordar o filme em seu contexto, as representações e os estereótipos sobre a anarquia e seus adeptos, destacar filmes e diretores anarquistas, bem como abordar grupos de exibição fílmica (semelhantes aos cineclubes) e de produção – com crescente espaço para o cineativismo e coletivos socioculturais.

A relação entre o cinema e os anarquistas começou ambígua. Primeiramente porque, desde a sua invenção, em 1895, atravessando o desenvolvimento nos anos seguintes da técnica e da linguagem cinematográfica e da sua consolidação como expressão cultural, cuja produção exigia montantes maiores de recursos financeiros, os filmes eram vistos como expressões de valores distintos dos trabalhadores e desempregados. Por esse viés,

¹⁷ Destaca-se nessa seara o minucioso e inspirador trabalho de Isabelle Marinone (2009), que aborda o caso francês entre 1895-1935. *Grosso modo*, somente na década de 1960 surgiram os primeiros trabalhos nessa interface, com os ingleses Alan Lovell e J. Ellerby. Na década de 1980, outras duas publicações de destaque: Pietro Ferrua (1980) e o Centro Internacional de Referências Anarquistas (CIRA – 1984; edição atualizada em 2004). Menciona-se, ainda, o trabalho do estadunidense Richard Porton sobre os imaginários do anarquismo nos filmes, lançado em 1999 e reeditado em 2020. No Brasil, o quadro lacunar de publicações se assemelha, embora haja importantes trabalhos de pesquisa, muitos deles derivados de dissertações e teses, com destaque para Cristina Figueira (2003) e Daniel Righi (2011).

acreditava-se que o cinema mais alienava do que divertia, pois a leitura era de que as histórias e as imagens dos filmes estavam imbuídas de exaltação militarista e de moralismo cristão – dois inimigos figadais dos anarquistas. Como segundo fator da ambiguidade, havia o receio de que as forças de repressão filmassem as manifestações, as greves, as reuniões e, assim, pudessem identificar e perseguir os participantes.¹⁸

No decorrer da década de 1910 nota-se maior abertura entre os anarquistas para o cinema, que passaram a reconhecer seu potencial para desenvolver com as pessoas a crítica social e divulgar os princípios libertários. Uma espécie de contrapropaganda com a mesma arma. Em estudos sobre o cinema e o anarquismo no Brasil nas primeiras décadas do século XX, Cristina Figueira trabalha artigos de Neno Vasco, anarquista português que viveu em São Paulo, onde sua intensa atividade na imprensa, sindicatos, espaços culturais, contribuiu para o debate e desenvolvimento da anarquia – sendo seus textos uma importante fonte para a história do anarquismo brasileiro. Mesmo após retornar a Portugal, Vasco contribuiu com a cena brasileira por meio dos jornais. Em um desses artigos, publicado no *A Lanterna*, em 1913, o português mostrava-se antenado com seus colegas europeus, tecendo longa crítica ao chamado cinema mercantil, voltado aos interesses e valores burgueses, bem como aos filmes cristãos e aqueles destinados a

¹⁸ Ainda hoje essa desconfiança parece pertinente, pois as forças policiais, sob o pretexto de garantir a ordem e a lei, têm como método filmar as manifestações sociais, valendo-se das imagens produzidas, bem como das inúmeras câmeras privadas e públicas de vigilância e do controle de tráfego das cidades, para identificar manifestantes e usá-las como provas em eventuais processos judiciais. Como resistência ao procedimento, uma das táticas dos *Black Blocs* (Bloco Preto) é usar máscaras, roupas escuras e largas para não serem identificados nas manifestações, bem como portarem mudas de roupas para troca rápida a fim de despistar a polícia; ver: Dupuis-Déri, 2014. Problematisando essa questão, o artista e cineasta Gabriel Máscaro realizou, em 2014, a instalação “Não é sobre sapatos”, valendo-se de imagens feitas por policiais no contexto das manifestações brasileiras de junho de 2013, quando havia a orientação para filmar não apenas os rostos, mas também os sapatos, pois estes eram mais difíceis de serem trocados, o que favorece a identificação do manifestante nos atos; para mais informações, confira a página do artista: <<https://pt.gabrielmascaro.com/>> , acesso em: 10/12/2020.

inculcar nacionalismos belicistas, portanto, estilos fílmicos prejudiciais aos interesses do movimento operário. Mas, ele também reconhecia a importância da experiência do cinema como estímulo às discussões do cotidiano dos trabalhadores:

E estas fitas – [...] têm um aspecto terrível de realidade viva, palpável, animada, que mais ilude e perturba! Pois bem! É preciso reagir contra esse novo mal, não só protestando publicamente contra esse envenenamento da mente e do coração, não só pateando os filmes mentirosos e perversos, mas lutando no mesmo terreno e com as mesmas armas, aproveitando os arautos da sociedade nova o cinema, como fizeram com a imprensa – com pobreza de dinheiros, mas com riqueza de entusiasmos [...]. (Vasco apud Figueira, p.12).

Inicialmente, as práticas educativas com o cinema se constituíram em exposições seguidas de debates, com filmes que primassem por temas caros aos trabalhadores e desempregados, não apenas no âmbito político, mas também relacionados ao seu cotidiano e bem estar. Assim, eram exibidas fitas que expunham a exploração do trabalhador, a luta de classes, denunciavam as iniquidades socioeconômicas, alertavam sobre as armadilhas do cotidiano como os vícios, sobretudo o alcoolismo.

A linguagem cinematográfica passou a compor estratégias mais elaboradas de divulgação e pedagogia libertária. Um excelente exemplo vem da França, onde anarquistas ligados aos sindicatos, à imprensa e às artes fundaram o *Cinema do Povo*, em 1913 (que contou inclusive com participação de socialistas). O propósito era produzir filmes que estimulassem a memória das lutas trabalhistas, como *La Commune*, sobre a Comuna de Paris – apenas uma das duas partes previstas foi realizada, sendo que os relatos reportam o sucesso de público e de ter impactado as pessoas, que ainda traziam uma memória vívida daquele histórico ano de 1871¹⁹ – ou a cinebiografia de Francisco Ferrer y Guardia – em reconhecimento à memória do educador espanhol; embora este

¹⁹ Na década de 1990, a Cinemateca Francesa restaurou a cópia de *La Commune*, tornando o filme acessível ao público contemporâneo; Marinone, 2009, p.64-67.

projeto não tenha se concretizado devido à primeira guerra que forçou o encerramento da Companhia.

O Cinema do Povo foi uma ação de maior amplitude entre os anarquistas. Mas, atividades menores e pontuais, especialmente em sessões comentadas, por vezes em momentos festivos, se popularizaram e se configuraram como espaços de lazer sem perder a dimensão da formação política. Ainda que as condições técnicas e menor oferta de filmes destinados às crianças fossem restritivas, o cinema chegou ao espaço escolar. Marinone recupera a história da Liga do Cinematógrafo para a Infância – também conhecida como Liga Popular do Cinematógrafo Escolar –, fundada em 1912, com intensa participação de Emile Kress; nome ligado à gênese do cinema quando trabalhou com os irmãos Lumiere. Kress, considerado o primeiro historiador do cinema francês, teve experiências com a produção de filmes científicos e pedagógicos, sendo entusiasta do seu uso para a infância, como exemplifica sua impressão sobre essa prática na escola *La Ruche*:

Qual será a função do cinematógrafo, em relação à educação das crianças, antes mesmo de falarmos de ensino? (...) Enfim, na França, decidimos por conta própria: “La Ruche” em Rambouillet (...). Alegres alunos que pela manhã, mochilas nas costas, vão brincar de serem agricultores no jardim que lhes foi concedido! Que, quando soar 9 horas, irão para a mata assistir à aula de um professor, sem desprezar o canto dos pássaros! Música e luz, a luz sobretudo, pois o cinematógrafo é quem a cativou e quem a fará reviver assim que a sala de aula for repentinamente invadida pelas cortinas esticadas com cuidado, uma noite fatídica, mas propícia às evocações do sonho, virá para lembrar as crianças da escuridão misteriosa dos porões encantados. Estamos diante da escola onde nos divertimos, a escola em que o riso não é proibido. (Kress apud Marinone, 2009, p.50)

Outra relevante iniciativa envolvendo o cinema como educação para o anarquismo teve à frente Gustave Cauvin, participante ativo do Cinema do Povo. Após a guerra, ele mudou para Lyon onde organizou, em parceria com a municipalidade, o *Serviço do Cinema Educador*, pelo qual chegou a produzir alguns filmes, embora a principal ação fosse promover exposições

comentadas, especialmente com filmes complementares às aulas e aos cursos para adultos, bem como voltado à higiene e saúde pessoal. Em meados da década de 1920, quando o cinema entrou definitivamente no radar dos mais variados projetos de sociedade – por exemplo, o cinema educativo italiano (*L'Unione Cinematografica Educativa*) criado em 1924, na ditadura fascista de Benito Mussolini; e a *Revista Cinema Educativo*, editada pela Liga das Nações, a partir de 1929 –, o “grupo de Lyon” também estava sintonizado com as preocupações pedagógicas para o tema. Em 1926, Eugene Reboul, colaborador próximo de Cauvin, publicou *O cinema escolar e educativo*, com orientações destinadas aos professores para trabalhar pedagogicamente o filme. A experiência do Sistema de Cinema Educador foi desmantelada com a segunda grande guerra, entretanto, nesse período “Cauvin tornou-se líder reconhecido por todos e, notado pelos homens políticos, soube aplicar sua energia militante anarquista na causa do cinema educativo. Escreveu quase vinte livros, boa parte destinada à educação” (Marinone, 2009, p.83).

No Brasil, o debate sobre o uso pedagógico do cinema também mobilizou os intelectuais. Em 1931, duas publicações se destacaram: Canuto Almeida redigiu *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*, enquanto a coautoria Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho lançou *Cinema e educação*. A empolgação com a modernidade cinematográfica na educação pode ser encontrada em passagens do famoso *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932; embora seja um documento de forte teor liberal e influenciado pelo catolicismo, que juntamente com os referidos livros colaborou para a constituição do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), organizado na ditadura de Getúlio Vargas.

Nesse período das décadas de 1920-40, a experiência de cinema pedagógico anarquista mais palpável coincide com o projeto de escola libertária mais complexa, articulado por João Penteadado. Como mencionado, Penteadado esteve à frente de cinco escolas sob inspiração anarquista por quase meio século, na cidade

de São Paulo. Por iniciativa do grêmio escolar da *Academia de Comércio Saldanha Marinho*, foi idealizado um cineclube, em 1926, que se concretizou somente em 1932. Iniciado, todavia, o projeto se consolidou rapidamente e suas atividades buscavam integrar a escola e a comunidade, reiterando a preocupação com a educação para além da sala de aula. Debruçando-se sobre os jornais da escola, Daniel Righ (2011) observa que, nas duas décadas de existência do cineclube, o grupo de Penteados exibia filmes, sessões comentadas, além das produções da própria escola, sendo uma referência para população trabalhadora da região que se encontrava nessas ocasiões, como registrado no jornal *O Início*, em 1933:

(...) com entrada franca e programa escolhido, estão sendo realizadas sessões de cine-educativo escolar, periodicamente, todos os sábados, na nossa sede, com a assistência dos alunos, suas exmas. Famílias e pessoas amigas de nossa instituição. (...) precedidas de contos e histórias educativas por professores da instituição, as sessões de cine-educativo, como era de esperar, tem despertado tal interesse da parte da numerosa assistência de crianças que a sala de exibição não é mais suficiente para contê-las, tendo sido preciso, quase sempre, suspender a entrada às que chegam atrasadas. (Righ, 2011, p.78)

Nas ações anarquistas com filmes, é compreensível recorrerem a títulos prontos para problematizá-los ou a produções amadoras, como as realizadas pelos escolares, pois a produção fílmica de longa metragem dentro da indústria cinematográfica é complexa e onerosa. Por isso, associações como o Cinema do Povo e os coletivos atuais são importantes redes de apoio. Ainda assim, diretores e equipes ligadas às ideias libertárias, por vezes, conseguem imprimir questões da anarquia em seus trabalhos. Diretamente à educação, o cineasta anarquista francês Jean Vigo²⁰ realizou, em 1933, talvez o mais belo exemplo: *Zero de Conduta*. Inspirado nas próprias lembranças de quando estudou em educandários no interior da França, Vigo apresenta um grupo de estudantes insubmissos a seus

²⁰ Destaca-se a obra de Paulo Emílio Salles Gomes sobre Jean Vigo, que estabeleceu uma pesquisa de fôlego não apenas sobre o diretor, mas também sobre o processo de filmagem de *Zero de Conduta, Atalante*; ver: Gomes, 2009.

professores, à escola, sua violência e seus códigos. Sempre em resistência, os garotos planejam tomar o controle da escola em um dia de festa e fazer tremular no telhado a icônica bandeira preta anarquista, adornada no filme com a caveira. *Zero de Conduta* foi a inspiração para Lindsay Anderson filmar *If... (Se...)*, que denuncia o opressivo sistema educacional inglês. Lançado na Inglaterra no final de 1968, o efervescente ano dos ciclos de protestos de movimentos estudantis, potencializou o caráter subversivo do filme, bem como da temática da anarquia junto à escola.

Mesmo que não sejam realizados por anarquistas ou abordem as questões essenciais para uma sociedade ácrata, outros títulos fílmicos, seja em sua totalidade ou em sequências selecionadas, como *The Wall* (dir. Alan Parker, 1982; adaptação do álbum *The Wall*, da banda inglesa Pink Floyd, lançado em 1979, no contexto do movimento punk), *A sociedade dos Poetas Mortos* (dir. Peter Weir, 1989), *“A língua das mariposas”* (dir. José Luis Cuerda, 1999), *Má educação* (dir. Pedro Almodóvar, 2004), ou vários documentários contemporâneos que apresentam experiências criativas de educação, muitas na fronteira da anarquia, como *A Educação proibida* (dir. German Doin, 2012) ou *Quando sinto que já sei* (dir. Antônio Lovato, 2013), podem ser lembrados por permitirem tecer as críticas não somente à sociedade capitalista e suas iniquidades, violências e autoritarismos, mas também diretamente ao sistema educacional. No caso da educação, portanto, há muitos títulos que se prestam a esse tipo de provocação, sejam eles assumidamente anarquistas, por esse viés influenciado ou apropriado para a discussão anárquica. Mas, quando se pensa o cinema como caminho para trabalhar a educação anarquista atualmente é possível ultrapassar a prática da sessão comentada, especialmente se considerar o cinema enquanto arte problematizadora.

TAZ e o filme: aproximações

Considerar o cinema enquanto linguagem artística, cuja produção estimule a sensibilidade e a (des)educação do olhar, parece abrir promissores diálogos com práticas voltadas a uma pedagogia libertária. No século XXI, a existência de uma escola em bases anarquistas parece ainda mais complicada do que os exemplos históricos mencionados - devido aos valores de cultura política, das condições econômicas de ultraliberalismo e do controle estatal sobre a educação vivenciados atualmente. Ainda que existam escolas cooperativas libertárias ou projetos no ensino público que subvertem o modelo das secretarias de educação graças ao encontro na unidade escolar de docentes, pais e estudantes próximos da anarquia, permanece difícil imaginar novas formas pedagógicas sem o Estado justamente pelo controle da política educacional por ele exercido. Conforme salientado no início deste texto, não se trata de reivindicar escolas com bandeiras negras em suas fachadas, mas encontrar e criar situações em que a crítica reflexiva e a prática libertária possam acontecer.

Atentar para essas brechas na escola é importante. Do contrário, estariam os professores e estudantes anarquistas fadados a esperar a queda do Estado por uma revolução social universal para desenvolver ações pedagógicas libertárias. Ou seja, dentro da própria engrenagem deve ser possível – e desejável – exercer resistências e criações. Caminha-se ao encontro do poeta anárquico Hakim Bey²¹ que provocativamente defende o momento, o aqui e agora:

Será que nós que vivemos no presente estaremos condenados a nunca experimentar a autonomia, a jamais ficar um momento sobre um pedaço de terra regido apenas pela liberdade? Estaremos ou reduzidos à nostalgia do

²¹ O texto de Hakim Bey, pseudônimo de Peter Lamborn Wilson, virou uma espécie de libelo pela liberdade e autonomia, com ampla circulação em espaços variados que vão desde coletivos sociais, grupos anarquistas, universidades, artistas etc, desde que começou a circular a partir da década de 1980 e ainda hoje se dissemina pela internet; ver: Digitalização Coletivo Sabotagem: Contra-Cultura. Disponível em: <sabotagem.cjb.net>, acesso em: 10/12/2020

passado ou à nostalgia do futuro? Será que devemos esperar até que o mundo inteiro esteja livre do controle político antes que um único de nós possa dizer que conhece a liberdade? (Bey, 2018, p.15)

Aproveitar momentos e condições oportunas para exercitar a liberdade é o cerne da proposição das “zonas autônomas temporárias” (TAZ). Mesmo recorrendo a exemplos que vão desde as comunidades de piratas às festas que transformam a realidade e as regras, passando pelo uso da internet em perspectiva de teias de subversão, Bey acredita que conceituar a TAZ não é o mais importante, mas sim compreender seu significado, senti-la de modo a se transformar para vivenciá-la quando possível. A TAZ é aqui compreendida como uma ideia-conceito, pela qual é mais relevante entendê-la como processo do que rigidamente demarcada ou mesmo longeva. Para Bey, a TAZ deve, inclusive, evitar ser percebida, sendo a invisibilidade uma condição para sua sobrevivência, do contrário será alvo do controle estatal e dificilmente resistirá.

Em suma, não estamos tentando vender a TAZ como um fim exclusivo em si, substituindo todas as outras formas de organização, táticas e objetivos. Nós a recomendamos porque ela pode fornecer a qualidade de aperfeiçoamento associada à sublevação sem necessariamente levar à violência e ao martírio. TAZ é como uma sublevação que não se envolve diretamente com o Estado, uma operação de guerrilha que libera uma área (de terra, de tempo, de imaginação) e que depois se dissolve para se refazer em outro lugar. (Bey, 2018, p.17)

Parece profícuo pensar a educação, o cotidiano escolar sob a lente da TAZ. Resguardadas as profundas diferenças entre escolas e suas comunidades, pode-se imaginar como seus contextos são férteis como geradores de questões-problemas para estabelecer práticas e projetos. E isso não somente na chave da crítica às carências e abusos que afetam boa parte das escolas públicas brasileiras e seu público, mas também pelas suas alegrias e realizações. Novamente, os exemplos das experiências escolares ácratas são inspiradoras, afinal, a alegria é uma semente da anarquia.

Os momentos propícios para o estabelecimento de zonas de autonomia ocorrem pela realidade, sendo únicos, logo, impossíveis de serem ensinados como um fazer docente. Depende da sensibilidade das pessoas envolvidas para perceber e estabelecer táticas, de modo que dificilmente o trabalho prosperará se mantiver relações em estrutura hierárquica vertical ao invés de mais horizontalizadas.

Por esse ângulo, são inspiradoras as ideias de Jorge Larrosa Bondía (2002), que distingue informação de conhecimento em uma chave próxima da distinção feita por Edgar Rodrigues entre instrução e educação. Bondía entende que as informações disponíveis precisam ser tensionadas pela realidade para gerarem conhecimento. Em crítica ao excesso de estímulos e informações do século XXI, decorrente da aparentemente ilimitada internet, o educador espanhol considera que os dados precisam ser transformados a partir de questões-problema, e para isso ocorrer é fundamental o interesse, a identificação, a preocupação do indivíduo com aquela situação. Segundo o autor, é nesse atravessamento que se opera o conhecimento, sendo essa a base da sua perspectiva da pedagogia da experiência, pela qual não é o resultado, mas o processo que caracteriza a educação.

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (Bondía, 2002, p.27)

Salienta-se que o uso dos filmes na educação é considerado aqui como uma estimulante metodologia para aproveitar esses cenários e estabelecer práticas que valorizem a experiência. A exibição comentada de filmes é um desses caminhos para estimular a reflexão

sobre temas e problemas em sua perspectiva histórica e no tempo presente. Além disso, apresentar filmes aos estudantes reitera um dos papéis da escola enquanto espaço promotor de acesso a produções culturais que nem sempre são acessíveis àquela comunidade. As exposições, portanto, no mínimo estimulam a construção de repertório cinematográfico. Por outro lado, o trabalho educativo com cinema também deve estimular os aspectos da própria arte. Algo que favorece outras situações pedagógicas, nas quais a crítica anarquista pode ser estabelecida também como criação.

Na década de 1990, Alain Bergala coordenou um projeto de arte cinematográfica nas escolas francesas. O cineasta e educador defende que a experiência da produção coloca o estudante em contato com o fazer cinema e outras subjetividades que possam ser estimuladas nesse processo. Em seu livro “Hipótese-cinema” (2008) relata e problematiza essa experiência, inclusive sobre exercícios realizados para viabilizar o aprendizado e elaboração do filme pelas turmas de escolares. O autor enfatiza a dimensão da arte como geradora de conhecimento: “A arte, para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é por definição um elemento perturbador dentro da instituição” (Bergala, 2008, p.31).

Bergala considera que o filme deve ser entendido não somente como objeto, um produto pronto e acabado, mas inerente a concepção do cinema e seus códigos, signos, linguagem, enquanto arte. Isso não implica abrir mão da decodificação, da linguagem fílmica, mas, sim, ressaltar as marcas finais do processo de criação. É uma defesa da educação do olhar de modo que a realização do ato, do fazer, ultrapasse a abordagem crítica. Segundo o autor, é possível (acrescenta-se: desejável) desenvolver elementos de crítica enquanto se faz e vice-versa.

Como se percebe, há uma aproximação entre a pedagogia da experiência e o ato de fazer, que em contextos favoráveis pode ser estimulado pela crítica anarquista, bem como criado por essa crítica. Novamente, reivindica-se a experiência criativa como elemento catalisador de zonas temporárias de autonomia.

Considerando-se o contexto atual – marcado pela convivência do Estado com práticas econômicas neoliberais e seus ataques aos direitos sociais e trabalhistas, e as ondas ultraconservadoras de xenofobia, de racismo, de sexismo, de negacionismos históricos e científicos –, percorrer a história da educação anarquista na virada do século XIX para o XX, articulado ao entendimento de como os anarquistas se apropriaram historicamente do cinema, não significa tomar a história como exemplo a ser replicado na atualidade, mas, sim, como referência sobre os parâmetros da educação ácrata. A retomada das proposições educacionais libertárias em perspectiva histórica não se faz, portanto, para replicar aqueles exemplos, senão estimular a reflexão de como viabilizar práticas educativas anarquistas hoje, que se estabelecem nas brechas, momentaneamente, possíveis pela criatividade crítica e reflexiva, se estabelecendo e configurando momentos de liberdade e autonomia em confluência com as permanências da cultura anarquista e suas adaptações às temporalidades.

Pensar em outras formas de educação é necessário, sendo a pedagogia anarquista uma perspectiva que em muito pode contribuir nessa reflexão. Os exemplos históricos do anarquismo e sua concepção de nova humanidade pressupõe a centralidade dos processos educativos, dentro da educação integral, por conseguinte, para além da escola e por didáticas ampliadas. Há formas variadas para se estabelecer projetos didático pedagógicos, sendo o campo das artes promissor dado seu viés criativo e subversivo. Elegeu-se o cinema para estimular essa reflexão, em parte por ser uma linguagem bastante mobilizada para a difusão das balizas anarquistas, seja pela produção de filmes para apresentá-las ao público ou valendo-se dos filmes para a sensibilização por meio das críticas sociais. Além disso, as tecnologias atuais favorecem uma inédita capacidade de produzir filmes amadores que, somado ao uso dos filmes para promover debates escolares, potencializa as práticas docentes.

A proposta de práticas de educação anarquista hoje não passa pela criação de uma escola libertária na concepção estatal, mesmo porque os entraves estatais e legais são deveras restritivos. O desafio está mediado pela ideia da TAZ, criada momentaneamente e sobre condições perceptíveis somente ao momento e aos atores nela envolvidos, mas cuja vivência é geradora de transformações no indivíduo em sua relação com a sociedade, conforme a ideia da pedagogia da experiência. Portanto, não é necessário, nem parece produtor, hastear na escola a bandeira negra com caveira para marcar uma experiência anarquista, como fizeram os garotos de Vigo. O plano que importa nessa cena é o processo da experiência, atravessada pelas balizas da educação libertária a partir da construção coletiva, do aprendizado pelo fazer, das ações de autonomia, da solidariedade e da liberdade. O professor do chão da escola dos ensinos básico e superior sabe que há uma motivação diferente quando o estudante vê sentido naquilo que está sendo desenvolvido, reconhecendo-se na produção. E quando isso acontece pode-se ponderar a Stirner que há *vontade* entre os estudantes e professores na escola.

Referências

ADDOR, Carlos Augusto. *Um homem vale um homem: memória, história e anarquismo na obra de Edgar Rodrigues*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2012.

ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. *Cinema contra cinema: Bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*. São Paulo: São Paulo Editora, 1931.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BEY, Hakim. *TAZ: Zona Autônoma Temporária*. São Paulo: Veneta, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-29, jan./abr. 2002.

DUPUIS-DÉRI, Francis. *Black Blocs*. São Paulo: Veneta, 2014.

ELIAS, Norbet. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FAURE, Sébastien. *A Colmeia: Uma experiência pedagógica*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FERRER y GUARDIA, Francisco. *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis. *O cinema do povo: Um projeto da educação anarquista 1901 - 1921*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

FREITAS, Marcus César; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLO, Sílvio. *Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje*. *Revista Política e Trabalho*, n.36, abr., 2012.

GALLO, Sílvio. *Educação anarquista: por uma pedagogia do risco*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, 1990.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia libertária princípios políticos filosóficos*. In.: PEY, Maria Oly. *Educação libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiamé/Movimento, 1996.

GOLDMAN, Emma. *A criança e seus inimigos*. In: GOLDMAN, Emma. *Educação*. Biblioteca Terra Livre, 2019.

GOMES Paulo Emílio Sales. *Jean Vigo*. (CALIL, Carlos Augusto) (Org.). São Paulo: Edições Sesc; Cosac Naify, 2009.

LENOIR, Huges. *Os anarquistas individualistas e a educação (1900-1914)*. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2018.

MARINONE, Isabelle. *Cinema e anarquia*. São Paulo: Azougue, 2009.

MARTINS, Angela M. S. *Análise Histórica da Educação Libertária no Brasil no início do século XX*. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR*, 2007. v. 1. p. 1-14.

MATTHEWS, Jan. *Toward the destruction of schooling*. 2004. Disponível em: <https://theanarchistlibrary.org/library/anonymous-toward-the-destruction-of-schooling>

- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. (Org.). *Educação libertária no Brasil: acervo João Penteadó: inventário de fontes*. São Paulo: FAP-Unifesp; Edusp, 2013.
- MORIYÓN, Félix García. *Educação Anarquista*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- OLIVO, Pedro Garcia. *A escola e seu outro: desescolarizar o pensamento para pensar a educação. II Jornada de Educação libertária de Pelotas, 2017a*.
- OLIVO, Pedro Garcia. *O educador mercenário: para uma crítica radical das escolas da democracia*. Pelotas: OCA, 2017b.
- PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade?* 2.ed. Lisboa: Estampa, 1975.
- RIGHI, Daniel. *O cine educativo de João Penteadó: iniciativa pedagógica de um anarquista durante a era Vargas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17102011-110352/pt-br.php>
- RODRIGUES, Edgar. *Pequeno dicionário de ideias libertárias*. Rio de Janeiro: CC&P Editores, 1999.
- SCHUHMANN, Maurice. *Anarquista, antiautoritário ou libertário? 180 anos de confusão conceitual no anarquismo*. 2020. Disponível em: ANA – Agência de Notícias Anarquistas: <https://noticiasanarquistas.noblogs.org/>
- SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. *Cinema e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.
- STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- WOODCOCK, George. *Os grandes escritos anarquistas*. 3.ed. Porto Alegre: L&PM, 1986.

Capítulo 6

Sobre antropologia e educação libertária: caminhos para a crítica da representação

Ana Paula Massadar Morel¹

Eles querem uma revolução social tal que a
imaginação do Ocidente,
moderada pela civilização, apenas consegue
pressentir.
Mikhail Bakunin

Segundo Oswald de Andrade (1990), em seu ensaio “*A Marcha das Utopias*”, foi o encontro de Thomas Morus com um índio trazido das Américas por Américo Vespúcio que fez com que este europeu pudesse acreditar em outra sociedade capaz de romper com as mazelas da sua, criando, com isso, a ideia de utopia. As discussões em torno da utopia, enquanto os diferentes projetos, imaginações, possibilidades esperados para o “novo mundo” formam o pensamento de esquerda de maneira geral. Se é o encontro com o “outro” que possibilita o surgimento da utopia enquanto um “outro mundo” diferente do mundo europeu marcado pelas hierarquias e desigualdades, é interessante reparar como o projeto de um “novo mundo” muitas vezes foi imposto ao “outro”. Seja em

¹ Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Antropologia, com pesquisa sobre educação autônoma no movimento zapatista, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Sociologia e Antropologia pela UFRJ. Email: anamorel@id.uff.br

relação aos povos indígenas ou qualquer “outro” que se diferencie do homem, urbano, branco, europeu, considerado, em diferentes momentos, o principal “sujeito revolucionário” desta transformação. A educação libertária como parte do pensamento de esquerda é marcada pela ideia de utopia e também pelas tensões trazidas por essa noção. Seria possível uma prática pedagógica horizontal baseada na construção de “outro mundo” que não se impusesse a “outros”? A crítica à representação política é compatível com a crítica à representação ontológica?

Buscamos, então, fazer um pequeno experimento que parte do contraste entre anarquismo e antropologia para nos ajudar a pensar a educação libertária diante da alteridade. Sem querer esgotar as muitas conexões possíveis, não propomos ideias e argumentações fechadas, mas apontamos algumas reflexões iniciais e questões a serem colocadas em debate, tendo como pano de fundo a crítica à representação.

Antropologia e Anarquismo: contrastes

Inicialmente, buscamos construir uma *ficção* (Strathern, 2006) a partir do contraste entre antropologia - como área de conhecimento voltada para a alteridade - e anarquismo - tomando a educação libertária como parte deste. É importante destacar que não desconsideramos certas premissas comuns de que partem tais perspectivas, baseadas na metafísica ocidental, e, como veremos, na crítica da representação. Assim como não desconsideramos as reflexões propiciadas por antropólogos próximos de um viés libertário, como Pierre Clastres (2003), para mencionar o exemplo mais conhecido. A importante premissa do autor, que também encontra eco no pensamento anarquista, de que sociedade não é sinônimo de Estado e de que sociedades contra o Estado não carregariam uma falta, nos parece fundamental. Entretanto, para além dessa e outras proximidades, gostaríamos de trabalhar com os contrastes, a saber, de que maneira uma perspectiva fala algo que esteja fora do alcance da outra.

Para propor tal ficção, focamos em um aspecto específico do denso livro de Strathern, *o Gênero da Dádiva* (2006): o exercício feito pela autora feminista de, ao estudar os Melanésios, buscar também tornar visível o funcionamento de suas premissas, reconhecendo que essas partem de um modo cultural particular de conhecimento. É claro que ainda que nos foquemos nesse aspecto é impossível desconsiderar que esse exercício reflexivo está imbuído de uma concepção específica da antropologia e do anarquismo/educação libertária.

A antropologia com a qual pretendemos trabalhar tem como um fio condutor a crítica à representação que também aparece na perspectiva anarquista, ainda que de modo distinto.² Como veremos, no debate antropológico, essa crítica aparece através de debates em torno da crise da “autoridade etnográfica” e diferentes soluções apontadas a partir dessa. Ao se posicionar diante de tal debate em uma perspectiva próxima a de Marilyn Strathern, Bruno Latour (1996) afirma ser no momento em que a antropologia alcança o ápice do seu poder, se estabelecendo como ciência, ganhando impulsos, cátedras, periódicos, financiamentos e campos, que seu “objeto” (culturas tradicionais) se enfraquece e começa a desaparecer. É então que a disciplina é tomada pela culpa do colonialismo e começa a se desconstruir até (quase) a morte. Seguindo a argumentação de Latour, que aponta quatro estágios da antropologia determinados por diferentes relações de equilíbrio entre antropologia e seu objeto, podemos perceber que o debate sobre a cientificidade ou não da antropologia está diretamente ligado a como o conhecimento antropológico se relacionou com as chamadas “representações nativas”.

A imagem da antropologia como ciência, reinante no segundo estágio abordado por Latour, implica a possibilidade de construir um conhecimento objetivo por parte do antropólogo em relação aos nativos, o que passa não apenas pela reconstrução das

² É importante ressaltar que com essa breve explanação não buscamos definir qual é a antropologia verdadeira, mas sim apresentar imagens recorrentes da antropologia para, por fim, apontar com a qual trabalharemos na construção dessa ficção

representações desses, mas também, muitas vezes, por apontar o princípio explicativo que estaria subjacente a essas representações. Nessa imagem da antropologia, o antropólogo aparece despido de seu próprio enraizamento cultural para aparecer vinculado a um terceiro termo, base da Razão ocidental, que se coloca diante da ficção fundante da antropologia (nós *versus* eles). Esse terceiro termo seria a existência de um observador externo e imparcial e, em alguns momentos, também pode se identificar com aquilo que é considerado comum e universal diante da diversidade de culturas: a humanidade. Como apontado por Pierre Clastres (1968) ao atentar para a vizinhança entre humanismo, Razão e violência, em ambos os casos esse terceiro termo tende a coincidir diretamente com o "nós", local de onde fala o antropólogo, quer dizer, com a civilização ocidental.

No terceiro estágio apontado por Bruno Latour, diante do aparente desaparecimento de seu objeto, instaura-se a crise na antropologia e uma série de questionamentos tanto sobre sua validade científica, como quanto à sua própria existência. A antropologia, não sem razão, passa a carregar "o fardo do Homem Branco". Poderíamos dizer que esse novo momento da antropologia talvez não esteja ligado apenas à culpa, mas também à influência dessas culturas outras na própria teoria antropológica, que pode ter desestabilizado certas premissas positivistas – voltaremos a isso. É nesse terceiro estágio que se intensificam as análises sobre "a formação e a desintegração da autoridade etnográfica na antropologia social do século XX" (Clifford, 1998, p.18) levando a uma série de questionamentos importantes: Que direito tem o antropólogo de falar pelos outros? Para quem e para que escrevem os antropólogos? Como os dados são construídos no campo? Como lidar com a polifonia dos discursos do nativo? Como dar conta da autoria dos nativos no texto antropológico?

Muitos foram os caminhos esboçados diante dessa crise, quase todos apontavam para a necessidade de romper com o terceiro termo, base da relação assimétrica entre antropólogo e "nativos". Mas, diante dessa premissa comum, as soluções foram

diversas. Para mencionar algumas, vemos como a solução do pós-modernismo beirava a paralisia, chegando a constatação implícita da impossibilidade de se fazer antropologia, já que muitos apontavam que só as representações nativas poderiam falar por si mesmas. O antropólogo deveria, então, transmitir meramente o que os nativos falam. Contudo, também existiram tentativas de deslocar o debate sobre a cientificidade ou não da disciplina para pensar, ao invés disso, novas possibilidades de se fazer antropologia tendo como ênfase o diálogo. Mais do que apenas analisar as relações entre antropologia, colonialismo e poder,³ a ideia seria explorar as possibilidades de não reproduzir, no plano da produção de conhecimento antropológico, a dominação que os povos sofrem, o que seria experimentado através da própria prática etnográfica.

Esse segundo caminho (que também inclui diversas possibilidades) constitui o que chamamos aqui da imagem da antropologia como diálogo. É importante ressaltar que ainda que abordemos essa imagem como preponderante de certo tipo de antropologia, podemos dizer que ela atravessa em diferentes intensidades a antropologia de maneira geral. Nesse caminho, estão as indagações de Pierre Clastres (1968): se a antropologia foi o que o Ocidente inventou para lidar com o que considerava não-racional, essa não-racionalidade pode acabar transformando também o próprio pensamento antropológico. O antropólogo ao lidar com o material empírico fundamental para seu trabalho passará por alguma perturbação. É nesse sentido que o autor aponta em sua homenagem à Lévi-Strauss que o aspecto mais potente do estruturalismo (e da própria antropologia) seria justamente o que ele tem de não-científico: a abertura para o outro, o diálogo, a possibilidade de na relação com o outro encaminhar a própria cultura para um novo pensamento.

Dito isto, aprofundamos um pouco mais desdobramentos da imagem da antropologia como diálogo. Ao buscar se deslocar do

³ Como foi feito também pelos autores pós-coloniais, como é o caso de Talal Asad (1991).

objetivismo positivista e do subjetivismo pós-moderno, a ideia que parece mais relevante nesta antropologia é que a disciplina não funcione como o terceiro termo, mas como uma ponte. É nesse sentido que Bruno Latour aponta que a atividade antropológica pode se constituir pela produção de híbridos, quer dizer, a antropologia pode fazer a conexão de aspectos que não foram conectados, operação semelhante ao que Roy Wagner (2010) aponta como a conexão de "estilos de criatividade". Uma das premissas dessa antropologia é que as pessoas são teóricos sociais tanto quanto os próprios antropólogos, o que possibilitaria a prática antropológica não seria, então, a busca da verdade sobre os outros, a transcendência das culturas, mas o interesse por conectar esses estilos, algo que, em geral, não-antropólogos não tem interesse em fazer. Ao fazer essa conexão, estabelecer esse diálogo, seria necessário apagar a figura do "observador externo", o que se expressaria na proposta de Latour (1996) de que o antropólogo não buscaria verdades por trás de "sistemas de crenças", mas estudaria "sistemas de verdade".

Seguindo indagações semelhantes, Strathern indica que no diálogo estabelecido pela antropologia há sempre uma radicalidade, uma descontinuidade, o que não significaria necessariamente uma incomunicabilidade, como insinuam os pós-modernos. O esforço seria justamente focar nas transformações produzidas pelas diferenças. Não se trata, então, de uma posição relativista, na qual se analisa cada cultura como uma mônada em separado, mas trata-se justamente de focar no choque produzido pelo encontro entre antropólogo, explicitamente enraizado em suas premissas, e os povos que esse estuda. Podemos dizer que a imagem da antropologia como diálogo estaria vinculada à ideia de que a antropologia fala menos de povos específicos e mais de relações entre antropólogo e esses povos. É nesse sentido que a autora afirma, em o *Gênero da Dádiva*, não fazer uma análise fenomenológica de um povo específico, no caso os Melanésios, mas tratar da relação dela (o que supõe determinadas premissas culturais do ocidente) com os Melanésios.

Com isso, o terceiro termo desaparece, não há espaço para um "fora" da relação, uma cultura só pode ser vista do ponto de vista da outra, o que desmancha qualquer pretensão de universalidade: "De fato, nenhuma observação nesse livro pode ser construída como situada para além desses limites; todas as generalidades são específicas desse duplo contexto, não se tendo pretendido nenhuma universalidade." (Strathern, 2006, p.447). Essa proposta também se apoia na constatação de que é impossível assumir o ponto de vista do outro, o que leva não a uma paralisia, mas a ideia de que a antropologia se desenvolve a partir de ficções - na relação com povos que não são ficções, é importante ressaltar.

No caso do *Gênero da Dádiva*, a ficção consistiria em imaginar o que os Melanésios gostariam de escrever caso se interessassem em escrever um trabalho antropológico. É um exercício imaginativo da antropóloga que parte de suas premissas como antropóloga e feminista, mas que tem a etnografia como fundamental para alimentar esse exercício, o que proporciona uma descontinuidade com suas próprias premissas. É nesse sentido que afirma a autora: "não apresentei as ideias melanésias, mas uma análise, do ponto de vista das preocupações antropológicas e feministas ocidentais, do que poderiam parecer as ideias melanésias se fosse o caso de elas aparecerem na forma dessas preocupações" (Strathern, 2006, p. 445).

Tendo estabelecido a perspectiva antropológica da qual partimos, apresentamos agora suas relações com o anarquismo e a educação libertária. Os anarquistas dão muita ênfase à educação ao tratar da transformação social, fortalecendo tanto experiências formais, buscando construir escolas a partir dos princípios libertários, quanto experiências informais, nas diversas iniciativas culturais e formativas através de sindicatos e espaços comunitários. Historicamente, a educação libertária esteve ligada a ação de grupos e indivíduos anarquistas que estão englobados na proposta anarquista desenhada na nossa ficção.

Assim como aponta Strathern sobre o feminismo, o anarquismo clássico também comporta uma vasta pluralidade

interna: anarquismo coletivista, anarquismo individualista, anarquismo insurrecionalista, anarquismo de massas, anarco-feminismo, anarco-sindicalismo, anarquismo negro, dentre uma vasta gama de ramificações e combinações. Sem que uma perspectiva englobe a outra, ou sejam partes de um todo, encontramos nessa ficção uma perspectiva comum que perpassa toda essa pluralidade sem a unificar: se Strathern aponta que o único aspecto que atravessa o feminismo é a recusa comum ao patriarcado, aqui a perspectiva que une é a recusa comum ao Estado e ao capitalismo.

É importante ressaltar que Estado aqui tem um sentido bastante específico, diferente, por exemplo, do colocado por Deleuze e Guattari (2005), em que o Estado aparece não como ligado a um tipo de sociedade, mas como forças que atravessam todas as sociedades, assim como as forças contra o Estado. Em nossa ficção, acentuamos aspectos do anarquismo clássico, para quem o Estado aparece como uma instituição histórica. Ainda que exista divergências quanto à sua origem, há um certo consenso de que o fortalecimento dessa instituição estaria diretamente vinculado ao estabelecimento do sistema capitalista e da luta entre classes dominantes e dominadas. Esse foco na existência histórica do Estado traz consigo também a premissa de que essa instituição pode ter tempo de duração – quer dizer, é possível que exista uma sociedade sem Estado (e sem classes), enquanto tipo, e é, para isso, que os anarquistas lutam. É para isso que a educação libertária volta suas iniciativas pedagógicas. A educação libertária parte de uma política radical de luta contra o Estado, enquanto instituição histórica, buscando construir uma “autogestão pedagógica” que possa se opor à representação política reinante na sociedade capitalista e nos próprios espaços educativos.

O Estado, no anarquismo clássico, é, então, em geral, caracterizado por ser a instituição que concentra a autoridade, sendo engendrado e engendrando as classes dominantes em oposição às classes dominadas. O Estado só pode ser pensado enquanto dominação e se basearia, principalmente, na

concentração da força. Como dito por Bakunin: "O que é o Estado se não a concentração da força? Mas é da natureza de toda força não poder suportar nenhuma outra, nem superior, nem igual – não podendo a força ter outro objetivo senão a dominação." (Bakunin, 2011, p.28). A partir dessa citação do anarquista russo, vemos como, na perspectiva anarquista, um dos aspectos da dominação do Estado, também presentes nos espaços educativos hegemônicos, seria atuar como princípio unificador que resulta no apagamento da diferença. Nesse sentido, podemos aproximar a crítica da representação, já mencionada, feita pela antropologia de que aqui tratamos. Mas, é preciso ressaltar, essa aproximação se daria por interesses diferentes: a antropologia estaria mais voltada para a crítica da representação ontológica e o anarquismo para a crítica da representação política. Voltaremos a isso.

Se por um lado, a perspectiva anarquista se estabelece por uma negatividade (negação do ponto de vista do Estado que coincidiria com o ponto de vista das classes dominantes), por outro, ela busca assumir o ponto de vista das classes dominadas – quem compõe primordialmente essas classes pode variar dependendo da vertente dentro do anarquismo: operariado, índios, mulheres, ou combinações desses setores oprimidos.

Como dito por Strathern, o contraste relativamente à antropologia moderna é óbvio:

O empreendimento antropológico não se encontra numa posição dicotômica com o mundo. A antropologia busca, antes, pluralizar suas relações com muitas culturas, muitas cosmologias. Ela cria sua dicotomia internamente como na modelagem de um conhecimento nós-eles de seus próprios construtos conceituais. (Strathern, 2006, p.76)

Em poucas palavras, podemos dizer que o anarquismo se baseia na divisão dicotômica com o mundo, a partir da adoção de um desses pontos de vistas, enquanto a antropologia, busca pluralizar suas relações a partir da tradução de diferentes pontos de vista, que não podem ser agrupados e reduzidos na perspectiva conjunta de "classes dominadas".

Diante disso, o que Strathern (2006, p. 59) aponta em relação ao feminismo que também cabe para o anarquismo: a ideia de que ao adotar o ponto de vista das classes dominadas, os rótulos politizados pelos quais diferentes posições do anarquismo se anunciam indicam que o campo de debate é visto como derivado da experiência vivida. Sua fundamentação está assentada em questões relacionadas à mudança, o que decorre em uma tensão entre uma posição teórica – o pensamento anarquista como atividade intelectual – e um objetivo concretizado – acabar com o problema das classes dominadas. Os educadores anarquistas, ainda que não se coloquem como os "porta-vozes iluminados" das classes dominadas, o que seria uma contradição com a proposta libertária, se consideram parte dessas e aplicam seu saber, que parte dessa experiência, a conceitos e ideias cujas origens se situam num mundo de conflitos em que pessoas são induzidas à ação por categorias como "classes dominantes - classes dominadas", a própria noção de Estado, dentre outras. Sobre isso, comenta Strathern (2006, p.59): "Uma dimensão empírica confere um status ontológico a categorias conceituais: nessa medida elas não precisam ser pensadas, elas são objeto de ação." Se é inegável que certas categorias são tomadas como dado pela perspectiva anarquista, em consequência, o ponto de partida da teoria anarquista faz com que a teoria se precipite na experiência.

Podemos identificar também na perspectiva anarquista a dualidade apontada por Strathern em relação ao feminismo, assim como o feminismo, o anarquismo não se coloca como parcial, ou subjetivista, mas critica a generalidade, a universalidade e a suposta imparcialidade dos discursos anteriores. Esses discursos criticados, no caso do anarquismo, estariam ligados principalmente à adoção do ponto de vista do Estado, que se apresenta como ente universal baseado no bem comum. Diante disso, os anarquistas denunciam a ideia de que o Estado serviria de maneira igualitária e imparcial a todos, já que ele se funda sobre a dominação, rejeitando assim qualquer dissidência. Sobre isso, diz Bakunin: "É da natureza do Estado apresentar-se tanto para si quanto para

todos os seus governados, como objeto absoluto" (Bakunin, 2011, p.28). Mas, o que ocorre, no funcionamento do Estado é que "tudo o que o serve é bom, tudo que é contrário a seus interesses é declarado criminoso, tal é a moral do Estado" (Bakunin, 2011, p.29).

Se há a crítica a universalidade do ponto de vista do Estado, por outro lado, há também a premissa anarquista de que no mundo contemporâneo, o que a antropologia chamaria de diferentes povos, isto é, as classes dominadas devem lidar com essa instituição, nesse sentido universal, ainda que situada historicamente, ligada ao estabelecimento do capitalismo. Nesse sentido, o anarquismo é aquele que "sabe" que as classes dominadas sofrem essa opressão no mundo hoje. Ainda que alguns setores das classes dominadas também possam saber pela experiência vivida, o anarquismo foi a teoria que desenvolveu, a partir dessa relação com a experiência, um corpo teórico que permite proferir tais afirmações, supondo assim um certo primado ontológico da sua própria teoria em relação ao resto do mundo. Como o anarquismo vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação libertária é um instrumento para superar essa alienação. A alienação poderá ser superada a partir de uma educação integral que não separa o trabalho manual do trabalho intelectual, harmoniza as faculdades intelectuais e físicas (Gallo, 1996). Voltamos, então, a dualidade apontada por Strathern de que a educação libertária não se coloca como subjetivista ou parcial.⁴

Diante disso, um ponto a ser ressaltado é que a crítica ao Estado, no anarquismo, aparece, então, antes de tudo, como uma

⁴ Ainda que, é claro, se possa apontar uma série de nuances nesse debate. Um desdobramento disso é a própria diferenciação entre o anarquismo o marxismo. O primeiro criticado pelo segundo por se aproximar de um espontaneísmo, ligado a ideia de que não é um grupo de intelectuais, ou uma vanguarda que leva à revolução, mas são as próprias massas, enquanto o segundo estaria mais próximo do cientificismo, baseado principalmente na determinação ontológica do homem pelo trabalho. No fundo, podemos dizer que essa tensão é interna ao próprio anarquismo, mas a título da ficção aqui construída acentuamos o aspecto que o faz se diferenciar da antropologia.

crítica à representação política no sentido mais sociológico. O Estado é aquele que tem o poder de representar as pessoas, decidir por elas (através do parlamento, das eleições burguesas, do monopólio das decisões que se estabelece pela força). Lutar contra isso, seria construir espaços onde as pessoas possam decidir diretamente sobre suas vidas, através da chamada “autogestão”, o que teria como referência algumas experiências históricas: como a Revolução Espanhola, a Comuna de Paris, dentre outras. No âmbito educativo, é a partir da autogestão que os alunos terão as bases consistentes de sua própria aprendizagem.

Como vimos, adotar o ponto de vista contra o Estado na antropologia ganha um sentido bem diferente. Enquanto no anarquismo, o que ocorre é justamente, partir da ideia de que o Estado exista, para que ele possa deixar de existir, a antropologia busca algumas vezes fazer o exercício de pensar “como se” o Estado não existisse na relação com os povos - indígenas, principalmente -, como uma tentativa de desvincular a antropologia e os povos estudados por ela do ponto de vista do Estado. Um exemplo disso é a busca de não tratar os povos indígenas como sendo englobados pela sociedade nacional para dar ênfase às “ontologias ameríndias”.⁵ Essa operação estaria vinculada à tentativa de colocar em pé de igualdade os sistemas de verdade do antropólogo e de seus interlocutores, o que é a proposta fundamental da antropologia que aqui trabalhamos.

Um dos efeitos dessa operação pode ser também que os próprios conceitos de Estado, ou de classes dominadas-dominantes, não tenham a estabilidade que têm no anarquismo, já

⁵ Nesse caminho está a “rotação de perspectiva” proposta para a etnologia brasileira (Viveiros De Castro, 1999). Tal deslocamento parte do princípio de que a dominação político-econômica das sociedades indígenas pela “sociedade envolvente” e seu aparelho de Estado não deve levar ao privilegiamento teórico da segunda, o que pressuporia um englobamento absoluto, heteronômico, dos povos politicamente dominados pelo Estado-Nação. Trata-se de insistir, na construção do trabalho etnográfico, sobre a realidade e a efetividade das resistências à unificação (em todos os sentidos) promovida pela lógica estatal.

que eles podem entrar em choque e serem transformados a partir das relações com o pensamento dos interlocutores. Se, na antropologia, há um Estado contra o qual se luta, ele está, principalmente, vinculado ao terceiro termo, observador externo, que se desenvolveu na imagem da antropologia como ciência.

Nesse sentido, a distinção apontada por Strathern de dois tipos de radicalismos pode funcionar também na ficção que aqui construímos:

1) uma política radical – preocupados em transformar nossas próprias condições observamos o mesmo na condição de outros e buscamos a mudança onde quer que encontremos pessoas como nós; e 2) um pensamento acadêmico radical, que questiona os fundamentos sobre os quais se constrói a identidade ou que determinam as condições compartilhadas. Transformar a maneira de pensar pode ou não ser visto como uma ação prática, mas o radicalismo acadêmico, por outro lado, parece frequentemente resultar em uma ação conservadora ou em inação. A política radical, por sua vez, tem que ser conceitualmente conservadora, ou seja, sua tarefa é a de operacionalizar conceitos ou categorias já conhecidas. (Strathern, 2006. p.60)

A política radical no caso do anarquismo se expressa na luta contra o Estado, como instituição histórica, que se assenta, principalmente, na crítica da representação política (aqueles que podem decidir pelos outros) e em um certo conservadorismo conceitual, o que se desdobra em noções essencializadas, baseadas em uma certa soberania ontológica. É o anarquista que sabe mais sobre o mundo e em geral ele define a humanidade como sendo determinado por uma ontologia social e política, que muitas vezes atropela os diferentes modos de vida e pensamentos dos diferentes povos. Já na antropologia, há um pensamento acadêmico radical, baseado na crítica da representação ontológica (aqueles que podem pensar e falar pelos outros), mas que, como apontado por Strathern, leva, muitas vezes, à ação conservadora ou à inação.

Educação libertária e desafios contemporâneos

A educação libertária como parte do campo anarquista proposto na nossa ficção, comporta uma tendência à crítica à representação política, no entanto, tais pressupostos se estabelecem a partir de alguns tensionamentos internos. Podemos dizer que há duas tendências mais ou menos diretivas na pedagogia libertária (Gallo, 2007). Na primeira, “não diretiva”, próxima das teorias anarco-individualistas de Max Stirner, a autogestão é tida como um meio. Tal tendência assume a liberdade como algo natural, assim a criança deve ser educada sem direcionamentos para que não seja tolida na sua essência de liberdade. A segunda assume uma postura mais “coletivista”, influenciada pelas teorias de Bakunin, a autogestão é um fim da ação educativa. Tal tendência assume a liberdade como característica social, assim a criança precisa ser educada, dirigida para a conquista da liberdade, como parte de um projeto coletivo de transformação social. Essas duas tendências nos trazem diferentes posições do contraste apontado entre a crítica à representação política e representação ontológica. A tendência “não diretiva”, ainda que muito diferente da proposta antropológica, parece buscar dissociar a figura do educador do “observador externo” portador da verdade sobre o mundo, mas acaba tendendo à inação e passividade. Ao assumir essa postura em uma sociedade extremamente desigual e hierarquizada, acaba por deixar que esses valores predominem na formação política das crianças. Por outro lado, a tendência “coletivista”, ainda que tenha mais eficácia na aprendizagem sócio-política, deve se deparar com a questão da alteridade. A educação libertária por ser marcada pelo projeto moderno centrado na produção da maioria através da emancipação intelectual, atua, muitas vezes, com viés normalizador (Gallo; Britto, 2016), sem conseguir abranger a crítica à representação ontológica, pode acabar reproduzindo a lógica colonialista.

Seria possível ir além dessas “alternativas infernais”⁶ que apontam termos que escolher entre a crítica à representação ontológica e a crítica à representação política? Nos parece interessante retomar algumas questões do contraste operado entre antropologia e anarquismo: como a perspectiva anarquista pode possibilitar à perspectiva antropológica se deslocar de certo conservadorismo político ou inação para pensar outros tipos de composição na luta pela própria existência dos povos que estuda ameaçados diretamente pelo que os anarquistas identificam como o Estado e capital? Como a perspectiva antropológica pode possibilitar à perspectiva anarquista ter uma real abertura para aprender com os pensamentos e modos de vida dos diferentes povos? É preciso reiterar ainda que, embora tenhamos distinguido aqui nessa ficção esses dois tipos de crítica, elas estão, em certo sentido, completamente conectadas, quando apontamos para a indissociabilidade entre Razão e Estado. No caso anarquista, a crítica a esta composição da sociedade moderna está direcionada, principalmente, à ideia tão presente em tendências do marxismo de que a vanguarda composta por “intelectuais revolucionários” se propunha a guiar o povo para tomar o Estado, o que é amplamente criticado pelo anarquismo. No caso da antropologia, vemos como a crítica à Razão como base da metafísica ocidental aparece ligada à ideia de que esta não seria uma mera operação intelectual, mas estaria vinculada à própria constituição do Estado na civilização ocidental (Goldman; Lima, 2003). Nesse caminho, nos parece extremamente profícuo buscar caminhos para compor a crítica à representação ontológica e a crítica à representação política nas práticas de educação libertária.

Os movimentos curdos e zapatistas são experimentos contemporâneos que dão soluções interessantes para este entrecruzamento. Ambos colocam a educação desenvolvida em

⁶ “Alternativas infernais” são, para Pignarre e Stengers (2013), como um conjunto de situações formuladas e agenciadas de modo que elas não deixam outra escolha senão a resignação.

seus territórios em Rojava e Chiapas como ação prioritária na luta por autonomia. Nas suas diferentes geografias, esses movimentos têm como base minorias étnicas que tem sua existência abafada seja através do genocídio ou do etnocídio por parte de Estados-Nações (Morel, 2017). Suas experiências educativas expressam as resistências desses povos que unem uma “política radical” a um “pensamento acadêmico radical”, para usar a terminologia de Strathern. As escolas autônomas zapatistas e as academias curdas operam junto da negação do Estado, enquanto “representação política”, uma afirmação de mundos que foram historicamente abafados pela “representação ontológica” colonial. Ao construir espaços educativos a partir da democracia de base, a afirmação desses mundos trazidas por esses movimentos são bem distintas da defesa de uma identidade essencializada, ou da reivindicação de minorias enquanto Estados. Com isso, esses movimentos evitam o que poderia se adequar, como bem observou Guillaume Sibertin-Blanc (2013), a um referencial central dos modos de governabilidade do capitalismo mundial. Assim, vemos como a educação autônoma de curdos e zapatistas longe de ser um programa abstrato irrealizável, envolve a existência desses povos como um todo (nos seus mais variados aspectos, a que costumamos chamar de materiais, espirituais, cosmológicos, etc) e a afirmação mesma dessa existência, enquanto povos que diferem e re-existem. E, essa afirmação ocorre concomitante a uma abertura em suas lutas, expressa na máxima zapatista da defesa de “um mundo onde caibam vários mundos” (Morel, 2017).

Exemplos de autonomia e não *modelos* (Viveiros de Castro, 2016), curdos e zapatistas trazem questões interessantes para pensarmos a educação libertária no Brasil. Aqui, por mais que não tenhamos o nível de organização autônoma que permite a esses povos construir um sistema educativo alternativo ao Estado e ao capital, há diversas experiências *menores* na educação pública (Gallo; Britto, 2016) e destacamos também experiências trazidas pelos movimentos de educação popular. A educação popular, ainda que distinta da educação libertária, por não necessariamente

ter a crítica ao Estado como central, traz questões interessantes. Gestada por movimentos sociais na América Latina na década de 1950 e tendo como importante referência os escritos de Paulo Freire, a educação popular se baseia na crítica às opressões constituintes da sociedade capitalista, mas sem renunciar ao protagonismo das classes populares. Nesse sentido, a valorização dos diversos saberes populares é parte fundamental da prática pedagógica e resulta em uma tentativa de transformação da ordem dominante e colonizadora. Existem iniciativas ligadas à educação popular hoje que trazem para o ensino-aprendizagem as questões dos movimentos negros, indígenas, feministas, lgbti, favela, pré-comunitários com suas relações horizontais e orgânicas com as diferentes favelas e bairros populares. Tais iniciativas possibilitam questionamentos sobre a própria produção de conhecimento através de práticas antirracistas e decoloniais, aproximando a crítica à representação ontológica de uma política radical. Ainda que ocorram de maneira por vezes dispersas e fragmentada, são experimentos potentes para a própria atualização da educação libertária. Conseguir compor a abordagem problematizadora e o protagonismo popular proposto pela educação popular com as práticas autogestionárias e a crítica ao Estado proposta pela educação libertária é um desafio urgente do nosso tempo.

Por fim, podemos pensar a educação libertária a partir das diferentes imagens trabalhadas em relação à antropologia. A educação libertária, enquanto parte das teorias modernas da educação, se depara com o questionamento sobre a “autoridade” da sua teoria política de crítica ao Estado. Por consequência, é questionado também o lugar do educador libertário como vinculado ao terceiro termo, base da Razão ocidental. Ao invés de carregar a culpa das raízes modernas e buscar desconstruir qualquer possibilidade de projeto de transformação radical, anulando a atuação do educador diante dos alunos, seria preciso apostar no diálogo. Ao propor uma composição entre filosofias da diferença e educação, Maria de Britto e Silvio Gallo (2016) afirmam que um dos desafios da pedagogia do século XXI é saber articular diferenças, singularidades,

na produção de uma liberdade coletiva. Nesse sentido, assim como na antropologia, o diálogo proposto inclui uma radicalidade, uma descontinuidade, o que não significaria necessariamente uma incomunicabilidade, como defendido pelos pós-modernos. A função do educador ou militante anarquista não seria então levar a verdade aos alienados, mas compor a crítica anarquista da representação política às diferentes vozes que formam a multiplicidade do que se convencionou chamar “classes dominadas”. Nesse caminho, a própria teoria anarquista moderna pode ser também transformada pelas ontologias ameríndias e negras. Não tratar outros povos como “mônadas” separadas, nem buscar englobá-los, mas ampliar relações e solidariedade em uma realidade tão fragmentada pelo individualismo capitalista. Para não perder o horizonte de destruir o Estado, enquanto instituição histórica, será preciso também destruir o Estado como modelo de pensamento.

Referências

- ANDRADE, Oswald. A marcha das utopias. In: ANDRADE, O. *A Utopia Antropofágica*. São Paulo: Ed. Globo, 1990. pp. 161- 209
- ASAD, Talal. “From the History of Colonial Anthropology to the Anthropology of Western Hegemony”. In: George W. Stocking Jr. (ed.). *Post-Colonial Situations: Essays in the Contextualization of Ethnographic Knowledge*: 314-324. Madison: University of Wisconsin Press.
- BAKUNIN, Mikhail. *O princípio do Estado e outros ensaios*. São Paulo: Hedra. 2011.
- CLASTRES, Pierre. “Entre o silêncio e o diálogo” in Lévi-Strauss, L’arc. São Paulo, Documentos, 1968.
- _____. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- CLIFFORD, James. “Sobre a Autoridade Etnográfica”. In *A Experiência Etnográfica: Antropologia e Literatura no Século XX*: 17-62. Rio de Janeiro: EDUF RJ, 1998.

- GALLO, Silvio. Pedagogia libertária: princípios políticos-filosóficos. In: PEY, Maria Oly (Org.). *Educação Libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.
- GALLO, Silvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Editora Imaginário, 2007.
- GALLO, Silvio; BRITTO, Maria. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- GOLDMAN, Marcio; LIMA, Tânia Stolze. Prefácio. In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- LATOUR, Bruno. "Not the Question". *Anthropology Newsletter* 37 (3): 1-5, 1996.
- MOREL, Ana. Cantões curdos e caracóis zapatistas: autonomias hoje. *Gavagai - Revista Interdisciplinar de Humanidades* 4(1): July 2017; pp.100-112; DOI: 10.36661/2358-0666.2017n1.8996.
- PIGNARRE, P; STENGERS, I. *La sorcellerie capitaliste: pratiques de désenvoûtement*. Paris: La Découverte, 2013.
- SIBERTANC-BLANC, Guillaume. *Politique et État chez Deleuze et Guattari*. Paris: Puf, 2013.
- STRATHERN, Marilyn. *O Gênero da Dádiva*. Campinas: Editora da Unicamp. 2006.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Posfácio. In: ÖCALAN, Abdullah. *Confederalismo Democrático*. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial. 2016.
- WAGNER, Roy. 1981 [1975]. *A Invenção da Cultura*. Cosac & Naify, 2010.

Capítulo 7

“O mundo é uma questão da gente ir ensinando um ao outro”: educação escolar indígena na aldeia Tupinambá - Serra do Padeiro, Bahia

Nathalie Le Boulter Pavelic¹

O texto a seguir aborda o projeto político dos Tupinambá da Serra do Padeiro em relação à educação escolar indígena, o que tem requerido reorganização constante, na esteira do esbulho e em conformidade com o objetivo coletivo de proporcionar educação formal às novas gerações como meio de garantia de direitos e melhoria das condições de vida na aldeia.

Na aldeia, o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP) funciona em três turnos, atendendo a educação básica – que compreende a educação infantil (creche e pré-escola), o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e o ensino médio (1ª a 3ª série) –, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e o curso técnico em agroecologia. O turno

¹ Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e d'Anthropologie du Contemporain pela Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS, França). Pesquisadora associada do Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB/UFBA); do Justice and Indigenous People Rights (JUSTIP/EHESS) e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Membro da Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai). Email: nathalie.leboulterpavelic@gmail.com

matutino atende o ensino médio e o curso técnico em agroecologia; o turno vespertino, a educação infantil e o ensino fundamental, e o turno noturno, o Proeja. A creche está à disposição nos três turnos.

Os depoimentos e transcrições apresentados neste capítulo remetem às entrevistas realizadas entre os anos de 2016 e 2018 como dados referentes à tese *Aprender e ensinar com os Outros: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)*, defendida em 2019, na qual o conjunto de depoimentos pode ser acessado².

Contexto

A aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro é uma das 20 localidades³ que integram a Terra Indígena Tupinambá de Olivença, que se estende por aproximadamente 47 mil hectares, entre os municípios de Buerarema, Ilhéus, Una, São José da Vitória e Olivença, no sul do Estado da Bahia. Muito embora diversas fontes documentais atestem a presença histórica dos indígenas na região,⁴ apenas em maio de 2002 o governo brasileiro reconheceu oficialmente os Tupinambá e, em 2004, a Fundação Nacional do Índio (Funai) deu início aos procedimentos de identificação e delimitação da terra indígena (TI). No mesmo ano, os Tupinambá iniciaram o processo de “retomada de terras”, ou seja, ações de recuperação de parcelas do território tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, mas invadidas por não índios. Sobre o procedimento demarcatório, podemos dizer que, no caso Tupinambá, o Estado vem desrespeitando os prazos determinados pelo Decreto nº 1.775/1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas. Em março de 2012, o processo foi encaminhado ao Ministério da Justiça

² Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31034>

³ O número de localidades que compõem a Terra Indígena de Olivença tem apresentado variações ao longo dos anos em decorrência da movimentação sociopolítica do povo em questão.

⁴ Ver, por exemplo: Brasil, Ministério da Justiça, Fundação Nacional do Índio, 2009, p.104.

(MJ) e, no mesmo ano, a assessoria jurídica do ministério pronunciou-se favoravelmente ao estudo realizado pela Funai. Contudo, nem o então ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, nem seus sucessores assinaram a portaria declaratória da TI, mesmo após a proposição de três ações civis públicas pelo Ministério Público Federal (MPF), responsabilizando o Estado por desrespeitar a Constituição.

Já em abril de 2016, o ministro Napoleão Nunes Maia Filho, do Superior Tribunal de Justiça (STJ), determinou a suspensão do processo demarcatório, respondendo a um mandado de segurança preventivo requerido em 2013 pela Associação dos Pequenos Agricultores, Empresários e Residentes na pretensa área atingida pela demarcação da TI de Ilhéus, Una e Buerarema, negando a presença histórica dos Tupinambá no sul da Bahia.⁵ Essa decisão foi anulada pelo mesmo STF em 14 de setembro de 2016.

É importante salientar que os Tupinambá vivenciam permanente a criminalização de sua gente, expressa na perseguição a várias de suas lideranças, impulsionada por indivíduos e grupos contrários à demarcação, amplificados por grandes meios de comunicação.⁶ Por exemplo, o cacique Babau - Rosivaldo Ferreira da Silva – foi encarcerado de forma arbitrária quatro vezes (em 2008, 2010, 2014 e 2016). Em 2010, alguns de seus irmãos também foram vítimas de prisões arbitrárias, a exemplo de Glicéria Jesus da Silva, professora e importante liderança, presa juntamente com seu bebê recém-nascido.

Ainda em janeiro de 2019, os Tupinambá descobriram e denunciaram um plano de extermínio contra lideranças indígenas, principalmente da aldeia Serra do Padeiro.⁷ Em dezembro do mesmo ano, o ministro da Justiça Sérgio Moro, devolveu o processo

⁵ Para mais informações sobre a luta do povo Tupinambá por seu território, ver *Tupinambá – O Retorno da Terra*, de Daniela Fernandes Alarcon, e a sua dissertação de mestrado (2013) publicada como *O Retorno da Terra: as retomadas na aldeia Serra do Padeiro, sul da Bahia* (2019); <https://vimeo.com/126566470>

⁶ Para uma análise da atuação do Judiciário no caso tupinambá, ver Bezerra, 2017; 2019.

⁷ Ver matéria: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/02/lider-indigena-na-ba-pede-protecao-a-familia-e-apuracao-de-suposto-plano-de-mortes.shtml>>.

de demarcação da TI à Funai, o que dificulta o cumprimento dos direitos indígenas. Já em 2020, novas ameaças foram proferidas por parte do grupo contrário a demarcação da TI.

Os fatos ocorrem em um contexto marcado por recorrentes declarações anti-indígenas por parte do presidente da República, eleito em 2018, Jair Bolsonaro, e pela nomeação de representantes de setores contrários aos direitos indígenas justamente para pastas que têm a atribuição de garantir tais direitos. Esse cenário tem sido terreno fértil para invasões de terras indígenas, assassinatos de lideranças e outras graves violações, conforme noticiado na imprensa, e como se verifica no caso tupinambá.

Apesar dessa situação de insegurança e da omissão/conivência do governo, os Tupinambá, orientados pelos encantados, vêm investindo continuamente na educação e formação das crianças, jovens e adultos, com o intuito de fortalecer sua autonomia e a luta pela consolidação de seus direitos. Os *encantados*, principais entidades da cosmovisão tupinambá, - termo que será explicado a seguir - atuam em todos os âmbitos da vida social, econômica e política da comunidade.

“A escola é de Tupinambá”: uma educação escolar compartilhada entre Tupinambá e encantados

Na aldeia Serra do Padeiro, a formação rochosa de mesmo nome é considerada como a morada dos encantados. Entre os Tupinambá, os encantados podem também ser chamados de caboclos. Enquanto seres de luzes, mesmo tendo suas “moradias”, eles podem transitar no tempo e nos espaços, assegurando, assim, de certa forma, a memória social do grupo. Eles podem explicar algo passado, ensinar alguma prática que esteja em desuso, algum remédio, indicar um espaço onde eram realizados rituais; ou seja, um leque infinito de saberes tradicionais. Ademais, transitando pelos diferentes espaços, podem prever acontecimentos futuros e avisar os Tupinambá de qualquer perigo prestes a acontecer. A transmissão de saberes na aldeia, tanto de caráter informal quanto sistematizada no âmbito da

educação escolar indígena, é indissociável das ações dos encantados, que passam a ser “agentes educativos”.

No âmbito do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP), a comunidade procura atender aos pedidos dos encantados. Entendo, assim, que a gestão desenvolvida é uma gestão escolar compartilhada, uma vez que os encantados “trabalham”, de várias formas, no/para o Colégio. Na hierarquia do CEITSP, os encantados estão acima da diretora Magnólia Jesus da Silva; ela mesma está no nível de autoridade reconhecida pela comunidade abaixo de seu Lírio, seu pai e pajé do grupo, e do cacique Babau, seu irmão, enquanto representante político. A diretora explica que:

Tenho muita fé em Deus e muita fé nos encantados. Muita mesmo, porque tudo que a gente tem aqui hoje e que conseguimos é graças a Deus e aos encantados que nos orientam, e também não desobedeço. Se os encantados chegarem e me falarem: “Magnólia é assim, assim, assim...”, eu sigo o que eles falam. Não desobedeço, de jeito nenhum, e faço as coisas mesmo porque gosto e tenho prazer de fazer.

Antes de tomar qualquer decisão relativa aos assuntos cotidianos, a comunidade costuma consultar o pajé. Tal procedimento acontece também para assuntos vinculados à educação escolar. O Colégio trabalha com alguns professores não indígenas, por não dispor ainda de professores indígenas suficientes para atender as exigências do governo do Estado em termos de capacitação regulada. Eles são encaminhados pela Secretaria de Educação, mas, antes de começarem a trabalhar, a diretora do CEITSP pede para o pajé *dar uma olhada* para ver “se vai dar certo ou não, se é uma pessoa de má intenção ou não [...] e se eles [os encantados] virem que há algum perigo, avisam e a gente não chama”. A decisão final respeita sempre a vontade dos encantados.

Antes do início de cada ano letivo, Magnólia “manda olhar a escola”, ou seja, pede para seu pai “ver” a situação da escola para o ano que se iniciará, e permanece atenta às orientações: “mando olhar a escola, mando olhar os funcionários, mando olhar como vai ser esse

ano na organização. Todo ano faço isso. Se o pajé pedir para fazer qualquer coisa, faço: limpeza, comprar algum banho,⁸ tudo eu faço”.

Além das consultas, há os avisos e orientações procedentes dos encantados mediante manifestações ou sonhos. As primeiras ocorrem, geralmente, durante os rituais, onde a presença deles é esperada. Mas podem também ocorrer em qualquer outro momento, fora dos rituais, onde a sua presença não é esperada, embora não surpreenda ninguém da comunidade. Nas reuniões da Associação dos Índios Tupinambá da Serra do Padeiro (AITSP), as referências aos encantados são comuns e recebidas com circunspeção, como comprovado nos registros da ata do dia 26 de março de 2017, onde podemos ler que: “[...] a nossa casa é governada pelo Tupinambá”. As reuniões da AITSP são conduzidas pelo cacique Babau, com intervenções de pessoas diversas internas à comunidade ou externas, quando houver (representantes do governo, de alguma instituição, indígenas de outros povos, entre outros). Tais reuniões envolvem toda a comunidade, incluídos, as crianças e os jovens.

O pajé não costuma participar diretamente das reuniões, a menos que tenha algum aviso importante a ser repassado, tal como aconteceu na reunião do dia 3 de setembro de 2017. Nesta ocasião, o pajé comunicou ao cacique Babau que iniciaria a reunião e assim o fez, puxando um canto ao som do maracá. O caboclo Tupinambá rapidamente se manifestou (nele) e deu um aviso para os professores. Explicou que representantes do governo do Estado viriam para fazer perguntas referentes ao desenvolvimento da educação escolar indígena na aldeia e ressaltou a importância de se reforçar o trabalho

⁸Além dos banhos de folhas naturais, pode acontecer que os Tupinambá de Serra do Padeiro comprem “banhos prontos” em uma loja de produtos esotéricos na cidade. Quando perguntei qual era a necessidade de comprar esses tipos de banhos uma vez que eles dispõem de todas as folhas necessárias para uma preparação natural, foi-me respondido que é porque a limpeza tem que descarregar também os “trabalhos” feitos por pessoas de fora. Portanto, os banhos de folhas limpam e protegem mais por dentro (divergências na comunidade, falta de comunicação etc.) enquanto os “banhos prontos” permitem o descarrego de efeitos negativos externos (por exemplo, não finalização da construção do prédio escolar, contratação de professores, etc.).

com a cultura. Quando o pajé voltou a si, o cacique Babau chamou a atenção para o perigo de não trabalharem com sua cultura.

Corroborando as palavras do cacique Babau, Benites (2009) avalia que, entre os Kaiowá do Mato Grosso do Sul (MS), as lideranças políticas (*mburivicha*) e religiosas (*ñanderu*) também enxergam a valorização da cultura do não índio (*Karai reko*) como fonte de perigo. Em um depoimento ao autor, uma rezadora compartilhou sua preocupação ao ver as novas gerações “[...] imitar a cultura ou ser do não-índio” e ter “vergonha de ser Kaiowá” (Benites, 2009, p.52). Benites informa que tais queixas são comuns entre os anciões Kaiowá que continuam praticando os rituais tradicionais. De acordo com o cacique Babau, o profissional indígena que está voltado para a cultura se importa primeiro em cumprir as recomendações do pajé e do cacique antes de fazer o que o “branco quer”, mas ao contrário os profissionais indígenas que não estão voltados para a cultura, não atentam para as orientações dos encantados, do pajé e do cacique e priorizariam as orientações do governo do Estado em relação à educação escolar indígena. Contestando sua origem, colocariam em perigo a preservação da cultura e enfraqueceriam, ao mesmo tempo, as lideranças das aldeias, como ressaltou o cacique Babau: “Hoje, em muitas aldeias, se enfraqueceu a educação, a saúde, mas não é porque os índios ficaram fracos, é porque [...] resolveram puxar para outros caminhos”, sendo uma referência direta aos indígenas que se tornaram evangélicos.

Mesmo no marco das modalidades de educação escolar indígena, acatar todas as diretivas do governo do Estado para o funcionamento do Colégio contribui, para desqualificar o caráter diferenciado de tal educação. Quando a comunidade não segue “os padrões dos não índios”, o modelo adotado se torna um incômodo.

Respeitar as orientações dos encantados significa também realizar algumas medidas de “limpeza” e de proteção para garantir o bom funcionamento das atividades escolares. Para assegurar proteção, além dos altares da casa do santo e altares pessoais, há altares menores em vários espaços do colégio, tais como a

secretaria, a biblioteca, a sala dos professores e a cozinha. Como não dispõem de mesas específicas, elas são improvisadas com o mobiliário escolar. Os quatro locais reúnem imagens pequenas de Cosme e Damião, dois potinhos de barro, dois potinhos brancos de porcelana – os quatro cheios de doces –, duas garrafinhas de mel, algumas moedas espalhadas, um vaso de flores e velas. Além desses elementos, o altar da biblioteca tem também uma imagem de Iemanjá. Os altares são deixados aos cuidados dos funcionários. Antes do início do ano letivo, uma “limpeza” é realizada para purificar todos os espaços do colégio, os ônibus escolares e “fazer desenrolar as coisas”.⁹

“Só existe na história quem conta sua própria história”

A construção de uma educação escolar indígena na Serra do Padeiro está vinculada a um projeto anterior, cujas raízes são mais amplas e conectadas com a luta pela terra. Antes da construção da educação escolar indígena, a educação formal começou a ser percebida como potencialmente útil, particularmente, para a resolução de disputas fundiárias. Os anciãos já se mostravam preocupados com a educação de seus descendentes e com o futuro da comunidade. De um período no qual a educação formal não ocupava um lugar central na organização da aldeia, por não ser considerada imprescindível, mas também devido às grandes dificuldades de acesso, se encaminhou para que a condição de se “aprender com o branco” fosse útil para a conservação da Terra Indígena. Antes da educação escolar indígena tal como é entendida hoje, diversos “arranjos” foram então encontrados para que os filhos fossem alfabetizados até a escola surgir como um projeto político. Mesmo lançando mão de exemplos de experiências de alfabetização datadas das primeiras décadas dos anos 1900, a verbalização de um

⁹ Fora do âmbito escolar, assisti também à limpeza de uma retomada realizada por Glicéria Tupinambá. Ela é chamada também para realizar limpeza espiritual de casas ou de roças.

projeto de educação comunitário remonta ao final dos anos 1970 e se associa às preocupações dos mais velhos com a educação de seus descendentes e, conseqüentemente, com o futuro do território, o que, por extensão, com a persistência dos Tupinambá.

Na ocasião da Jornada Pedagógica de 2018, a diretora convidou os anciões da comunidade, no intuito de ouvi-los sobre a escola que “eles querem” e o que pretendem para os netos e demais parentes que ali estudam. Magnólia chamou a atenção para a importância das orientações dos anciões nessa Jornada Pedagógica, com o objetivo de preparar a linha condutora de todas as disciplinas do ano e enriquecer os conteúdos das aulas. Enfatizou que a importância dos conteúdos dos livros didáticos e da internet não se igualariam à sabedoria transmitida pelos anciões. Finalmente, avisou aos professores que, durante o ano letivo, as aulas ocorreriam também nas diferentes retomadas realizadas, ou seja, fora do prédio escolar, para que as atividades circulassem o território, dialogando com os anciões e os moradores de forma geral. Não se tratava de uma novidade, já que no início do funcionamento do Colégio tais atividades aconteciam frequentemente. Ao longo dos anos, devido ao aumento do número de estudantes, mas também aos ataques sofridos pela comunidade e à constante perseguição e criminalização das lideranças, as aulas acabaram se concentrando na sede da aldeia.

Mesmo assim, os anciões e a comunidade em geral continuaram sendo convidados para ministrar aulas ou participar de eventos específicos, como bancas de trabalhos de conclusão de curso ou formaturas do curso técnico em agroecologia. Tais atividades, porém, aconteciam por iniciativas de professores e não eram sistematizadas ao longo do ano. Magnólia instaurou, em 2018, um sistema de sorteio para definir a retomada selecionada e os professores e turmas que realizariam a atividade. Dona Maria, mãe do cacique Babau, abriu a fala da mesa redonda do evento, explicando que:

Aqui não tem ninguém estranho, todo mundo é conhecido, todo mundo é parente e o que eu quero dizer a vocês professores é que eu não quero que

vocês sejam professores. Odeio essa palavra de “professor”! Eu quero que vocês sejam educadores na sala, porque vocês estão cuidando de filhos, de primos, de parentes, de sobrinhos, de filhos de amigos [...]

Os funcionários do Colégio são responsáveis diretamente pela implementação do projeto de educação escolar pensado pela comunidade, sob as orientações dos encantados. Os Tupinambá entendem que os estudantes devem ser formados para trabalhar para a própria comunidade, não para encontrar um emprego fora da aldeia ou enriquecer terceiros. Os estudos devem permitir o autodesenvolvimento da pessoa enquanto indivíduo, mas também do coletivo. No entendimento do cacique e das lideranças da comunidade, ter um emprego que não atenda às necessidades da comunidade equivale a uma situação de escravidão, remetendo ao contexto não muito distante de ter que trabalhar para os outros, tais como os fazendeiros, em situações análogas, por vezes, à escravidão. Nesse sentido, a escola, tal como compreendida por Paulo Freire (2000), deve ser de “libertação” e aproximar-se da realidade da comunidade.

Não se trata aqui de querer comparar a educação escolar indígena com os conceitos da educação anarquista, mas abrir possíveis diálogos. Com efeito, para os anarquistas, a educação sempre foi considerada como imprescindível aos projetos de transformação social (Gallo, 2012).

Além de uma formação cujo objetivo é não trabalhar “fora” para “os outros”, ela também se mostra importante para não deixar que esses “outros” preencham empregos dentro da própria comunidade como advogado, médico, engenheiro agrônomo, entre outros, além da de professor. Desse modo, não se dependeria de terceiros para atividades que requerem profissionais. Nesse sentido, o cacique Babau deixou claro que não será permitido que “terceiros tenham mais força para ganhar empregos dentro de nossa casa do que nós mesmos”.

A educação escolar indígena ou, melhor dizendo, o projeto desenvolvido no âmbito desta educação, é uma importante ação para que a comunidade obtenha mais autonomia. Conforme Baniwa (2011, p.288), essa educação representa “uma possibilidade de

empoderamento político para dentro e para fora da comunidade”, bem como “de construir conhecimentos e experiências com vistas à autogestão das aldeias e das Terras Indígenas [...]”. Segundo os anciões e o cacique tupinambás, os estudantes devem sair do Colégio dominando a “lógica do branco” sem perder de vista a própria cultura, acessar a educação superior, ocupar esse espaço e diplomar-se em áreas de conhecimento úteis para a luta e o desenvolvimento dos projetos da comunidade: saúde, direito, administração, comunicação, línguas, entre outros. Percebe-se, assim, que para os povos indígenas a educação é uma ferramenta que permite provocar a transformação social a partir da formação de novas gerações e assim ganhar mais autonomia, algo que dialoga com a percepção anarquistas da potencialidade transformadora da educação (Gallo, 2012).

A educação escolar indígena é um âmbito onde se cruzam conhecimentos e lógicas distintas, contribuindo para a preservação dos saberes e lógicas tradicionais e, ao mesmo tempo, buscando aprimorar aqueles da sociedade dominante, no intuito de reverter a situação de subalternidade. Rufino (2018, p.74) fala de *pedagogia das encruzilhadas*¹⁰ como “a reinvenção dos seres, a partir dos cacos desmantelados, o reposicionamento das memórias e a justiça cognitiva diante do trauma e das ações de violência produzidas pelo colonialismo”. Junto com Simas, o autor desenvolve o conceito de *pedagogia das encruzilhadas*, onde “a gira se firma a partir de muitas lógicas” [...] “encruzilhando experiências de alargamento das percepções do mundo” (Simas; Rufino, 2018, p.36; p.78).

A comunidade da Serra do Padeiro como um todo participa diretamente da elaboração e reelaboração dos objetivos do Colégio, cabendo aos funcionários sistematizar e aplicar as orientações. Em 2018, as expectativas dos anciões e do cacique sobre o papel do Colégio da comunidade apontavam para a importância de aprofundar mais ainda o trabalho de transmissão de saberes tradicionais dentro da escola, reforçar o uso da pedagogia nativa,

¹⁰Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/24540>>.

valorizando a oralidade. Em várias ocasiões, o cacique Babau cobrou do governo do Estado da Bahia a criação da matéria “História Oral Tupinambá”, que seria ministrada pelos anciões complementando a de “História branca?”. Por essa proposta, além de trabalhar com conteúdos do currículo nacional comum, deveria dividir a carga horária para tratar conteúdos vinculados à história do povo tupinambá e de outros povos indígenas. A solicitação não foi contemplada. A comunidade avalia que os sistemas desenvolvidos pelo governo do Estado são também uma forma de “fiscalizar” as escolas: ao mesmo tempo que exigem o diferenciado, limitam o desenvolvimento de tal educação. A comunidade procura, então, seguir as orientações dos encantados em todos os âmbitos da esfera sociopolítica da aldeia. A vontade de imposição dominante do Estado via educação pode evidenciar o receio deste em perder o controle pela emancipação dos saberes relativos aos subalternizados.

Seu Almir, um ancião da comunidade, tem exortado os professores para que procedam à reconstituição e reescrita da história de forma a serem, assim, mais críticos diante dos livros didáticos, que não consideram, na sua maioria, a verdadeira história do Brasil, deixando de lado a atuação dos povos indígenas:

Sou filho da Serra do Padeiro [...] Só uma coisa que acho hoje que está errado é que nossa história desapareceu [...] Hoje disse que tem história do Brasil, mas não tem história do Brasil, não. Estamos no mundo de quem puder mais. Quem foi que viu as primeiras guerras que teve aqui no país? Foram os índios guerreiros e foram desclassificados pelo rei. [...] Então hoje ninguém vem falar que índio prestou serviço no Brasil. Por que não querem dizer que o índio prestou serviço? Porque nós ficamos esquecidos e não temos valor. Eram massacrados, como aqui com nossos parentes. Muitos perderam a vida por causa do que era dele. Hoje, acham que está tudo certo, porque estão massacrando os índios, não têm direito a nada, à terra do Brasil toda que foi nossa, e quando acabou, o índio não tem direito a nada. Só mesmo, o trabalho. São aqueles que trabalham. Os outros dizem que o índio é bicho preguiçoso, mas não sabem o duro que o índio dava para os reis que viviam aqui: massacrando, carregando [...] nossas madeiras como o pau brasil [...].

Seu Almir orienta os professores a irem em busca das memórias disponíveis para reconstituir a história, “resultado das relações de

poder, o qual implica olhar o passado não como estático, mas em seus dinamismos relacionados com a opressão e a exploração do nosso Povo” (Picinã *et al.*, 2004, p.253, tradução da autora).

Além de pesquisar a atuação dos indígenas, na ocasião da Jornada Pedagógica de 2018, o cacique Babau pediu para pesquisar a atuação dos encantados entre os diferentes povos indígenas, não só do Brasil, mas também de outros países. A reconstituição da história, a valorização da história oral, das memórias e da crença aos encantados contribuiriam para o fortalecimento da identidade e para a luta pelo reconhecimento e aplicação dos seus direitos. Para tal, um dos deveres enquanto indígenas, conforme as orientações dos anciões e do cacique Babau, é de reescrever a história:

Nós somos massacrados, nós somos exterminados quando nós não assumimos quem nós somos. [É preciso] trabalhar isso claramente [no Colégio], porque o outro só tira de nós, quando nós negamos, temos vergonha do quem somos. [...] Somos nós que conhecemos a história, nós que sabemos [...] só existe na história quem conta sua própria história, porque o outro, quando conta a história do outro, apaga o outro, diminui o outro na história. Tupinambá voltou para resgatar isso, deixar tudo no seu lugar. Voltar na origem, no direito.

Complementando o esforço de reconstrução da história, o cacique Babau pediu aos professores atenção especial para o ensino dos direitos indígenas: “o judiciário brasileiro reconheceu que houve um genocídio indígena no tempo da ditadura. Nós somos índios, nós temos que trazer isso para sala de aula”.

Ainda segundo os anciões da comunidade e o cacique, o CEITSP deve também servir para desenvolver, financeiramente, a organização da comunidade, mais particularmente no que diz respeito à agricultura. Além do curso técnico em agroecologia, matérias como matemática, mediante a etnomatemática¹¹ adaptada à pedagogia nativa, podem ser aproveitadas para pensar a questão

¹¹Duas professoras do CEITSP fizeram um trabalho de TCC da LICEII da UNEB relacionado à etnomatemática em sala de aula. Ver Diniz e Barbosa (2016), “Etnomatemática no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro”.

dos investimentos feitos nas roças, por exemplo. Nesta matemática, os anciões tomaram o exemplo dos “batalhões” – trabalho coletivo na roça –, para ressaltar a importância da partilha e do bem viver.

As orientações dos anciões e do cacique sobre o que eles esperam do Colégio da aldeia devem ser sistematizadas pelos professores no intuito de atualizar o Projeto Político Pedagógico, o currículo e os planos de aulas do ano letivo. Para tal, os professores contam com o apoio da comunidade, ao mesmo tempo que a mesma acompanha o avanço das atividades escolares.

Contudo, esse “monitoramento” não deve servir para produzir um efeito negativo e de competição. Preconiza-se uma escola atrativa e não “uma escola para torturar o ser humano”, no sentido de “um competir com o outro” pois “na competição, todos perdem” disse o cacique Babau. Na Jornada Pedagógica, a comunidade deixou claro estar ciente de que “professor não é sinônimo de saber tudo”. Contudo, cabe-lhe a iniciativa de escutar os anciões, pesquisar, elaborar os conteúdos das aulas a partir das orientações recebidas, tanto pelos encantados quanto pela comunidade.

“Aqui é variado, têm alunos de tudo que é lugar”: uma educação duplamente diferenciada

Em 2018, o corpo discente do CEITSP contava com 350 estudantes, sendo 177 do sexo masculino e 173 do sexo feminino; entre eles, 177 eram não indígenas, ou seja, basicamente a metade. Nesses últimos anos, o número de estudantes matriculados no CEITSP variava em torno de 400 estudantes.

Além de ser diferenciado em decorrência da sua proposta pedagógica étnica voltada para os interesses indígenas e, especialmente, para os interesses Tupinambá, o CEITSP tem a particularidade de acolher também os “Outros”, ou seja, estudantes não indígenas provenientes de acampamentos e assentamentos de sem-terra, bem como famílias de trabalhadores rurais que vendem sua força de trabalho por “empreita” em fazendas da região. Neste sentido, estaríamos diante de uma proposta de educação escolar

interétnica que se propõe a incluir não índios em situação social estruturalmente próxima à dos índios, um Outro próximo (Agier; Carvalho, 1994, p.111). Trata-se de uma proposta que parece contemplar, complementar e relacionar questões relativas aos conceitos de etnicidade e de classe social, e que podem, de forma inovadora, apontar para alternativas de convívio étnico-social mais abrangentes e generosas.

A educação escolar, entre os Tupinambá, similarmente a outros povos indígenas, é considerada como um ato político. Os estudantes não indígenas são também formados e capacitados à luz da chamada luta indígena uma vez que estão recebendo uma educação escolar indígena. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu as bases da educação escolar indígena, ao garantir uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Esse conjunto de instrumentos legais representa um avanço no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, particularmente no caso dos Tupinambá, historicamente relegados à invisibilidade. Para o cacique Babau, o povo brasileiro, em geral, sofreu e sofre “uma lavagem cerebral dentro das escolas “militarizadas”. O Brasil tem uma escola militarizada que ensina a ser obediente e concordar com tudo o que existe no país e não reagir, como se o país não fosse nosso, como se o dinheiro não fosse nosso, que está sendo roubado no país”.

Contrariamente a esse modelo de escola “militarizada” ou ideologicamente enquadrada, a proposta do Projeto Político Pedagógico do CEITSP é promover uma educação “diferenciada, de qualidade e pela interação das pessoas, para um ensino de qualidade e respeito mútuo entre as pessoas” (PPP- CEITSP, 2014, p.5), capaz de favorecer o “resgate [d]a cultura, [a] luta pela terra e [os] cuidados ambientais” (PPP- CEITSP, 2014, p.9). Neste sentido, o CEITSP vem trabalhando para manter viva a memória coletiva do povo Tupinambá, fortalecendo sua identidade e, conseqüentemente, mobilizando politicamente os estudantes, encampando, simultaneamente, o desafio de trabalhar para acolher o “Outro” e contornar os preconceitos. Desse modo, a perspectiva da educação

escolar indígena pelos Tupinambá traz semelhanças com os princípios libertários, pois, para Max Stirner (apud Gallo, 2012) a educação anarquista tem também o papel de tornar ativos estudantes e professores e perceber a concepção ativa da pedagogia.

A violência do Estado brasileiro ao não demarcar o território tupinambá, viola os direitos dos indígenas, mas também dos não indígenas, principalmente aqueles oriundos de estratos sociais mais pobres. As tensões e conflitos que, frequentemente, eclodem entre os Tupinambá e segmentos regionais poderiam ter-se estendidos para os pequenos produtores, trabalhadores rurais e sem-terra, e instrumentalizado como mais um pretexto para não demarcar o território indígena. Contudo, conscientes da privação de direitos experimentada por esses não indígenas – consideramos aqui as privações territorial e educacional –, e de que eles não são seus inimigos, os Tupinambá acabaram abrindo-lhe as portas da educação escolar indígena, o que requer observar uma série de precauções por parte dos indígenas.

Como disse uma estudante indígena: “aqui é variado, têm alunos de tudo que é lugar, tudo que é tipo”. Percepção compartilhada por outra estudante, para quem “[...] tem gente de toda cultura, de toda religião, de tudo assim... é legal porque é diferenciada a escola, é variada. É como se fosse uma escola fora só que indígena”. Inferimos pelas suas falas que ambas parecem satisfeitas com a pluralidade. A recepção dos não indígenas se dá mediante a sua introdução às regras do colégio e às peculiaridades da educação escolar indígena.

Selecionar e sistematizar elementos da educação tupinambá para a educação escolar indígena não é tarefa fácil para os professores, muito menos ao ter que tomar em consideração a presença dos estudantes não indígenas no Colégio. Previamente à matrícula, os estudantes são avisados de que aquele colégio não é um colégio público “comum” já que receberão uma educação escolar indígena. A maioria prossegue com os trâmites de matrícula sem saber exatamente o que isso significará na prática, mesmo se a diretora e as secretárias deixarem claro que o currículo será

composto por disciplinas diferenciadas e que as demais disciplinas serão trabalhadas a partir das características da comunidade.

Vale dizer que os encantados pediram para que, antes de começar a aula, os corpos docente e discente – incluídos os estudantes não indígenas – reúnam-se para rezar e cantar. E assim acontece a cada dia, no início dos turnos matutino e vespertino. Não se trata exatamente de um *toré*,¹² mas de uma reza de abertura para propiciar as atividades escolares, não sendo realizado no turno noturno por este ser mais curto (18:30h às 21:30h). Sobre a prática, Magnólia informa a todos, em várias ocasiões, que “o *toré* é aula”, deixando claro que os ausentes seriam penalizados com faltas. A roda do *toré* matutina de abertura organiza-se ao redor do fogo, em uma grande roda devido ao número maior de estudantes. Já a vespertina organiza-se em duas rodas, dispondo-se as crianças menores ao meio. Todos se dão as mãos e começam por recitar as orações (três Pai Nossos, três Ave Marias, três Santa Marias), entoando também três cantos para os encantados da escolha dos estudantes ou professores.¹³ Todos se cumprimentam, nutrem-se de forças para bem iniciarem os trabalhos do dia, havendo também espaço para avisos coletivos.

Há uma deliberada preocupação em valorizar a oralidade e reforçar a identidade. Para os estudantes não indígenas trata-se de

¹² Ritual realizado entre os povos indígenas do Nordeste. Há uma rica literatura etnográfica – inclusive no Nordeste – que analisa o papel da esfera espiritual dos povos indígenas no movimento indígena, com base no *toré* (Carvalho, 1994; Nascimento, 1994; Grunewald, 2005; Andrade, 2008). Foi também examinado o papel político do *toré* que, ao ser realizado entre os indígenas do Nordeste, contribui para o fortalecimento da identidade de cada um desses povos (Oliveira, 1999). Assim, o *toré* unifica ao mesmo tempo que distingue os povos indígenas na luta, cada um utilizando pinturas, trajes, cantos específicos. A depender da região do Nordeste e do povo indígena, o *toré* é também conhecido por *porancim*, *awê*, *praiá*, *ouricuri*, entre outras denominações. É interessante notar que entre os Tupinambá de Olivença, as designações *toré* e *porancim* são utilizadas. Contudo, a comunidade da Serra do Padeiro se refere quase sempre ao *toré*, enquanto as outras comunidades, sobretudo as do litoral, optam por usar *porancim*.

¹³Ver, também, Ferreira (2011, p.106) e Reis (2017, p. 64-66).

uma prática totalmente diferente do que tiveram oportunidade de conhecer em outras escolas públicas não indígenas. Alguns deles, mesmo avisados com antecedência, chegam a pedir para não participar devido à religião que professam, um pedido, em geral, formulado pelos evangélicos. A diretora explica, invariavelmente, que não pode acatar tal pedido uma vez que a realização do *toré* é considerada como sendo uma aula e é recomendação dos encantados, a quem o Colégio pertence. Relativamente a essa disposição, uma mãe evangélica moradora de assentamento comentou:

Eu falei (para a filha), “qualquer coisa, fica lá, fica na sua. Deixa eles cantar, você fica só ouvindo porque cada um tem sua religião, cada um segue o que for”. Não tenho discriminação. Queria até chegar a falar com a direção, mas depois deixei para lá (para pedir que a filha não participasse).

Ao observar na escola, quotidianamente, as rezas de início de turno, percebi que os estudantes acabam participando, mesmo aqueles que tentam evitar a participação, seja por motivos religiosos, seja por simples falta de vontade. Alguns dos estudantes fazem parte da roda, rezam, mas na hora de entoar os cantos para os encantados permanecem, de fato, em silêncio, por orientação religiosa ou por desconhecimento dos cantos. Outros, contudo, conhecem bem os cantos, cantam e gostam de participar da reza de abertura.

Importa compreender a formação desses estudantes sobre seus direitos e os direitos indígenas, com vistas à redução de preconceitos de parte a parte, de modo a permitir que tal formação possa ser ao mesmo tempo um meio de abertura para o outro não indígena, de defesa da comunidade mediante a conquista de novos aliados e de possibilidade, para uns e outros, de um melhor convívio interétnico e de promoção social mediante a escolarização.

A diretora Magnólia observa, com propriedade, que geralmente o estudante não indígena que ingressa no colégio está também vinculado a algum movimento: “a gente tem mais pessoas que são da luta mesmo, mesmo não sendo índios, mas eles lutam pelo direito deles, eles têm uma luta parecida”. Sendo assim, ela acrescenta que os professores indígenas, além de ensinar os

conteúdos das diferentes disciplinas, capacitam também os não indígenas sobre seus direitos na base da luta indígena: “O que a gente faz? Por que a gente faz? Qual é a lei que ampara? [...] Então fala isso para eles, para eles também ter como se defender lá, quando alguém lá falar deles”. Neste sentido, uma estudante indígena ressalta que:

a questão da luta indígena, da luta pela terra sempre vem à tona, fora da sala ou dentro da sala, sempre vem à tona. [...] A luta da terra nunca teve assim uma matéria diretamente mas sim sempre cai quando a gente está conversando sobre um assunto de história por exemplo, da época medieval, dos senhores feudais que a gente fez uma pequena comparação com os fazendeiros de hoje.

O representante de um assentamento vizinho à aldeia comentou que antes mesmo de conhecer o cacique Babau pessoalmente, o defendia das pessoas que diziam “esses índios são todos ladrões”. Ao contrário, ele disse: “Eu vejo que é um camarada que luta”. O referido vizinho entende que os indígenas não estão tomando terra de ninguém, mas estão apenas lutando pelos seus direitos. Segundo ele, quando as pessoas não conhecem a luta, discriminam. Eles também são chamados de “ladrões de terra” por serem do Movimento Sem Terra.

“Aceitamos o governo como parceiro, não como mandatário”

Com uma organização de base operante e efetiva, a comunidade tornou-se mais autônoma, livre para tomar suas decisões – aceitar ou não parcerias, por exemplo – e com possibilidade de arcar com as despesas necessárias para introduzir benefícios na comunidade e que favoreçam, também, o desenvolvimento da educação escolar indígena. Uma das principais dificuldades para a implantação de uma educação diferenciada de qualidade era, e continua a ser, de certa forma, a questão do transporte escolar, devido à falta de e às condições precárias das estradas.

Já em 2007 a comunidade arcava com as despesas escolares de forma a não prejudicar o funcionamento das aulas. Apesar das dificuldades e do descaso do governo do Estado e das municipalidades para construir e manter as estradas, os indígenas tomaram a iniciativa e buscaram, em um primeiro momento, parceiros possíveis. Em 2008, a comunidade conseguiu, após numerosas solicitações e ofícios, uma liberação de recursos por parte do governo do Estado para iniciar a construção de estradas da aldeia.¹⁴ Em casos como esse, o recurso provém do governo do Estado, mas a partir de solicitações dirigidas diretamente a agentes que apoiam a luta dos Tupinambá por conhecerem sua trajetória. Desde então, através de parcerias – que podem ser realizadas, inclusive, com empréstimo de maquinário –, os indígenas investem trabalho e recursos próprios na manutenção das estradas. Tais ações permitem melhor circulação dos veículos escolares, da saúde indígena, do transporte da produção agrícola e dos veículos próprios.

Os recursos financeiros recebidos do governo federal são repassados por meio do governo do Estado baiano às unidades escolares, considerando-se o número de estudantes matriculados e a categoria de cada uma delas. Na Bahia, em 2019, o valor anual por aluno estimado pela receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação é de 3.886,23 reais na categoria educação indígena e quilombola (323,75 reais por mês).¹⁵ Por estarem inseridos nos sistemas municipais e estaduais, os colégios indígenas podem receber diferentes modalidades de recursos dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribuídos em contas diferentes. As atividades escolares do CEITSP recorrem também a recursos da AITSP ou pessoais do seu corpo docente, principalmente da diretora e de alguns professores. Despesas,

¹⁴Cabe notar que, no mesmo ano, conseguiram a instalação de rede de energia, não sem dificuldades.

¹⁵Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57492847/do1-2018-12-31-portaria-interministerial-n-7-de-28-de-dezembro-de-2018-57492698>.

portanto, que não se confundem com aquelas voltadas para a manutenção das estradas e o conserto dos ônibus escolares.

No tocante à merenda escolar, a organização e autonomia da comunidade permitem que ela possa reinvestir na própria AITSP, comprando produtos diretamente das roças da aldeia, quando os programas permitem. Além disso, o próprio CEITSP, mediante seu corpo docente e discente, contribui para a merenda escolar, desenvolvendo projetos como o de horta cuidada pelos estudantes de níveis variados da educação básica e o de roças sob a responsabilidade dos estudantes do curso técnico em agroecologia. Os projetos de tratamento de lixo, mais particularmente o lixo orgânico, permitem também servir de adubo para a horta e as plantações.

A segurança alimentar conquistada pela comunidade deveu-se ao processo de retomadas de terras iniciado em 2004, sendo a primeira dessas retomadas destinada a responder às necessidades alimentares. Portanto, a segurança alimentar, a autonomia e a qualidade da merenda escolar nas escolas indígenas estão total e diretamente relacionadas à terra. As situações de maior risco nutricional – logo, “insegurança alimentar” – estão diretamente vinculadas, por sua vez, a áreas tradicionais ainda não demarcadas, bem como à exploração, destruição da fauna e flora pela mineração, extração ilegal de madeira, poluição e caça predatória, entre outras violências ambientais. Tal contexto faz com que, às vezes, mesmo demarcadas, as TI acabem por não reunir as condições necessárias para a reprodução física e cultural de suas comunidades. Elas não dispõem, assim, das condições objetivas para garantir sua soberania alimentar, o que as levam a depender de terceiros, ou a trabalhar para outrem – algumas vezes em condições precárias ou até equivalentes ao trabalho escravo – e/ou comprar de outrem. Desse modo, a luta por uma alimentação escolar de qualidade tem relação direta com a luta pelo território e sua preservação. Os governos deveriam, pois, atuar, prioritariamente, nos processos de demarcação das terras indígenas. No Brasil, caso os territórios indígenas fossem regularmente demarcados, os povos indígenas poderiam proceder à sua devida recuperação e preservação

ambiental, bem como investir melhor na agricultura ao invés de dirigir os recursos para outros fins. No caso do CEITSP, como vimos, a merenda escolar não alimenta apenas estudantes indígenas, mas também não indígenas.

É importante assinalar que, se para os estudantes indígenas trata-se, efetivamente, de “apenas” uma merenda escolar, para alguns estudantes não indígenas a merenda equivale a uma verdadeira refeição – algumas vezes, a única. Nos três turnos, as refeições que acontecem no intervalo das aulas são variadas,¹⁶ bem servidas, e podem ser repetidas pelos alunos no caso de haver sobras, tal como a bebida, geralmente um suco de polpa de frutas produzido na comunidade. No turno da noite, a merenda escolar é, literalmente, uma janta. Para estudantes que despertam cedo, vêm de longe e, por vezes, sem tomar o café da manhã – sobretudo os estudantes não indígenas –, o CEITSP oferece, por ocasião da sua chegada e antes do início das aulas, café, chá de capim santo ou cidreira e algum acompanhamento, como pipoca ou biscoitos. Tal prática acontece também no turno noturno, quando o chá termina rapidamente. Se em algumas poucas vezes serve-se apenas biscoitos e suco, é consequência de um longo atraso no repasse do recurso da merenda escolar. Ainda assim, na maioria das vezes, mesmo em casos de atraso, a comunidade serve a habitual merenda, sempre “caprichada”.

Com base no exposto aqui, caminhamos para a compreensão de que, ao lutar pelo território, a comunidade luta por sua autonomia, em cujo âmbito a luta por uma educação escolar indígena é inextricavelmente complementar. “A escola ajudou muito na luta da terra e até agora ajuda. [...] Quando começamos as primeiras retomadas, a gente pensou logo foi na escola”, pontua a professora Gildete Tupinambá. Com a garantia de sua autonomia, a comunidade pode escolher como e com quem trabalhar, e

¹⁶Mingau, cuscuz, banana da terra, batatas da terra, aipim, outros tipos de frutas e verduras, sopas, arroz ou macarrão com verduras, entre outros. Farinha e molho de pimenta estão sempre à disposição.

desenvolver, assim, seus projetos, bem como tratar das medidas protetivas à sua integridade física e cultural.

Segundo Baronnet (2009, p.6), “a construção social da autonomia educativa faz parte de projetos mais amplos de desenvolvimento e apropriação social e cultural das práticas de autogoverno regional” (tradução da autora). No caso Tupinambá, as práticas de autogoverno, como mencionamos, são orientadas e compartilhadas com os encantados.

Na Serra do Padeiro, a transmissão de saberes, tanto aquela de caráter informal quanto aquela sistematizada no âmbito da educação escolar indígena, é indissociável das ações dos encantados. A reivindicação dos direitos – notadamente o direito à terra – constitui o vetor organizador da educação dentro e fora do Colégio, sob o princípio de que os jovens devem ser preparados para se tornar aptos a desenvolver os projetos da comunidade e, conseqüentemente, avançar no projeto de construção da aldeia, na busca crescente de autonomia como, por exemplo, entre outras atribuições, definir com quem fazer ou não parceria.

Os jovens e crianças que vivenciaram, e continuam vivenciando, violências contra a comunidade – e que convivem com traumas e outros tipos de sequelas – são os mesmos que têm a missão de assegurar o futuro da aldeia. O contexto de recuperação territorial ainda hoje experimentado pela comunidade, e que só será superado com a demarcação da TI Indígena Tupinambá, não tem impedido, graças ao empenho e à força da sua comunidade, que as crianças se desenvolvam conforme a cultura Tupinambá, sob a égide da qual elas adquirem – tanto no contexto da educação tupinambá quanto na educação escolar Tupinambá – as aptidões necessárias para a construção da aldeia. Uma dessas aptidões é também saber lidar com o mundo de “fora”, mediante uma aprendizagem produzida de dentro para fora, uma vez que o CEITSP, ao acolher estudantes não indígenas, se torna um

laboratório de convivência interétnica. Nesse sentido, uma parcela significativa do contexto regional adentra o contexto indígena, invertendo a tendência dominante de o mundo indígena projetar-se para fora, em situação quase invariavelmente subalterna.

Esse modelo escolar está contribuindo para formar crianças, jovens e adultos – indígenas e não indígenas sob novas bases, na contramão do que preconiza a lógica governamental e a lógica de mercado. E disso os Tupinambá parecem estar conscientes. O cacique Babau não tem dúvida de que o modo de vida tupinambá está, de acordo com a variante Serra do Padeiro, gradativamente, invertendo as posições no contexto regional: ao invés de devedores dos poderes externos, dá-se o contrário, isto é, o modo de produção e reprodução tupinambá colabora, decisivamente, para a produção e reprodução regional, seja através da preservação do ambiente (nascentes e matas ciliares), seja mediante a sua cosmologia (espiritualidade). Seja, finalmente, através do seu projeto de educação interétnica e intercultural, indo na contramão contra o Estado. De fato, as evidências reunidas apontam para uma experiência intercultural que pode representar um modelo a ser seguido – exportado, segundo o cacique Babau – além dos limites da comunidade indígena. O pequeno excerto talvez possa sintetizar o projeto de educação escolar indígena na Serra do Padeiro pela voz autorizada do seu cacique: “[...] O mundo é uma questão da gente ir ensinando um ao outro. [...]”.

Referências

- AGIER, Michel e Carvalho, Maria Rosário G. de. Nation, race, culture: les mouvements noirs et indiens au Brésil. *Cahiers de l'Amérique Latine*. Paris: IHE- AL, pp. 107-24. 1994.
- ALARCON, Daniela Fernandes ; *Tupinambá – O Retorno da Terra* (24,58'), 2015. Disponível em: <https://vimeo.com/126566470>.
- ALARCON, Daniela Fernandes. *O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia*. Brasília. Dissertação

(Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília, 2013.

ANDRADE, Ugo Maia. *Memória e diferença: os Tumbalalá e as redes de trocas no submédio São Francisco*. São Paulo: Humanitas, 2008.

BANIWA LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado (Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2011.

BARRONET, Bruno. *Autonomía y Educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. México (cidade). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Colegio de México A.C e Université Sorbonne Nouvelle-Paris III. 2009.

BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BEZERRA, André Augusto Salvador. 2017. *Consenso e força perante a mobilização tupinambá: o discurso do poder dos meios de comunicação e do Judiciário*. Tese de doutorado (Humanidades, direitos e outras legitimidades). São Paulo, Universidade de São Paulo.

BEZERRA, André Augusto Salvador. 2019. *Povos indígenas e direitos humanos: direito à multiplicidade ontológica na resistência tupinambá*. São Paulo, Giostri.

CARVALHO, Maria Rosário de. *De índios “misturados” a Índios “regimados”*. Comunicação apresentada na 19 Reunião da ABA. Niterói, 1994. P. 1-16.

DINIZ & Barbosa. *“Etnomatemática no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro”*. 2016.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. *“A luta de um povo a partir da educação”: Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro*. Dissertação de mestrado (Educação). Salvador, Universidade do Estado da Bahia, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000 [1967].

GALLO, Silvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. Política e trabalho, *Revista de Ciências Sociais*. Universidade Estadual de Campinas: Campinas; 2012.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. (Org.). *Toré: regime encantando do índio do Nordeste*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2005.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *A Viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

PAVELIC, Nathalie Le Bouler. *Aprender e ensinar com os Outros: a educação como meio de abertura e de defesa na aldeia Tupinambá de Serra do Padeiro (Bahia, Brasil)*. Tese de doutorado. (Pós-Cultura), Salvador, Universidade Federal da Bahia / (IIAC-LAIOS), Paris, Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, 2019.

PICINAM, M. (con N. Sánchez, R. Nahuel, K. Kalfinahuel, M. Paillalef y R. Ñanku) **de** *Experiencias en Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina*. Ministerio de Educación Intercultural y Bilingüe en la Argentina. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SIMAS, Luiz Antonio & Rufino, Luiz. *A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

Vídeo

ALARCON, Daniela Fernandes. *Tupinambá – O Retorno da Terra (24,58')*, 2015. Disponível em: <https://vimeo.com/126566470>

Capítulo 8

Derrubar! Queimar! Destruir! Abolição dos castigos e as lutas por liberdade de jovens e crianças

Rafael Limongelli¹

Tiro, porrada e bomba!

Este artigo tem o objetivo de produzir uma crítica abolicionista do sistema prisional e o do regime dos castigos, com um recorte particular para o encarceramento de crianças e jovens no território ocupado pelo Estado Democrático Brasileiro.

Para tanto, faz-se uso de duas estratégias de análise: a primeira faz uma crítica anarquista ao Estado, à Polícia, ao Tribunal, à Prisão e ao Castigo, percorrendo um trajeto teórico-crítico, através do pensamento *abolicionista penal libertário*, através dos estudos do Núcleo de Sociabilidade Libertária (Nu-Sol/PUC-SP) e incendiado por outros, como Nilo Batista, Vera Malaguti e M. Lucia Karam. E uma segunda estratégia, complementar à primeira, baseia-se em uma análise dos marcos jurídico-políticos das práticas punitivistas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), bacharel em Ciências Sociais pela PUC e Técnico em Artes Cênicas pelo Instituto de Arte e Ciência (INDAC). Anarquista, integra o grupo de pesquisas Transversal (Unicamp), o Laboratório Insurgente de Maquinarias Anarquistas (LIMA) e é agitador cultural da Festa Literária Pirata das Editoras Independentes (Flipei). Email: rafaelimao@gmail.com

no Brasil contemporâneo a partir da promulgação do ECA e a constituição dos *pequenos cidadãos*.

A análise se faz junto ao operador conceitual *governamentalidade democrática* desenvolvido pelo educador, filósofo e anarquista Sílvio Gallo, na esteira da filosofia de Michel Foucault. Tal operador nos conduz a observar os redimensionamentos dos dispositivos de governo da vida de crianças e jovens na democracia contemporânea, traduzidos através de direitos, proteção integral, cidadania, autonomia, etc.

A hipótese é que os punitivismos estabelecidos pela combinação *Estado-Polícia-Tribunal-Prisão-e-Castigo* se atualizam na formação subjetiva dos jovens e crianças, fazendo-se urgente a abolição das práticas punitivistas, da sociabilidade autoritária e das prisões.

Para tanto este texto se organiza nas seguintes sessões:

- *ode ao casarão - não esqueceremos!*
- *anarquismos, luta por liberdades e juventudes*
- *axiomática capitalista e aparato de Estado*
- *neoliberalismo e prisões*
- *ficções perversas: crime, criminoso e pena*
- *enquanto houver opressão, haverá o terror*
- *tecnologia, democracia e expansão dos castigos*
- *abolicionismo urgente*

Ode ao casarão - não esqueceremos!

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49
50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73
74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97
98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 !

2 de outubro 1992 - o casarão, como foi conhecida a maior prisão da América Latina - o Carandiru, é invadido pelas forças armadas policiais do Estado Democrático de Direito, autorizada

pelo secretário de segurança pública, Michel Temer, parte do governo eleito do Estado de São Paulo de Fleury Filho, coordenada pelo Cel. Ubiratan Guimarães. As autoridades civis que acompanharam o massacre das ruas em volta do presídio ouvem rajadas de metralhadoras, tiros, bombas, estrondos e gritos.

Cento e onze pessoas presas pelo sistema de justiça brasileiro dentro do regime democrático são *executadas* em nome da régia administração da pena, em nome da fidelidade de todos e cada ao Estado, em nome da sociedade que precisa ser segurada, em nome das pessoas de bem que vivem pelos territórios governados do Estado Brasileiro.

111! 111! 111!

Sabemos que foram mais pessoas mortas, sabemos que a contagem entre mortos, muitos presos sem registro, sem documentação e sem família foram enviados para valas comuns. Nas fotografias que o jornal estampou em manchetes escandalosas, nas entrevistas realizadas na porta do presídio enquanto o massacre ocorria, nas narrativas de funcionários, nas narrativas dos presos sobreviventes os números são maiores.

Michel Temer virou Presidente do Brasil anos depois. Fleury se tornou Promotor de Justiça do Brasil anos depois. Cel. Ubiratan Guimarães foi condenado em primeira instância a 625 anos de prisão, responsabilizado pela morte de 102 dos 111 corpos catalogados; após julgamento em segunda instância, foi absolvido, por 20 votos a favor da absolvição contra 02 votos pelo condenamento, por uma câmara de 25 desembargadores, 22 votantes apenas - em uníssono o coro macabro de homens brancos alegaram: ele agiu em cumprimento do seu dever.² Ubiratan foi morto com um tiro na porta de seu prédio em um dia de eleição, onde se leu um recado pichado na parede: *aqui se faz, aqui se paga*. Alguns policiais foram sentenciados por alguns anos de prisão,

² Ver em <https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u118348.shtml> (30-11-2020)

casos que foram julgados e reavaliados em muitas instâncias, uns cumprem pena, outros não.

O que resta é o silêncio do Parque da Juventude construído sob os escombros do casarão abandonado para celebrar a juventude. A pedra enorme e incompreensível de Prometeu em Kafka! O silêncio deixa ver no gramado as manchas de sangue que não esqueceremos. Nenhuma outra rebelião foi evitada por essa ação policial, nenhum outro 'crime' foi apaziguado pela punição e morte dessas cento e onze pessoas. A treta apenas continua e aumenta - como a revolta e a peste.

Anarquismos, luta por liberdades e juventudes

A luta é pela vida liberada!

As juventudes vibram e fazem ranger as séries de dispositivos que tentam adestrar a vida do adulto. A fé na previdência social, a fidelidade ao trabalho, a abdicação do prazer e do delírio em nome da boa saúde para servir o Estado, o compromisso parental heteronormativo e hierárquico, a reprodução das dominações de gênero em casamentos mofados, a chatice cafona do adulto apaziguado que assentou um lugar de viver e ali pode morrer em frente à TV ou rolando a *timeline* do seu *smartphone* - vida sedentarizada, vida estatizada. O mundo adulto opera por diversas camadas de enclausuramento, um "enclausuramento no chamado adulto, cidadão, trabalhador livre e responsável, racional seguidor das normas e leis." (Passetti, 2004, p.14).

O jovem é lançado (para dentro e para fora) de experiência à experiência formativa para atingir uma maioridade jurídica, uma "maioridade jurídica como a 'interiorização do estranho paradoxo: a vida uniforme para indivíduos livres." (Passetti, 2004, p.14). Esse estranho paradoxo de ser um *cidadão livre*: não mais tutelado pela família ou qualquer instituição, capaz de trabalhar vendendo sua força de trabalho, competir em um mercado (legal e ilegal) por alguma posição de emprego, submeter-se ao julgo das leis do Estado e das Milícias, colaborar com a manutenção da ordem social

denunciando qualquer atividade selecionada como punível para aquele grupo à que se submete, participar das instituições democráticas do voto, temer a Deus e fugir do inferno.

Um adulto livre para viver uma vida uniforme: seja como dono da multinacional, dono da banca de jornal, funcionário do Estado ou do Banco, *puliça*, ladrão, camponês, operário, michê, morador das ruas de grandes cidades, jovem negro assassinado da estatística. A liberdade de escolher entre escolher consumir o Burger King, o McDonalds, o Bobby's ou revirar o lixo desses lugares atrás dos restos. Vida livre para escolher entre possibilidades já estabelecidas por outras pessoas e normalmente para a manutenção do poder e domínio das mesmas. Ninguém está fora do jogo! Do âncora do Jornal da Tarde à tenda de orações alvejada por tiros pelo helicóptero do governador do Rio de Janeiro,³ todos e cada um estão servindo à sua função em defesa da sociedade como ela é, como ela deve ser e assegurando como ela será.

Em meio a tantos gases lacrimogênicos e balas perdidas, juventudes insistem em se rebelar contra esse futuro malfadado, “forças lutam por liberdade, resistem ao poder, realizam sua juventude pela recusa à acomodação no passado e a uma utopia consoladora no futuro.” (Passetti, 2004, p.16). Espalham-se por todas as partes novas práticas de sociabilidade em torno das contraculturas e associações políticas autônomas, criam-se novos povoamentos na cidade que fazem estremecer os acomodados corpos sedentários. As novidades pulsam e dilatam as percepções *cosmopolíticas*⁴ como as pupilas dos olhos depois de absorver *lsd*. Feminismos se espraiam em torno da coragem da verdade de mulheres afirmarem as suas vidas e corpos liberados do jugo patriarcal. *Queers* inventam novas palavras e línguas anti-hegemônicas para criar novas formas de tesão. O *funk* e o *rap* cantam a rebelião de favelas contra a constante chacina de jovens

³ Ver em <http://www.justificando.com/2019/05/06/governador-witzel-publica-video-dentro-de-helicoptero-que-atirou-sobre-comunidade-no-rj/> (03/12/2020)

⁴ Ver em Stengers, 2018.

periféricos. Estudantes secundaristas paralisam uma das maiores cidades da América Latina (São Paulo) e inventam novas formas de ocupação e organização rebelde. Juventudes socialistas, anarquistas e indígenas latino americanas derrubaram uma constituição no Chile⁵ e incendiaram antenas de televisão em Quito e estabeleceram uma comuna livre no território de Quito⁶ durante alguns dias, em 2019.

Os fluxos contemporâneos de vidas conjugam democracia e punição, representação eleitoral e participação na política e em programas econômicos, caracterizando uma era institucional fundada na segurança, confiança e participação, trinômio gerado pela fusão entre obrigações formais de Estado e colaborações sociais não-governamentais. (Passetti, 2004, p.18)

Jovens intoleráveis! Jovens perigosos! Práticas de risco!
Economias em xeque! Estados tremendo! Militares e conservadores com sangue nos olhos!

Todos devem participar do regime que é de todos - a democracia! Se há rebelião é porque alguns indesejáveis ao sistema não querem brincar ou jogar de acordo com as regras estabelecidas por programas, políticas, normativas, etc. À esses perigosos e intoleráveis (inferiores em relação ao adulto-de-bem), são destinadas séries de tentativas de controle e punição. Fascistas e conservadores choram em cima de suas mesas de escritórios da Faria Lima ao Distrito Federal. É preciso punir, reformar, readequar, reenquadrar, reciclar, refazer essas vidas intoleráveis em nome da saúde da Democracia, do Estado e do bom funcionamento do Mercado Capitalista.

O medo que sentem [os fascistas] dos que consideram inferiores somente pode ser superado pela atuação incessante da máquina repressiva do Estado,

⁵ Ver em <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-01-26/protestos-do-chile-questionam-historia-oficial-das-estatuas.html> (03/12/2020)

⁶ Ver em <https://pt.crimethinc.com/2020/10/10/a-insurreicao-no-equador-por-dentro-da-comuna-de-quito-uma-entrevista-direto-da-linha-de-frente> (03/12/2020)

conjugando mais do que aumento de punição, mas prisão perpétua e pena de morte, e adesão explícita a esquadrões de justiceiros. (Passetti, 2004, p.22)

Escorrendo pelos dedos da tensão adultos-de-bem e jovens-intoleráveis flui um líquido estranho de revolta e tentativa de criação de novos mundos, onde a abolição das penas e dos castigos é possível e válida para todos. Abolicionistas penais libertários se associam para combater prisões e encarceramentos, “para os libertários, a abolição do castigo, ao começar em cada um, é uma ética que se elabora na invenção da vida e de outros costumes.” (Passetti, 2004, p.33). A abolição do castigo não pode esperar uma revolução popular ou um levante operário, ela é urgente e se faz necessária na constituição subjetiva de cada pessoa engajada com a comunidade e com a *situação-problema*⁷. A abolição dos castigos é urgente! É preciso defender a juventude contra as imagens arruinadas de futuro. Não como defensores da verdade, mas como pessoas capazes de propiciar experiências de liberdade no presente. Contra o bolor das utopias, o frescor das heterotopias libertárias. (Passetti, 2004, p.33)

Axiomática capitalista e aparato de Estado

Deleuze (2017), em seu curso de 1979, se dedica a investigar os aparatos de Estado e a axiomática capitalista. Instigado por compreender os redimensionamentos das configurações do aparato de Estado com a emergência do capitalismo como acontecimento mundial e transversal (subjetivo, econômico, social, político, cultural, etc), Deleuze (2017) faz uso dos conceitos matemáticos *axiomática* e *modelos de realização*. Uma axiomática se dá quando encontramos relações funcionais entre elementos não especificados de um certo conjunto. Ao recuperar noções de Marx ao comentar Adam Smith o autor, Deleuze, defende que ali em Marx se descortinou a “universalidade abstrata da atividade

⁷ Conceito desenvolvido por Louk Hulsman, que será abordado com mais profundidade ao longo deste texto. Ver Hulsman, 2004.

produtora de riqueza” (Deleuze, 2017, p.248). Avançando em sua análise, Deleuze aponta que a produção da riqueza não está mais localizada na renda territorial, industrial, comercial, artesanal ou monetária, mas está relacionada a atividade abstrata de produção de riqueza. Começa a se desenhar uma relação entre um sujeito universal e um objeto qualquer, ou seja, entre a atividade subjetiva da produção de riqueza e o trabalho como atividade qualquer - o trabalho deriva em atividade abstrata de produção de riqueza e a propriedade privada deriva em uso/tradução de direitos abstratos. Resta-nos a pergunta, como seria possível determinar a riqueza?

Como actividad creadora de riqueza. El capital es la subjetividad de la riqueza, es la riqueza en tanto que subjetividad universal. Es decir, es la riqueza que ya no está cualificada o determinada como tal objetivamente (...) sino que es riqueza a secas, remitida a la actividad creadora de la riqueza, a saber: el capital. El capital es el sujeto de la actividad creadora de la riqueza. (Deleuze, 2017, p.249)

Acompanhando sua análise, o funcionamento do capitalismo poderia ser definido como o encontro/relação entre o *‘trabalhador nú* ou *o trabalhador livre’* (força de trabalho desterritorializada) e o proprietário capitalista de direitos abstratos (capital independente de sua localização territorial, monetária, industrial, etc.).

Diría que con el capitalismo comienza una nueva maquinaria, la axiomática de los flujos descodificados, que desbordan por todas partes a las conjunciones tópicas (...). Y en efecto, ya no hay relaciones de dependencia personal, ya no hay más que un sujeto único e universal, al que Marx llama a veces, en los textos de juventud, ‘la energía cosmopolita’. La energía cosmopolita que se atribuye el objeto cualquiera, a saber, el trabajo abstracto. (Deleuze, 2017, p 258).

A axiomática capitalista poderia ser definida como uma conjugação generalizada de fluxos decodificados (relação entre atividade criadora e subjetiva de riqueza e o trabalho abstrato e desterritorializado). Tomando esta afirmação como verdadeira, podemos pensar em seu par fundamental, o aparato de Estado. Na análise de Deleuze, os Estados-Nação são *modelos de realização* de

uma axiomática que, por sua vez, são “o campo de efetivação de uma axiomática” (Deleuze, 2017, p. 272). Enquanto a axiomática capitalista quer conjugar todos os fluxos desterritorializados e sempre expandir suas potências de desterritorialização, o Estado aparece como uma espécie de mal necessário ou mecanismo de regulação: “se llama axiomática a un conjunto de relaciones funcionales entre elementos no especificados que se encarnan o que se efectúan en las relaciones formales y los elementos cualificados o especificados propios de cada uno de esos modelos de realización” (Deleuze, 2017, p.278).

Assim, o aparato de Estado se apresenta como regulador das conjunções tópicas e das relações formais entre o trabalhador de um certo território e a atividade criadora de riqueza de um certo capital (industrial, monetário, etc). Faz-se necessário para realização da axiomática capitalista um Estado, mesmo que mínimo. O modelo de realização pode ser heterogêneo, variando de território a território, no entanto, os diferentes modelos ou diferentes Estados possuem características isomórficas entre si em relação a axiomática do capitalismo que é planetária e sem fronteiras. O aparato de Estado opera como um limitador das experimentações, entre desterritorializações e reterritorializações, que a axiomática capitalista produz; experimentações que tem uma característica de invenção/criação e de expandir os seus próprios limites. Sobre os limites, observemos a farta argumentação de Deleuze:

Primero, el capitalismo no cesa de enfrentar límites. Segundo lugar, esos límites le son fundamentalmente, esencialmente inmanentes. Y tercer punto: de modo que no cesa de chocar contra ellos y al mismo tiempo de desplazarlos, es decir, empujarlos más lejos. Esa es la tesis del límite en tanto que inmanente, y no como obstáculo exterior que ofrece límites, y quien desde entonces choca contra ellos y los desplaza. Esta tesis fundamental, creo yo, plantea el problema de la saturación, de lo que podría llamarse la saturación del sistema en tal o cual momento. (Deleuze, 2017, p.315)

Uma vida íntima entre capital e Estado. O modo de operação do capitalismo mundial integrado (Guattari; Rolnik, 2005, p.41),

através da axiomática capitalista, ou seja, da conjugação generalizadas dos fluxos descodificados, acoplada a formalização do aparato de Estado, através de um modelo de efetivação/realização/encarnação da axiomática capitalista. Uma operação imanente a outra. O intrínseco caráter *experimental* da axiomática capitalista precisa do seu modelo de efetivação/realização que lhe garanta fronteiras e limites, que por sua vez, são expandidos em processos que escapam a regulamentação dos aparatos de Estado, podendo se conectar com linhas de fuga, vazamentos, delírios.

La axiomática es un poco eso. Opera una conjugación general de los flujos que les impide, diría yo, ir demasiado lejos, es decir conectarse con vectores de fuga. (...) Opera una reterritorialización simbólica. (Deleuze, 2017, p.300).

E mais adiante, afirma: “la axiomática es una especie de reestructuración, de estructuración, de reterritorialización simbólica.” (Deleuze, 2017, p.301). Deste modo, gostaria de estabelecer essa operação dupla (capital-estado) como intrínseca uma à outra, dependente uma da outra. Um ponto que desterritorializa com fome insaciável cada vez mais longe e um outro ponto que reestrutura e estrutura, operando uma reterritorialização simbólica.

Sabemos quais foram as necessidades para acumulação primitiva do capital e todas as suas revoluções e atualizações posteriores. Primeiro, a colonização das américas, sendo as colônias e seus povoamentos o novo campo de possibilidade a ser desterritorializado pelo capital e mediado pelos colonizadores. Depois os processos de colonização do continente Africano. Depois a exploração de fluxos migratórios rural-urbano para desterritorializar massas de corpos de trabalhadores, mediadas por legislações de trabalho. Depois os processos de precarização e terceirização do trabalho, abolição de fronteiras para circulação de insumos, exploração de corpos trabalhadores em países do Terceiro Mundo... Séries de avalanches de desterritorialização e

reterritorialização da atividade abstrata de produção de riqueza e do trabalhador livre.

A cada atualização da axiomática capitalista em relação a sua efetivação como aparato de Estado, o combustível que move suas engrenagens insaciáveis são os corpos (humanos e não humanos) dos vivos. Uma máquina de moer gente, floresta, mar, minérios, planetas, biomas, animais, insetos, à serviço da expansão ilimitada da máquina capitalística.

Neoliberalismo e prisões

Punições por todas as partes - por avançar um sinal de trânsito, por atrasar um livro na biblioteca, por trair alguém em um relacionamento, por não declarar o imposto de renda correto e no período correto, por confessar pensamentos maliciosos, por ser negro em meio à brancos, por não responder corretamente as questões da prova de matemática, por dormir demais, por comer demais, por usar drogas demais, por usar *softwears* ilegais, por acessar sites e comprar produtos não certificados pelo Estado, por derrubar estatuas de colonizadores, por atravessar fora da faixa de pedestre, etc.

Salete Oliveira (2004) disse: "A vontade de verdade do poder de punir não sobrevive sem sustentar a ideia de fronteira." (Oliveira, 2004, p.117). Para punir é preciso determinar quem está dentro da fronteira dos puníveis, é preciso defender e securitizar a fronteira dos ilegalismos para garantir que as pessoas de bem não a atravessem, é preciso defender as fronteiras contra inimigos externos e, principalmente, na sociedade de controle, defender a sociedade dos inimigos que vivem dentro das próprias fronteiras, os inimigos que podem contagiar populações, a peste da insurreição. Se antes os inimigos tinham fluxos internacionais, hoje a necessidade é de abertura de fronteiras para os fluxos de capital internacional. Se antes os inimigos eram os estrangeiros, hoje eles estão entre nós, pode ser o seu vizinho, a dona de casa, o padeiro, o professor. O que justifica a guerra e a política são os inimigos

internos ao Estado, os inimigos que vivem dentro das nossas fronteiras. “Curiosamente, a queda do socialismo inaugurou a era do mundo livre encarcerado.” (Malaguti, 2004, p.157), a inexistência dos inimigos externos, a tal gigantesca ameaça comunista, nos fez dedicar policiais especiais, acordos transnacionais, odes planetárias para combater e punir os novos males da terra. “O papel do mercado, instância máxima das decisões neoliberais, e a política criminal imposta pela hegemonia norte americana, alavancam o fenômeno da criminalização global da pobreza: nós do terceiro mundo somos traficantes ou terroristas, ou os dois” (Malaguti, 2004, p. 154).

Os avanços da axiomática capitalista em suas realizações neoliberais só se faz possível com a associação de um aparato de Estado Punitivista, que no passado agia para reeducar os corpos para o trabalho fabril, principalmente durante o século XIX, e atualmente, início do século XX, é responsável por administrar a miséria de um exército de reserva de trabalhadores pauperizados pelo desemprego e pela fome. O Estado Mínimo, exaltado pelos expoentes do neoliberalismo, só é possível associado a um Estado Máximo - amplificado em suas forças punitivas.

O quadro de desequilíbrio econômico e social, aliado ao abandono de ideais transformadores, constitui campo extremamente fértil para a intensificação do controle social, a reavivar as premissas ideológicas de afirmação da autoridade e da ordem, fazendo surgir, à direita e à esquerda, uma opção preferencial pela reação punitiva, que abre espaço para uma desmedida ampliação do poder do Estado de punir. (Karam, 2004, p.71)

Os deslocamentos dos fluxos de capital independente, como apontou Deleuze (2017), que afastam da concentração industrial e se espalham por novos meios (capital financeiro, automatização, virtualidades, etc), criam imensas legiões de pessoas excluídas dos meios de produção ao longo do planeta. Imensas faixas de cidadãos e trabalhadores livres completamente desterritorializados, sem terra, sem teto, sem trabalho, sem país, sem nacionalidade reconhecida. O Estado mínimo neoliberal que garantia a liberdade desses

indivíduos de trabalhar, a qualquer custo, precisa agir com o máximo de austeridade para garantir a ordem. Práticas de existência (ocupações de moradia, ocupações de espaços improdutivos, ocupações de espaços públicos) e práticas de resistência (confronto com agentes do Estado, contrabandos, expropriação de bens) ganham corpo entre essas populações devastadas pelo capitalismo. Em um jogo complexo e por muitas vias, começamos a construir a figura de um inimigo específico que justificaria uma guerra contra alguém como nós, do mesmo território, da mesma cidade, do mesmo bairro - o criminoso e o crime.

Os argumentos sobre o novo inimigo reabastecem os especialistas do sistema penal (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, etc.) para a manutenção de uma concepção moralista e 'perigosista' da questão criminal. Os laudos, pareceres, sentenças e diagnósticos permanecem impregnados de lombrosianismo e de darwinismo social, reproduzindo representações de juventude pobre como suja, imoral, vadia e preguiçosa. A presença assustadora de metáforas biológicas nos discursos das equipes técnicas corroboram a renovação dos preconceitos sobre os jovens, seu trabalho, suas famílias, seus locais de moradia. As consequências deste olhar e desta carga ideológica podem ser encontradas nas sentenças cada vez mais duras e nas internações cada vez mais longas. (Malaguti, 2004, p.158)

Ficções perversas: crime, criminoso e pena

Não há ontologia do crime. Não há universalidade do crime.

O que dita essa decisão política [o que é crime?] não é, como se divulga, a proteção dos indivíduos mas sim a instrumentalização do exercício de poder, em sua expressão punitiva, de forma a proporcionar uma disciplina social que resulte funcional para a manutenção e reprodução da organização e do equilíbrio social. (Karam, 2004, p. 75)

O que é considerado crime está localizado em um tempo, em uma comunidade, em um contexto político, econômico e social. O que é crime faz parte dos direitos abstratos que o aparato de Estado constitui, com violência. O que foi crime em Guarulhos em 1942 pode não ser crime em Osasco em 2006. O que não é crime na

Avenida Paulista em 2020 pode ser na praça Tahrir no Egito, no mesmo ano. O crime é uma produção social estatizada de regulamentação de condutas e governo de populações. “Crimes são meras criações da lei penal não existindo um conceito natural que os possa genericamente definir. O que é crime em um determinado lugar, pode não ser em outro; o que hoje é crime, amanhã poderá não ser. (Karam, 2004, p.75)

Há condutas que precisam ser impedidas, controladas, vigiadas, redirecionadas, interceptadas, anotadas, aniquiladas, desmanchadas, em nome da boa saúde da sociedade, em nome da expansão da axiomática capitalista. O aparato de Estado opera na necessária violência para a manutenção dos privilégios de poucos sobre muitos. É preciso que haja crime para haver sua prima acompanhante - a boa conduta, a conduta sã.

Um crime nada mais é do que a qualificação de repulsa a certos costumes em defesa da sociedade, num determinado momento da história. (...) qualquer infração à lei, material ou imaterial, caracteriza um crime contra todos, combatido de modo seletivo e identificando o infrator como perigoso. (Passetti, 2004, p.20-21)

A sociedade sem punição já existe e ela é contemporânea a sociedade com punição, elas coexistem. A grande maioria da população já realizou alguma transação, ação, abstenção de ação que poderia se configurar como crime e a grande maioria não foi fichada como criminosa ou cumpriu alguma sentença ou foi punido.

Bancos, Agências Estatais, Industriais, Agropecuaristas, Especuladores Financeiros e Imobiliários, Seguradoras, com certeza atualizam e realizam suas operações navegando dentro e fora das legalidades e regulamentações. É necessário certo aspecto experimental nos modelos de realização da axiomática capitalista e tais modelos são agenciados pelos aparatos de Estado e suas maquinarias. Para avançar os movimentos dos fluxos desterritorializantes do capital: invadem reservas ambientais, ultrapassam terras de povos tradicionais, despejam centenas de famílias, desrespeitam legislações trabalhistas, financiam capangas

para acerto de contas com funcionários rebeldes, transam capitais entre nações através de paraísos fiscais, financiam campanhas eleitorais que depois se revestem de licitações para negócios com o Estado, financiamento de milícias e paramilitares para coagir ao silêncio populações em certos territórios, etc. O tal pente fino das estruturas jurídicas, não parece tão fino assim.

Mesmo na classe assalariada, classe média, as famosas barganhas com técnicos de operadores de telecomunicações por canais adicionais, sonegação de impostos abusivos cobrados pelo Estado, estacionar em vagas destinadas a pessoas idosas ou com necessidades especiais de acessibilidade, receitas médicas falsas de dor de barriga para faltar ao trabalho ou a escola, compra de produtos de alto luxo importados por pessoas que não pagaram impostos para o Estado, barateando o produto, comercialização sem regulamentação de produtos do acarajé à cocaína, etc.

para a real eficácia do sistema penal é imperativa a individualização de apenas alguns deles [pessoas envolvidas em situações problemáticas], para que sendo exemplarmente identificados como criminosos, possam emprestar sua imagem à personalização da figura do mau, do inimigo, e, assim, possibilitar, simultânea e convenientemente, o reconhecimento dos 'cidadãos de bem' e a ocultação dos perigos e dos males que sustentam a estrutura de dominação e poder. (Karam, 2004, p.90)

A seleção penal (dos juízes aos policiais) define o que e quanto é necessário para alimentar uma economia dos ilegalismos, de modo a manter o funcionamento maquínico e industrial do aparato prisional. Afinal, como nos coloca Hulsman (2004), em sua simplicidade brutal,

violência na família, violência em um contexto anônimo nas ruas, arrombamentos, diversas formas de receber mercadorias ilegalmente, diferentes condutas de trânsito, a poluição do ambiente, algumas modalidades de atividade política. (...) Tudo o que esses fatos têm em comum é que o sistema de justiça criminal está autorizado a intervir contra eles. (Hulsman, 2004, p.43).

Hulsman (2004) aponta que a justiça criminal utiliza de uma linguagem específica para a punição de modo a esconder, camuflar, apaziguar os processos e lutas que se apresentam em curso na sociedade, entre as pessoas e as coisas, e, pessoas e pessoas. Aponta, como o sistema penal do Estado Mínimo Neoliberal atualiza a sanção e a pena como forma de manter uma sociabilidade autoritária e hierárquica entre governados e governante. Governados-junkies dependendo de poderes superiores e punitivos para solucionar situações-problema, não produzindo coletivamente soluções, percursos, restaurações para aqueles que vivenciaram uma situação problemática, perpetuando o regime do castigo. “[Não considero] a justiça criminal como um sistema destinado a dispersar punições, mas sim um sistema que usa a linguagem da punição de modo a esconder os reais processos em curso e produzir consenso através da sua errônea apresentação” (Hulsman, 2004, p.36).

Essa linguagem criminal está em toda a parte, jornais impressos, redes sociais, canais de televisão, programas, séries, filmes, músicas, discursos políticos nacionais e internacionais, bancas de jornais com edições especiais da Lava-jato ao Pablo Escobar, análises de especialistas de todos os campos biomédicos, psicossociais, econômicos, seguranças particulares de condomínios, empresas e escolas, em todo lugar se ouve as palavras ‘investigação, culpado, sentença, pena, crime, criminoso, justiça, vingança, etc’’. Popularizam-se os jargões publicitários de revanchismo e vingança, as vitimizações e a exaltação da crueldade das ações por noticiários incessantes, clama-se por vingança da sociedade contra os adolescentes que assaltam casas de madrugada e apavoram famílias inteiras, contra traficantes de todas as idades, do *vapor* ao *gerente*⁸ da boca, a vingança arde escarlate na boca das pessoas nos pontos de ônibus.

⁸ Durante as aulas de ciências humanas, muitas vezes nos deparamos com o tema do trabalho na sociedade contemporânea. Nessas conversas, os jovens que estudavam comigo me contavam sobre as codificações e sobrecodificações de trabalho na organização comum de uma biqueira, com um modelo comum entre regiões e padrões diferentes, o modelo de realização da axiomática capitalista

Nos tempos que correm, em nosso país, as velhas senhoras bondosas são frequentemente instigadas a reencarnarem-se nas deusas do ódio e da vingança. Para as necessidades de controle penal do capitalismo sem trabalho, para ajudar na neutralização dos inúteis da nova economia, nada mais oportuno. A vingança, que Nietzsche localizou na alma das tarântulas, é um velho produto que os publicitários-criminólogos brasileiros estão relançando no mercado, com novos rótulos, para ajudar a vender sua irmã mais nova “chapa-branca”, a pena. (Batista, 2004, p.116)

A pena pública, a sentença é a salvaguarda que todos esperam para manutenção da ordem social. A pena de privação de liberdade é unanimidade popular e jurídica como sendo a pena exemplar (ótima e eficiente) para aqueles que: i) tendo cometido uma ação que se caracteriza como crime; fazendo parte da classe social que aciona a seleção penal; ii) que tiveram o azar de serem pegos pelas forças do aparato de Estado; iii) e, finalmente, foram condenadas. Depois de condenada, a pessoa precisa passar por um inferno, por um encarceramento brutal e desumano, onde violência, tortura, crise sanitária, silenciamento, fome, são ambientes regulares e regulamentados (normalizados e normatizados) pelo Estado Penal. Infligir dor, sofrimento, abstenções, fome, por um lado, enquanto que, por outro lado, com ajuda da escola, da igreja, do psicólogo, do pastor, do segurança, do assistente social, do médico, procura-se restaurar uma alma perdida, ressocializar um desorientado, reciclar um *lixo humano*.⁹

Um raciocínio rápido nos faria já duvidar dessa afirmação, vamos tentar uma simples analogia, a melhor maneira de treinar alguém para a natação é proibindo a entrada dela em qualquer ambiente aquático?

movimentada pelo mercado ilegal de drogas reproduz alguns postos de trabalho, com remunerações diferenciadas e hierarquia rigorosa. O *vapor* estaria nas camadas mais populares do empreendimento, sendo responsável por pequenas entregas, recados, mensagens, vigias, etc. O *gerente* normalmente tem um rendimento financeiro superior a todos deste empreendimento e produz uma centralidade jurídica, organizacional e executiva. Ver em Limongelli, 2017.

⁹ Funcionários de todas as áreas da Fundação Casa Vila Leopoldina (2010-2013) se referem a certos adolescentes internados em medida socioeducativa como *lixo humano* cotidianamente, entre ódio e gargalhadas; ver Limongelli, 2017.

A execução penal retira uma pessoa da sociedade para ressocializar a pessoa da mesma sociedade. Qual procedimento pedagógico ou ressocializador justifica infligir dor, sofrimento, privação de direitos, ambiente hostil e sujo, para fazer o bem à alguém? “Aqui com clareza insofismável, aparece a figura do bode expiatório aquele que, recebendo a pena, deve cumpri-la, seja para dissuadir os outros da prática do crime, seja para exercitá-los no reconhecimento da norma e na fidelidade ao direito” (Karam, 2004, p.80).

Os discursos oficiais e midiáticos e a opinião pública (seja lá quem ela for) associam diretamente a causa das violências sociais com a existência de criminosos a solta pela sociedade. Aparta-se qualquer possibilidade de aproximação com a análise que vê o próprio avanço das forças do capitalismo, sua expansão industrial e seus redimensionamentos financeiros e virtuais, como força que desterritorializante que leva a miséria parcelas imensas da população, que vão se revoltar contra as formas de vida a que são submetidas em nome da saúde do mercado. É própria a organização de Estado a necessária administração desses fluxos populacionais, através de polícias, programas, prisões, ressocialização, sanções, penas alternativas. Essa ação de Estado contribui para a promoção da ideia de prevenção da sociedade contra o mal, o perigoso, o indesejado.

Todas estas teorias legitimadoras, fundadas nas irrealizáveis idéias de retribuição e prevenção, servem para esconder o fato de que a pena, na realidade, só se explica - e só pode se explicar - em sua função simbólica de manifestação de poder e em sua finalidade não explicitada de manutenção e reprodução deste poder. (Karam, 2004, p.82)

Enquanto houver opressão, haverá o terror

No Brasil, o *menor* era aquele que vivia em *situação irregular* e estava predisposto às práticas ditas marginais. A *situação irregular*, dizem os especialistas do Estado, causa uma defasagem na formação desse cidadão que, têm sua origem em famílias desestruturadas, não absorvendo os valores sociais, nem servindo

de mão-de-obra para o mercado legal, ficando a mercê dos circuitos da economia ilegal (roubo, furto, tráfico de narcóticos ou outras mercadorias ilegais) e evadido do ensino regular, hegemonicamente estatal. O *menor* se redimensiona em perigoso e ameaçador para sociedade baseada na propriedade privada e no estímulo ao consumo, com base na moralidade da norma: os conservadores de plantão clamam pela resolução deste problema.

O Estado possui, então, a identificação (biopsicossocial-genética-ciborgue-computacional) dos inimigos e, dentro da ótica dos técnicos correcionais, a solução: a criação de instituições competentes para tornar esse sujeito infrator, inadaptado à situação de vida que lhe apresenta, em sujeitos corrigidos. Sob a égide da Política de Segurança Nacional da ditadura civil-militar instituiu-se a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) e a FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor). No Brasil da FEBEM, era a prevenção geral da sociedade contra a situação irregular estava em questão. A política de Estado, cultivada no seio da ditadura civil-militar com a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBM), declara guerra contra parte da população em defesa da sociedade. A FUNABEM (Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor) teve como objetivo, como aponta Passetti (1982), a construção dos homens para uma nação e que esses perpetuassem e conservassem os valores nacionais de segurança. Deste modo, qualquer construção que fosse de encontro com essa máxima seria um desvio, um problema de segurança nacional que em crianças e jovens deve ser corrigido.

Perante a lei são *menores* que deverão ser educados para se tornarem adultos respeitosos. Socialmente, são *menores irregulares* aqueles oriundos de famílias desorganizadas, incapazes de lhes dar a educação elementar. Psicologicamente são considerados imaturos e portam personalidades com desvios de conduta. Estas características levam o Estado, através da legislação (Código de Menores) e de instituições (Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor), a defini-los como perigosos (Passetti, 1987, p.54).

A Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM) responde assim ao combate ao chamado processo de marginalidade de que as crianças e jovens filhos do proletariado eram alvo, com o objetivo, primeiro de integrar os programas nacionais de desenvolvimento econômico e social; segundo, de elaborar o dimensionamento das necessidades afetivas, nutritivas, sanitárias e educacionais que essa população esteve carenciada; e terceiro, de racionalizar os métodos de elaboração e funcionamento e implantação da PNBM.

Após o golpe de 64 os problemas serão dimensionados em hierarquias pelo Estado em problemas sociais. Hierarquizados dentro dos parâmetros da segurança nacional, a problemática dos meninos e meninas que se vincularam ao mundo do crime para obter seus rendimentos atingindo assim o consumo, inibiu qualquer forma de associação livre para a solução dos entraves que essa sociabilidade produziu.

Nos anos 1990, a pesquisa “Violentados: Crianças, Adolescentes e Justiça” (Passetti, 1995), aponta os deslocamentos que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) gestou no atendimento à população marginal com idade inferior à maioridade penal. O Estatuto da Criança e do Adolescente redimensiona a pena para a medida socioeducativa e reinscreve o menor infrator como adolescente em conflito com a lei, sujeito de direitos e deveres, uma nova categoria jurídico-política para o exercício da sujeição.

Era preciso sair do velho paradigma da situação irregular (Código de Menores) para a Doutrina de proteção integral (...) Era preciso sair do plano conceitual das mudanças para a adoção de práticas inovadoras que de fato colocassem o adolescente em conflito com a lei como sujeito de sua própria história e não mais objeto de intervenção (Supervisão da Fundação CASA São Paulo, 2011).

Ao contrário do que se faz crer o marketing político da Fundação CASA, ela não é a emergência de uma outra forma, de uma ruptura com o regime do castigos, para solucionar a dita

delinquência que envolve crianças e jovens. Ao contrário, ela é a reforma do tratamento biopsicossocial da Política Nacional do Bem-Estar do Menor acoplada à profissionalização individual e escolarização coletiva dos agora chamados crianças e adolescentes em conflito com a lei. “O que era irregular para a ditadura militar configura-se na democracia em equivalente cidadão à espera de direitos.” (Oliveira, 2004, p.126). O regime dos castigos continua capturando a chamada população em *situação de risco*: carenciada, pobre e habitante das periferias dos polos urbanos (onde circulam os capitais e mercadorias das quais todos desejam se apoderar).

Os chamados menores eram aqueles que viviam em uma “*situação irregular*” e deveriam ser retirados de circulação para que se pudesse assistir a suas ditas carências nutritiva-afetiva-psicológica-social e corrigir seu comportamento delinquencial. Os redimensionamentos do verbete *menor* para a nova nomenclatura, *crianças e adolescentes*, produz sobre esta população alguns deslocamentos importantes: governamento permanente sobre seu desenvolvimento como cidadão à espera de direitos; a necessária passividade do jovem de viver quaisquer intervenções (punitivas, farmacológicas e educativas) em nome da *proteção integral de seus direitos* - da família, da sociedade e do Estado, todos podem falar em nome do cidadão criança e adolescente, todos podem permitir que ele conte a sua história (desde que a história seja democrática). “No Brasil, seja sob o regime democrático ou ditatorial, crianças e jovens foram e são alvos privilegiados das políticas assistenciais e inquilinos regulares de instituições austeras, que trocam de nomes ao longo do tempo, mas não de ser prisões” (Augusto, 2013, p.56).

Tecnologia, democracia e expansão dos castigos

Com a filosofia de Michel Foucault (2010) podemos observar a emergência de duas técnicas de poder muito particulares: a técnica biopolítica e a técnica disciplinar. A técnica disciplinar incide na “população como um problema político, como um problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como

problema de poder” (Foucault, 2010, p.214), o que interessa à biopolítica é o governo dos fluxos de vida, é o gerenciamento dos fluxos vitais traduzidos em trabalho, obediência, cidadania, participação, direitos, saúde, etc. A medicina social é um signo que permite perceber substancialmente essa emergência biopolítica: passará a se pensar, como modo de garantir a segurança sanitária de todos, em programas de percepção e controle de natalidade, vacinação popular contra doenças endêmicas e epidêmicas, controle de fronteiras em relação a saúde dos corpos (humanos e não-humanos) que a atravessam, etc. A técnica disciplinar já “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo” (Foucault, 2010, p.209). Desse modo, o corpo dócil é disciplinado por esta técnica de maneira a agir em prol da reprodução e perpetuação de um sistema de forças vigente.

Governamentalidade, conceito de Foucault, deriva das investigações que o filósofo conduziu sobre o poder pastoral em seus redimensionamentos na era cristã, atravessando o direito e os processos de inquérito. A hidra de três cabeças, que conduz as relações de poder neste fogo cruzado disciplina-biopolítica, pode ser desenhada da seguinte maneira: a condução das consciências de todos e cada um (o poder pastoral), as relações diplomático-militares (inimigos internos e externos) e o Estado Policial Administrativo (o gerenciamento contínuo de todos os fluxos de vida).

O anarquista Silvio Gallo elaborou importantes considerações sobre os modos de operação das estratégias de governamentalidade no Brasil Democrático, principalmente no campo da educação e suas normalizações. Gallo nomeia de governamentalidade democrática (Gallo, 2012; 2015; 2017a; 2017b), essa modulação do conceito de governamentalidade de Foucault, pensada no cenário brasileiro, como uma tecnologia de poder centrada sob a chave das políticas públicas para as populações, pela incitação atitude cidadã de todos à todo tempo e pelos dispositivos de participação obrigatórios dos aparelhos de Estados (saúde, escola, trabalho, previdência, registros,

prisões, etc) - princípios preconizados nos textos, programas, normativas e legislações brasileiras pós ditadura civil-militar.

Somos assujeitados a cidadãos; somos, compulsoriamente, subjetivados para obedecer aos princípios básicos de uma sociedade democrática. Devemos participar; devemos confessar nossa verdade política no voto; devemos confessar nossa verdade técnica no trabalho; devemos confessar a verdade do que somos nos mais diversos processos sociais, porque somos cidadãos de direitos (Gallo, 2017b, p.89).

A maquinaria da *governamentalidade democrática* pressupõe uma sociedade civil organizada em face ao Estado; também pressupõe uma economia que regule as trocas e garanta a potência do mercado, com geração de riquezas; bem como, uma população que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, como na garantia de sua qualidade de vida; também pressupõe a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política (Gallo, 2012).

Com a expansão da condição de cidadão para crianças e jovens, também se expandem as prisões-prédio para o atendimento de jovens e adolescentes que hoje se pulverizaram em cada estado da federação com uma nomenclatura diferenciada, no entanto atendendo aos ordenamentos de um mesmo sistema: o SINASE¹⁰ (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo). A instituição de encarceramento que está “sujeita a brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (ECA, 1990, Art.121), em São Paulo, o nome da instituição é Fundação CASA – Centro de Atendimento Socioeducativo para Crianças e Adolescentes.

¹⁰ O SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo) (<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala-de-imprensa/publicacoes/sinase.pdf> consultado dia 17/08/2020) era o documento que continha os princípios e orientações para a realização das medidas socioeducativas que, se tornou-se lei federal em 2012, Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm consultado dia 17/08/2020).

Se as medidas socioeducativas de encarceramento no ECA são as últimas providências das medidas socioeducativas, o estatuto combina outras medidas, chamadas de alternativas, variando em relação à gravidade do dito ato infracional. São as medidas socioeducativas em meio aberto, que foram municipalizadas em grande parte no Brasil. Essa continuação das medidas socioeducativas de internação em meio aberto, alteram a lógica de estancar a circulação desses indesejáveis jovens ingovernáveis das ruas.

Interessa, ainda como resquícios da sociedade disciplinar e mentalidade autoritária da ditadura civil-militar, encarcerar e retirar de circulação aqueles diagnosticados pelos técnicos biopsicossociais como de alta periculosidade, com conduta antissocial, no entanto, também interessa manter e fazê-los circular pelas ruas, instituições do Estado (Escola, UBS, Centros Comunitários, etc), família, fazer a criança e o adolescente, que nessa lógica estão à espera de direitos, participar do regime democrático, sob os ditames da formação do futuro cidadão (ECA, 1990).¹¹

¹¹ “Art. 117. A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. Parágrafo único. As tarefas serão atribuídas conforme as aptidões do adolescente, devendo ser cumpridas durante jornada máxima de oito horas semanais, aos sábados, domingos e feriados ou em dias úteis, de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho. Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente. § 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. § 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor. Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: I - promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social; II - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula; III - diligenciar no sentido da

Das prisões às penas alternativas, passando pelo extermínio (sem esquecer os cruéis momentos de genocídios), trava-se uma guerra civil nas periferias das metrópoles. A herança legada pelo neoliberalismo fortaleceu a penalização em detrimento das políticas sociais e fez das organizações não-governamentais as mais promissoras proprietárias da filantropia. Diante deste quadro, novamente emerge o imperativo da reforma do sistema penal, postulando sua atualização segundo os meios do momento para torná-lo mais rápido e eficiente. (Passetti, 2004, p.31)

O Levantamento Nacional do Atendimento socioeducativo ao adolescente em conflito com a Lei¹² realizado pela Secretaria de Direitos Humanos em 2011 apresenta alguns dados a respeito da quantidade de jovens que estão sendo atendidos. O Estado de São Paulo é a unidade da federação que apresenta maior número de programas de internação provisória (11 unidades), semiliberdade (28 unidades) e internação (49 unidades). Deste modo, das 435 unidades espalhadas pelo Brasil, 88 unidades estão centralizadas no Estado de São Paulo.

Em 2010, dos 17.703 adolescentes em medida socioeducativa de internação, internação provisória e semiliberdade, 6.814 adolescentes estavam cumprindo essas medidas socioeducativas no Estado de São Paulo. Desses 6.814 jovens, 5.107 estavam cumprindo medida socioeducativa de internação, 1.168 estavam cumprindo medida socioeducativa de internação provisória e 539 estavam cumprindo medida socioeducativa em semiliberdade.

Apenas esses números já revelam a mentalidade autoritária com que os juízes continuam a utilizar amplamente a internação como medida socioeducativa principal nos casos executados negando o ECA e suas transformações, tendo esse número aumentado na passagem de 2011-2012 para 19.595 jovens e 448 programas de atendimento.

profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho; IV - apresentar relatório do caso.” (ECA, 1990).

¹² Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em conflito com a Lei 2011, <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL%202010.pdf> (consultado 13/11/2020)

Os programas de atendimento socioeducativo como grande empreendimento do Estado Brasileiro, de 1996 até 2010, cresceu sua clientela atendida de 4.245 em 1996, para 8.579 em 1999, para 9.555 em 2002, para 13.489 em 2004, 15.426 em 2006, em 2010, 17.703, para enfim, em 2011 atingir o número de 19.595 de jovens privados ou restritos de liberdade.

O Sistema de Movimentação de Adolescentes – SIMOVA¹³ é um banco de dados computadorizado que é abastecido pelas Varas Especiais, Delegacias, Unidades de Internação Provisória (UIP) e Unidades de Internação (UI). Tá tudo dominado! Os sistemas computo-informacionais codificam e cifram os fluxos de vidas dos jovens uma vez dentro da rede. Quando acontecem as medidas socioeducativas em meio aberto, o SIMOVA se conecta a outros, como os sistemas das Escolas, Unidades Básicas de Saúde, Centros de Referência da Assistência Social, etc.

Com a vigilância viabilizando-se para além dos muros da prisão - (...) -, tem-se o campo propício para uma execução ampliada da nova disciplina social, que, não mais exigindo a reprodução da estrutura fabril encontrada na prisão, por um lado, necessita alcançar um número crescente daqueles excluídos da produção e do mercado, que não cabem no interior da dispendiosa estrutura carcerária, e, por outro lado, serve para sinalizar e ensaiar a onipresença do Estado, a possibilidade do controle total sobre cada passo do indivíduo, mesmo aquele teoricamente integrado à sociedade, que, assim, se sentimento permanentemente vigiado, se adentra para obediência e a submissão à ordem vigente. (Karam, 2004, p.88)

Abolicionismo urgente

Por abaixo! Demolir! Esquecer! Deixar pra lá! Sair fora! Fugir dessa brisa! Deixar morrer um sistema que já está (e nasceu) falido! Sem mais reformas! Sem penas alternativas! Sem reciclagem de pessoas que,

¹³ “Ao chegar ao Centro de Atendimento, as informações sobre a transferência de adolescente são repassadas através do SIMOVA (Sistema de Movimentação de Adolescente), o qual é consultado, todos os dias, pela Secretaria Técnica e retransmitidas à Direção e demais setores do Centro.” (Plano Político Pedagógico 2012 – Fund. CASA Leopoldina).

também, não são lixo! O encarceramento de qualquer pessoa não serve para nada além do que fortalecer um Estado Punitivista que se faz necessário para constante expansão da axiomática capitalista. O castigo só pode produzir a necessidade de se fabricar corpos castigáveis. Seja no regime democrático ou nas ditaduras, “o encarcerado permanece sendo um corpo sobre o qual se investem dor, castigos, produtividade, moral e equipamentos de controle, como os derivados da economia computacional.” (Passetti, 2004, p. 25)

Se antes as necessidades eram de disciplinarização dos corpos para direcionar suas forças de trabalho (o trabalhador nu de Deleuze) e a obediência ao Estado, hoje, nos altos da transdisciplinaridade democrática, mantemos o inimigo sempre a solta para delinear as fronteiras necessárias para a expansão do regime dos castigos. “Da disciplinarização à transdisciplinaridade, com maior ou menor dor, trata-se da sobreposição de fronteiras de saberes na disputa pela daquele construído como o outro.” (Oliveira, 2004, p.127)

Uma prática anarquista em educação não se resume às experiências escolares ou comunitárias com crianças no ambiente de descobertas, formação política, formação social e científica. É preciso uma comunidade que desloque seu modo de acolhimento junto a situações problemáticas, que procurem inventar respostas-percursos livres e insubordinadas aos ditames do Estado e da Punição. A pedagogia libertária é uma forma de ação direta, que se coloca na invenção, no presente, de novos mundos. Os novos mundos que os anarquistas procuram inventar todos os dias e em todas as partes do planeta não são baseados na delação, na pena, na justiça arbitrária e punitiva do Estado (da família, da escola, do trabalho, etc), no crime, no criminoso, na vingança. “O mercado de denúncias, afinal hoje mais do que nunca, educa para delatar, pressupõe a subserviência ao absoluto, pois parte do princípio que a delação de outrem a um terceiro vingará e/ou restabelecerá a justiça” (Oliveira, 2004, p.123).

As prisões precisam ser abertas, as pessoas precisam ser soltas e os prédios precisam ser todos queimados. E que o fogo leve junto todas as varas criminais, todas as delegacias de polícia, todos os

castigos escolares, todos os castigos domésticos. Um banho libertário na sociedade punitivista para começar a cavar espaços para práticas de liberdade, com jovens, com crianças, com adultos, com velhos, etc.

Referências

AUGUSTO, Acácio. *Política e Polícia*. Cuidados, controles e penalizações de jovens. Ed. Lamparina, Rio de Janeiro, 2013.

BATISTA, Nilo. Pena pública em tempo de privatização. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Derrames II: aparatos de estado y axiomática capitalista*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Cactus, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. Martins Fontes, São Paulo, 2010.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v.42, 2012, p.48 - 64.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática In: RESENDE, H. (org.). *Michel Foucault - O Governo da Infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 329-343.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017a.

GALLO, Sílvio. Da escola à rua: passos para uma filosofia da infância. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). *Crianças em dissidências – narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018, p. 201-2016.

GALLO, Sílvio. Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 66, p. 77-94, out./dez. 2017b.

HULSMAN, Louk. Alternativas à justiça criminal. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

KARAM, Maria Lucia. Pela abolição do sistema penal. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

LIMONGELLI, Rafael. *Horta da Vida* - uma cartografia entre adolescentes em conflito com a lei e uma experiência educacional. Dissertação de Mestrado - Unifesp, Guarulhos, 2017.

MALAGUTI, Vera. História sem fim. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

OLIVEIRA, Salete. Linguagem-Fronteira e Linguagem-Percurso. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

PASSETTI, Edson. A atualidade do Abolicionismo Penal. in Passetti, Edson (Coord.). *Curso Livre de Abolicionismo Penal* - Rio de Janeiro, Revan, 2004.

PASSETTI, Edson. *Política Nacional do Bem-Estar do Menor*. PUC – SP. 1982. Dissertação de Mestrado.

_____. *O que é menor?*. Brasiliense. São Paulo, Brasiliense, 1987.

_____. (Coord.). *Violentados: crianças, adolescentes e justiça*. São Paulo, Ed. Imaginário, 1995.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 69, p. 442-464, abr. 2018.

Normativas Utilizadas

Estatuto de Criança e do Adolescente (ECA), 1990. Ver em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069compilado.htm Acesso em: 10/12/2020.

Plano Político Pedagógico 2012 – CASA Leopoldina.

Documento da Supervisão da Fundação CASA São Paulo. In http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/penalizacao_a_ceu_aberto/penalizacao.html Acesso em: 10/12/2020.

Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em conflito com a Lei 2011, <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/Repositorio/33/Documentos/LEVANTAMENTO%20ANUAL%20OFICIAL%202010.pdf> Acesso em: 10/12/2020

Levantamento Nacional do Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em conflito com a Lei 2011, <http://www.anajure.org.br/wp-content/uploads/2013/04/LEVANTAMENTO-NACIONAL-2011.pdf> Acesso em: 10/12/2020

Capítulo 9

SOMA: Pedagogia e terapia libertária do corpo

João da Mata¹

Já há muitos anos que a Somaterapia² tem adotado a terminologia apenas SOMA, acrescida do subtítulo “uma terapia anarquista”, como forma de explicitar tanto uma postura ético-política libertária, como também trazer para sua metodologia práticas antiautoritárias. A Soma é um processo terapêutico-pedagógico, realizado em grupo, entre dez e quinze pessoas, quem tem a duração até dezoito meses e que estabelece um permanente atravessamento entre a linguagem verbal e a corporeidade. As perspectivas terapêuticas e pedagógicas estão em permanente articulação, quando a dimensão terapêutica abre descobertas pedagógicas e vice-versa. Neste sentido, observar como se dá este processo, quais os fatores envolvidos e, sobretudo a ética e a política presentes nas práticas terapêuticas e pedagógicas são de fundamental importância para nós.

Defendemos a ideia de uma metodologia que se apoia na pedagogia libertária como paradigma de uma prática que busque combater os mecanismos de poder, normalmente presentes nas relações de saber. Assim, para nós, as reflexões libertárias presentes

¹Psicólogo, Doutor em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense; Doutor em Sociologia Econômica e das Organizações pela Universidade de Lisboa. Trabalha com a Soma – uma terapia anarquista há 30 anos. Email: jodamata@hotmail.com

² Mais informações sobre as atividades da Soma: www.somaterapia.com.br

neste referencial de educação norteiam nosso trabalho, desde a relação não hierarquizada que o somaterapeuta procura criar junto ao grupo, como no estímulo à experiência e no fazer coletivo.

Como forma de ampliar o debate em torno das relações de poder presentes nos diferentes âmbitos pedagógicos, desde o ambiente doméstico até a escola, realizamos nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro o “Curso de Pedagogia Libertária da SOMA”. Durante um período de dez anos, entre 1994 a 2004, ele tornou-se um espaço fundamental na construção de práticas de liberdade, de debate e troca de ideias, e experiências de convivência. Reunindo pessoas com desejo de ampliar seus conhecimentos e suas ações, criamos coletivamente um processo de aprendizado onde tentávamos fugir da mesmice da pedagogia tradicional autoritária. Neste período, o Coletivo Anarquista Brancalione organizou os temas do Curso a partir desta proposta de renovação constante e dos interesses despertados na realidade cotidiana. Convidamos pensadores e ativistas para discutirmos juntos o papel da psicologia na atualidade, a visão libertária do amor, as manifestações antiglobalização, a arte enquanto expressão da liberdade e outros importantes temas correlatos à prática da Soma como terapia anarquista. Embora extensa, transcrevo um relevante fragmento de *Pedagogia Libertária*, livro no qual o escritor e somaterapeuta Roberto Freire trabalha pontos dessa pedagogia e retrata a experiência do curso que redimensionou a prática da Soma:

Nas ditaduras, o poder é tomado pelas armas, pela fome e pela morte. O capitalismo se utiliza da democracia para chegar ao poder pela compra dos votos e pela corrupção da justiça. De qualquer modo, sempre autoritarismo e violência na gênese do poder. Mas a manutenção do poder do Estado nas ditaduras ou nas democracias capitalistas é garantida não mais diretamente pelas armas e pelo dinheiro. Vem sendo garantida pela família e pela escola, por meio da pedagogia autoritária, apoiada e estimulada pelo Estado autoritário. Wilhelm Reich dizia que “a família burguesa capitalista espelha e reproduz o estado”. O mesmo se pode dizer das escolas onde também se pratica a pedagogia autoritária. Educadas dessa maneira, as crianças e os jovens tornam-se obedientes e submissos aos pais, aos professores e ao Estado. Em verdade, tanto a pedagogia doméstica quanto a escolar, quando autoritárias, visam

reprimir nas crianças e nos jovens o sentimento e a necessidade da liberdade como condição fundamental da existência. Sem esse sentimento e sem essa necessidade, desaparece nas pessoas o espírito crítico e o desejo de participação ativa na sociedade. São os dependentes. Desgraçadamente, são a maioria.

Na vida familiar, três são as armas principais da pedagogia autoritária: primeiro, o pátrio poder (os filhos devem obedecer aos pais, por lei, até a maioridade), o que é um abuso e uma violência tornados legais; segundo, o amor, sentimento natural de beleza e gratidão que os pais transformam em instrumento de dominação e de posse sobre os filhos, fazendo com que se submetam às suas vontades chantagísticas, usadas para não sentirem a dor do remorso e a do abandono; terceiro, pela dependência dos filhos ao dinheiro dos pais e pela ameaça, também chantagística, de afastá-los de casa sem nenhum recurso financeiro.

Crianças que foram educadas sob uma dessas três formas (ou sob todas) de autoritarismo entram na escola já deformadas e facilmente projetam nos professores o poder dos pais sobre si. Não conseguem criticá-los e, se o fazem, não transformam a crítica em ação, a não ser contra si mesmos, tornando-se indiferentes ao conhecimento e apresentando baixo rendimento escolar.

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

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

A luta contra a pedagogia autoritária praticada pela família burguesa capitalista é algo que estamos praticando há trinta anos, por meio da Soma. Hoje temos uma equipe de somaterapeutas trabalhando no Brasil e na Europa, combatendo a pedagogia autoritária das famílias e das escolas.

Em 1994, iniciamos na Casa da Soma, em São Paulo, um curso bimestral de pedagogia libertária. A ele comparecem as pessoas ligadas à Soma. O curso tem a duração de um fim de semana, e trabalham-se de oito a dez horas por

dia, com a prática diária da capoeira Angola. Vou procurar sintetizar neste capítulo os temas debatidos e as experiências realizadas neste curso. Muitos dos conceitos expostos aqui nasceram dos debates, das contribuições e das pesquisas dos participantes do Curso de Pedagogia Libertária da Soma. Trata-se, pois, de um trabalho de produção autogestiva que depende igualmente da criatividade individual e da coletiva, bem como da interação dinâmica entre elas.

Para o nosso primeiro encontro, colecionei algumas frases, e criei outras para servirem de estímulo à discussão, buscando descobrir uma definição de pedagogia libertária em oposição à pedagogia autoritária praticada no Brasil. Vou colocar as frases uma depois da outra, como fiz no curso, quando foram escritas em cartazes colados nas paredes da sala. O leitor deve ler as frases dando um tempo para fazer a reflexão antes de fazer a leitura da seguinte *[grifo no original]*:

Se não for libertária, toda pedagogia é autoritária.

Não há educação libertária que não seja autoeducação.

Precisamos aprender com os outros apenas o que não nos foi possível aprender sozinho.

A necessidade de aprender é biológica, ela se faz sempre de dentro para fora. O impulso pela busca do conhecimento é mais importante que a coisa conhecida.

Perguntar é o ato mais espontâneo e o único realmente indispensável na formação cultural. Não se é livre para perguntar em ambiente autoritário. Ensinar o que não foi perguntado, além de inútil, é uma espécie de estupro cultural.

As teorias educativas consistem em tirar alguma coisa antes de dar, censurar antes de oferecer modelos válidos, proibir e impor normas antes de socializar a experiência.

Somos todos diferentes uns dos outros, inclusive pelo interesse em conhecer.

A criança aprende tudo sozinha. Basta não impedi-la. Só precisamos ensinar-lhe detalhes tecnológicos.

A auto-educação pode receber ajuda, sugestão que se torna educativa na medida em que ativa forças latente ou já em ação no indivíduo.

A pedagogia libertária se baseia no gosto espontâneo das crianças pelo conhecimento e em sua capacidade natural de criticar o que lhes ensinam. A pedagogia autoritária visa fundamentalmente destruir esse potencial crítico.

A necessidade de conhecimento é compulsiva, como a de liberdade e a de oxigênio.

Cada pessoa, após a leitura, estabelece seu próprio conceito de pedagogia libertária. Então passamos a trabalhar as dificuldades e os caminhos possíveis para sua realização na prática cotidiana. (Freire, 1996)

Acredito que este longo fragmento do livro de Freire consegue explicitar a força que este curso teve no desenvolvimento da Soma. Além da publicação deste livro, o Curso de Pedagogia Libertária fez surgir vídeos, exposições fotográficas, peças de teatro e uma série de outras atividades realizadas de maneira autogestionária pelos participantes de cada edição. Mas, sobretudo, estes encontros fizeram ampliar a importância de um olhar crítico diante das práticas de poder exercidas de maneira capilar no cotidiano das pessoas, frequentemente trabalhadas no processo de um grupo de Soma.

O Curso contou com a presença de diferentes pesquisadores e pesquisadoras, artistas plásticos, fotógrafos e escritores, dentre as quais destacamos a presença do Sílvio Gallo, Margareth Rago, Edson Passetti, José Maria Carvalho Ferreira, Guto Lacaz, Marcelo Rubens Paiva, Walter Firmo, Guilherme Castello Branco. Especialmente composto por jovens, participantes ou não de grupos da Soma, o Curso de Pedagogia Libertária movimentou pessoas interessadas em experimentar a convivência e trocas anarquistas, e trazer para suas vidas a possibilidade de uma existência não-hierarquizada. Romper com as relações de poder e dominação inscritas no âmbito do aprendizado, se tornou para nós, a própria existência cotidiana das práticas da vida livre. Após alguns anos de interrupção, o Curso foi redimensionado nas Conversações Libertária da Soma,³ realizadas presencialmente ou de maneira remota, ao longo do ano de 2020, em função da pandemia do Covid19.

A Soma como espaço de (re)criação de si

A Soma está fundamentada na articulação entre diferentes campos de saber, conferindo assim um caráter transdisciplinar. No campo das psicologias, a obra de Wilhelm Reich ocupa um lugar de destaque, especialmente quando procura implicar os fenômenos

³ As Conversações Libertária na Soma podem ser assistidas através do Canal da Somaterapia, no YouTube: <https://www.youtube.com/user/Somaterapia>

sociais na produção da neurose. Temos ainda a noção de organização vital proposta pela Gestalt-terapia e o estudo sobre a pragmática da comunicação humana, contemplado nas pesquisas da Antipsiquiatria.

Todas estas abordagens psicológicas estão como que “costuradas” pelas críticas anarquistas às questões sobre o poder. Os princípios anarquistas que visam combater o autoritarismo e as práticas de dominação no plano macrossocial são os mesmos que orientam o trabalho da Soma com o propósito de combatê-lo também no plano emocional-psicológico e nas relações mais diretas. O exercício do poder e do autoritarismo, em todos os planos e de diferentes formas, acabam por reverberar na produção e manutenção dos fenômenos neuróticos, que, para a Soma, são entendidos como a causa primária e prioritária das sensações de impotência e incompetência para a vida em liberdade.

Na prática da Soma, o funcionamento em grupo possibilita um aprendizado coletivo, que emerge da experiência entre todos. Um espaço de escuta, partilha, formulações de consensos e de valorização do dissenso. Um lugar de embates agonísticos, que faz coexistir diferenças e traz um aprendizado prático para a vida livre. Nossa proposta é que esses grupos funcionem como micro laboratórios sociais, possibilitando a percepção do que cada um é a partir de suas relações com os demais membros. O processo terapêutico se dá pelas descobertas individuais, auxiliado pela forma como somos percebidos pelos outros. Este “espelho social” que representa o trabalho em grupo da Soma nos auxilia a reconhecer como agimos e lidamos com os outros. Ao mesmo tempo, abre espaço para redimensionamentos das práticas hierarquizadas que estamos habituados a viver.

Neste aspecto, a Soma se parece mais com pedagogia do que com terapia, visto que a noção de terapia muitas vezes está associada à cura. Não trabalhamos nesta perspectiva, até porque vivemos em uma sociedade autoritária e neurotizante. Então, mais do que promover uma cura dos conflitos emocionais, a Soma está mais interessada em oferecer um conjunto de instrumentos e

ferramentas capazes em auxiliar cada pessoa nas suas batalhas cotidianas. A noção de pedagogia ganha espaço, na medida em que se trata mesmo de um aprendizado de novas formas de sociabilidade, de conhecimento sobre si e sobre o outro e, especialmente, de uma nova ética que se contraponha aos valores hegemônico e autoritário presentes nas sociabilidades e em diferentes espaços.

Ainda na infância, convivemos com relações que misturam amor e carinho com chantagens e autoritarismos, limitando ou condicionando nossos gostos, preferências e escolhas. O medo de perder o amor e a proteção dos pais, torna a criança um alvo fácil das ações de governo das condutas, frequentemente praticadas nas relações familiares, especialmente por meio dos afetos e jogos de chantagens. Esta educação é reforçada, de forma geral, nas escolas, que em sua grande maioria apoia-se em práticas disciplinadoras, fortalecendo a apatia e diminuição do poder crítico das pessoas. Educadas em ambientes autoritários, a maioria das pessoas acabam por chegar à vida adulta dependentes e inseguras, o que só faz aumentar a sensação de apatia diante de suas relações sociais. Nas sociedades autoritárias e hierarquizadas, o poder e o controle substituem o prazer e a autonomia.

A Soma encontrou na aproximação entre o pensamento de Wilhelm Reich e o anarquismo a necessária análise crítica da sociedade, assim como seu alcance sobre os indivíduos como fatores imprescindíveis no estudo sobre o comportamento humano. O destacado papel dado por Reich aos mecanismos de poder na sociedade, seja pela interiorização dos valores repressivos, seja pelas consequências antilibidinais, possivelmente estavam amparados, ao menos inicialmente, pela sua vinculação política. Para ele, a psicologia e a pedagogia deveriam andar juntas com uma ação política radical a fim de romper com as práticas autoritárias presentes em instituições como a Igreja, as escolas e a família, todas promotoras da ideologia burguesa e pactuadas com o Estado, para então, promover uma revolução social e sexual, simultaneamente.

No entanto, a presença cada vez mais forte do debate sociopolítico em seu trabalho o fez criticar as bases da psicanálise, produzindo fissuras cada vez mais evidentes. Com relação ao complexo edipiano, Reich (1979) afirmava que sua presença varia de acordo com as condições de vida dos trabalhadores, inclusive econômicas, o que colocava em dúvida ser ele um aspecto cultural ou antropológico. Sobre o que considerava questões mais pertinentes à psicologia, em entrevista, Reich diz que:

Não se podia chegar ao problema da higiene mental com ideias como a do complexo de Édipo. Não se podia chegar lá. Não havia sentido. O que fazia sentido era a frustração, a frustração genital da população. Os adolescentes tornam-se frustrados. Há infelicidade no casamento. Por que acontece isto? Como funciona? Que podemos fazer a este respeito? E aqui, toca-se no problema social – a instituição do casamento, leis, dogma católico, controle do nascimento, e toda espécie de questões sociais. Aqui vemos a sociologia em campo aberto. (Reich apud Higgins; Raphael, 1979. p.81)

A ênfase dada aos efeitos do autoritarismo social na vida emocional das pessoas ocorre, segundo Reich, pelas constantes ações inibidoras da sexualidade “espontânea”. Além disso, acreditava que tais mecanismos produzem seres assujeitados, acovardados e obedientes, necessários, portanto, à existência e manutenção do capitalismo. Sua aposta numa psicologia libertadora vai em direção de uma política sexual libertária, que associada a uma militância revolucionária implicaria na criação de sociabilidades menos repressoras.

Ao mesmo tempo em que propõe um maior envolvimento político da psicologia, Reich criticava o uso exclusivo da palavra como dispositivo clínico, por achar que tornava demasiado lento o tratamento. Ele via a psicologia do inconsciente presa à análise simbólica dos acontecimentos e suas interpretações. E dizia que era necessário valorizar mais a maneira *como* o paciente apresenta certas dificuldades do que o *porquê*. Sobre a crítica ao uso exagerado da palavra na prática psicológica, Reich afirma que:

Os conceitos da psicologia tradicional e da psicologia do inconsciente estão acorrentados a formações de palavras. A vida, contudo, funciona para além de todas as ideias e conceitos verbais. A linguagem verbal é uma forma biológica de expressão numa fase avançada de desenvolvimento. Não é de forma nenhuma um atributo indispensável da vida, porque a vida funciona muito antes de existir a linguagem verbal. A psicologia do inconsciente, em consequência, trabalha com uma função de origem recente. Muitos animais exprimem-se por sons. Mas a vida funciona antes e para além de qualquer formação de sons enquanto forma de expressão. (Reich, 1998, p. 360)

O ingresso de Reich na militância socialista começa em 1927, quando ele passou a participar no movimento de esquerda a partir da filiação ao Partido Comunista. Sua vinculação teria sido motivada, especialmente, pela profunda indignação que sentira, em 15 de julho daquele ano, ao presenciar o assassinato, pelas forças policiais, de grevistas vienenses que protestavam pacificamente.

Entre 1927 e 1933, Reich envolveu-se visceralmente com o movimento político de esquerda, primeiro em Viena, depois em Berlim. Neste período de forte ativismo político, destaca-se, dentre ocupações, com a criação de um curso permanente sobre a sexualidade para jovens e trabalhadores. Esta atividade ficou conhecida como Associação Alemã de Política Sexual Proletária – SEXPOL, que abordava temas radicais para a época, como a emancipação feminina, o controle da natalidade, a masturbação, o homossexualismo, a legalização do aborto, etc.

Esta aproximação com os movimentos de esquerda da época estava relacionada à sua crença de que a obra de Marx poderia trazer uma apreensão mais efetiva dos processos e condições socioeconômicos e sua relação com a vida das pessoas. Reich trabalhou intensamente junto com a juventude comunista, visando conciliar as descobertas de Freud no campo da psicologia com a práxis revolucionária, para torná-las úteis ao proletariado, ou seja, para que permitissem a emancipação econômica, política e sexual do proletariado.

Através da experiência da SEXPOL, Reich elaborou um de seus estudos fundamentais, que chamou de mais tarde de “peste

emocional”, no qual faz uma profunda análise de fatores como inveja, calúnia e miséria amorosa dentro das sociedades autoritárias, que tendem a mediocrizar a vida humana. Para Reich, não era possível haver qualquer transformação social enquanto as pessoas tivessem trocas afetivas e sexuais tão empobrecidas que as enfraqueciam energeticamente. Segundo Bedani e Albertini, neste período Reich:

(...) se deu conta, entretanto, que a intervenção pontual, apesar de seus aspectos benéficos, não era suficiente para lidar com a ampla ‘miséria econômico-sexual’. Em busca de um programa profilático, Reich identificou, no final da década de 1920, três fatores que determinavam, a seu ver, o ‘flagelo neurótico’: a) a rígida moral autoritária a que recorriam os educadores, para coibir a espontaneidade e inibir a sexualidade na infância; b) os mecanismos sociais que visavam amortecer as capacidades críticas e as necessidades sexuais dos adolescentes; c) a monogamia obrigatória e vitalícia que, muitas vezes, resultava em uma devastadora infelicidade conjugal. (Bedani; Albertini, 2009, p.3)

Dessa forma, Reich (1998) radicaliza sua tese de que a neurose é uma construção desencadeada por mecanismos sociais e políticos. Nesta perspectiva, a malha social permeada de jogos autoritários passa a ter influência direta na elaboração de modos de vida resignados e assujeitados, características, segundo ele, da neurose.

A presença cotidiana da autoridade não deve ser confundida com o jeito rude de falar ou com o tom agressivo na voz, ainda que estes possam ser componentes eventuais do autoritarismo. Nos lares, nas escolas e em outros espaços da sociedade, muitas vezes o autoritarismo vem dosado em tom suave, até meigo, e sempre muito bem intencionado, para o “nosso bem”. No exercício de governar a vida dos outros, os mecanismos de autoritarismo, ontem e hoje, se transvestem em roupagens mais diversas, que vai do pai repressor e violento até aquele que ouve e dá “bons conselhos”.

Inserido em redes de hierarquias, o indivíduo é tutelado desde cedo a seguir condutas de como deve agir e se comportar. Este processo se dá por um conjunto de regras e normas, na maioria das vezes de forma sutil e disfarçadas, que acaba por produzir

ajustamentos, e a diminuição de poder crítico nas pessoas. Reich (1984) afirmava categoricamente que enquanto existir qualquer espécie de regulamentação moral, social ou política inibindo a singularidade das pessoas, não se poderá falar em liberdade real nem muito menos em saúde emocional. Para Reich:

As crianças são destruídas no seu querer emocional, na expressão natural, emocional de vida exatamente antes e depois do nascimento. O despeito, a recusa, a ausência de opinião, a incapacidade para desenvolver o que quer que seja. Tornam-se insípidas, inertes, indiferentes. E assim, desenvolvem seus pseudocontatos, falsos prazeres, falsa inteligência, as coisas superficiais, as guerras, etc. Não se pode impor liberdade ao sistema bioenergético destruído. (Reich apud Higgins; Raphael, 1979. p.42-43)

Vista como construção social, para Reich a neurose se instala em todo o corpo e não apenas na mente. Com isso, Reich traz para a psicologia uma nova e importante vertente onde o corpo passa a ser utilizado como diagnóstico (através da leitura corporal) e local de intervenção clínica (através dos exercícios corporais). Este é o começo dos estudos do que ficou conhecido como psicossomática, cujo objetivo é estabelecer as relações entre os desequilíbrios emocionais e as doenças físicas.

Se havia em Reich uma ideia de que o marxismo poderia oferecer uma possibilidade de sociabilidades menos hierarquizadas, percebeu, na prática, que o comunismo se tornara uma contradição ao que pregava. Ele acreditava que a revolução socialista produziria, através de uma fase transitória, a passagem para uma sociedade formada por um autogoverno das massas, com características menos repressoras e castradoras. No entanto, seu distanciamento e desilusão com o marxismo aumentava na medida em que assistia aos acontecimentos na experiência soviética. Por diversas vezes, Reich visitou a União Soviética e, gradativamente, observava que o modelo implantado ali se tornava o que chamou de “fascismo vermelho”. Em entrevista, segundo ele:

Os fascistas vermelhos estavam interessados no poder de Estado e na obtenção de influência social servindo-se daquilo que eu tinha construído na

SEXPOL. Eles não estavam em nada interessados na solução real, concreta da miséria sexual das pessoas. Em consequência disso, combateram-me como antimarxista e contrarrevolucionário freudiano. (Reich apud Higgins; Raphael, 1979. p.57).

Para ele, o marxismo como observado na experiência soviética, não considerou o indivíduo, sua singularidade e características próprias. Este fato, aliado às descobertas feitas na SEXPOL, levaram Reich (1988) a afirmar que, moldada por instituições autoritárias, como partidos e governos, o comportamento humano padecerá sempre de neuroses. As normatizações impostas e aplicadas por diferentes instituições e disseminadas nas mais diversas esferas da sociedade, limitam e bloqueiam a autorregulação que determina a vida em cada um. Estes mecanismos estendem-se por todos os níveis da sociedade, sempre havendo alguma forma de disciplina e controle, que no seu entendimento determinarão o surgimento dos conflitos emocionais.

Para Reich, tais mecanismos começam a operar já na base das relações humanas. Seus estudos concentram-se no modelo familiar burguês do início do século XX na Alemanha, que, segundo ele, estimulava o exercício da submissão e da dependência. Em uma conhecida afirmação, Reich dizia que a família espelha e reproduz a estrutura de Estado, produzindo ali dentro relações de dominação que vão, aos poucos, limitando a capacidade de viver com mais liberdade e poder crítico.

Os casamentos entre homem e mulher – baseados na posse, no machismo e em relações monogâmicas compulsórias – assim como a noção de obediência aos pais e ao pátrio poder criam uma estrutura vertical entre os membros ali implicados. O modelo tradicional de organização familiar, geralmente impregnado de valores morais e religiosos, caracteriza-se para Reich, como um modo de vida acomodado e acovardado. A partir do núcleo familiar, estende-se, segundo ele, uma série de outras práticas sociais, nas quais a hierarquia é entendida como condição natural. Assim, a hierarquia tomada como fator inerente à organização

destes diferentes espaços sociais tende a acirrar e mesmo legitimar as práticas de poder.

Apesar da importância da família para a sobrevivência do ser humano, especialmente, nos primeiros anos de vida, Reich defendia um completo redimensionamento de sua organização. Acreditava ser necessária uma mudança do modelo familiar, para se buscar outras possibilidades de associação microssocial que se inicia no casal e estende-se à relação com os filhos. Já no início do século XX, Reich valorizava esta transformação, por meio da diminuição das tradições e dos costumes do casamento como forma profilática da neurose.

Parte de sua crítica à família, assim como às igrejas e escolas, ancorava-se no fato que, segundo ele, estes espaços coagiam a sexualidade livre das crianças e jovens. Estas práticas repressoras inibem não apenas o comportamento sexual, mas também a curiosidade intelectual, a criatividade e a espontaneidade. Seria justamente aí, através da diminuição da atividade sexual e conseqüentemente da potência orgástica, que surgiriam indivíduos acovardados, assujeitados e obedientes ao princípio de autoridade.

Ao entrar em contato com os estudos antropológicos de Bronislaw Malinowski sobre a sociedade matriarcal trobriandesa, Reich encontrou uma outra relação com a sexualidade, envolvida em valores diferentes daqueles observados nas sociedades patriarcais. Afirmava que nestas sociedades não havia distúrbios sexuais nas crianças e nos adolescentes e nem dificuldades orgásticas nos adultos, conseqüentemente, não havia “miséria sexual”.

Este entendimento lhe fez assegurar que os distúrbios sexuais, típicos das famílias burguesas, se davam em função da repressão comum nas sociedades patriarcais. Segundo Câmara, “Reich pôde perceber que, à medida que as sociedades tornavam-se patriarcais, cresciam a ‘moral sexual negativa’, o sentido de propriedade privada, a instituição do casamento tradicional e a exigência do ascetismo para os adolescentes.” (Câmara, 2009. p.53). A análise de Reich, seguindo uma perspectiva marxista, se concentra na noção de transmissão do dote, mecanismo básico da passagem das

sociedades matriarcais para as patriarcais. Esta seria, para ele, a gênese das trocas de mercadorias típicas do capitalismo.

A ênfase dada à repressão sexual como um dos principais motivadores da produção da neurose é assunto controverso entre críticos do pensamento reichiano. Segundo Robinson, Wilhelm Reich atribuiu demasiada importância à repressão sexual ao justamente apoiar-se na visão de dois modelos básicos de família: “o matriarcado tolerante e o patriarcado autoritário.” (Robinson, 1971, p. 39). Para o autor, Reich faz uma apressada análise da passagem entre matriarcado para o patriarcado, e com isso, uma tentativa de explicar como regimes autoritários se sustentam a partir da repressão sexual. Reich acreditava que a sexualidade reprimida, incapaz de produzir orgasmos e a conseqüente descarga energética, produziria uma estrutura rígida de caráter e seria a causa principal para a existência e manutenção de Estados autoritários.

Por outro lado, para Reich, a necessidade da experiência orgástica é a prova biológica de que os indivíduos nunca serão completamente autônomos no sentido de uma autossuficiência. É necessário, segundo ele, que haja uma relação intrinsecamente próxima a um outrem, e suficientemente favorável para que a sexualidade possa atingir seu potencial pleno. Neste sentido, apesar de defender a masturbação, Reich acreditava que depois de algum tempo, ela se tornaria insatisfatória e perturbadora, já que a ausência de um objeto amoroso tornava a experiência empobrecida.

Sabedoria do/pelo corpo

Wilhelm Reich, no início do Século XX, viu surgir do conflito básico de poder nas relações interpessoais mais próximas, os principais desencadeadores da neurose. Para Reich, a neurose é parte integrante de uma engrenagem social adoecida, e ela não acomete apenas o funcionamento psíquico, mas trata-se de um fenômeno somático. Os bloqueios energéticos resultantes de tais conflitos poderiam ser dissolvidos pelo prazer orgástico e escandalizou a sociedade vitoriana quando afirmou que quem não

tiver orgasmos frequentes e satisfatórios terá uma vida empobrecida. Ele demonstrou que no momento do orgasmo sexual, a pessoa, além da obtenção de intenso prazer, produz em si mesma uma forte descarga energética, capaz de produzir uma harmonização da energia vital em todo o seu corpo, eliminando áreas quase desprovidas de energia e outras em excesso. O orgasmo produz intenso bem-estar corporal pela alimentação energética em todas suas partes. Os bloqueios na musculatura voluntária, também chamados de *courças neuromusculares*, resultantes da vida cotidiana e produzida pelo autoritarismo individual e social são as causas dessa distribuição defeituosa da energia vital no corpo das pessoas.

Este aparente reducionismo, criticado por muitos teóricos, apoia-se no pressuposto quase matemático de que homens e mulheres deveriam ter um número mais ou menos específico de orgasmos ao longo da vida como garantia de saúde. Se a ênfase colocada por Reich na economia sexual de seus pacientes pode significar uma simplificação das questões envolvendo o adoecimento, serve para alertar as diferenças entre relações de casamentos como contrato social e econômico ou uma associação pautada no desejo.

Além do mais, traz para cena terapêutica e mesmo da vida cotidiana, o corpo como unidade indivisível, que dele emerge nossa potência de existir. De fato, a Soma ocupa-se em realizar um trabalho eminentemente corporal e entende que nosso corpo é um mapa de nossas atitudes. Por meio do estudo das courças musculares e sua relação na formação do caráter do indivíduo, iniciado por Reich, é possível compreender aspectos da história de vida de uma pessoa, a maneira como suas tensões refletem determinados comportamentos e o que é possível atuar sobre este “esquema corporal”. A relação entre o equilíbrio físico e o equilíbrio emocional mostra como nossas atitudes de vida refletem e são reflexos por nossa postura corporal.

Quando nos referimos aqui ao caráter, não estamos utilizando a palavra em seu sentido usual, portanto em seu sentido moral, mas

ao conjunto de atitudes que mostram uma estreita equivalência entre as posturas corporais e as atitudes emocionais da pessoa, ou seja, as características de uma certa forma de operar cotidianamente. Isso não quer dizer que haja uma relação causa-efeito entre corpo e emoção, mas indícios que podem ser observados no trabalho com o corpo a partir das contribuições reichianas.

Assim, por exemplo, uma pessoa que mostra em seu comportamento atitudes de submissão, ou arrogância ou desconfiança, tende a refletir estes traços em seu corpo, apresentando um olhar mais “de baixo para cima”, mas “de cima para baixo” ou mais “de lado”, respectivamente. Através da leitura corporal, é possível identificarmos as informações que os movimentos expressam, servindo como indícios que se confirmam ou não. Não se trata, portanto, de buscar na leitura corporal uma causa primária dos conflitos, nem mesmo um fator determinista vindo dos movimentos ou de posturas do corpo da pessoa.

A capacidade expressiva do corpo é proporcional ao número de movimentos que podem ser realizados. Quanto mais encoraçadas, rígidas e tensas forem as partes ou o todo do corpo, menos expressivo este será e menos movimentos potencialmente poderá fazer. Uma pessoa sem expressão facial ou gestual, por exemplo, dificilmente expõe seus picos de alegria ou de prazer. Por outro lado, à medida que se expressa por meio de movimentos, gestos e atitudes não padronizadas, desfaz as tensões crônicas e tende a apresentar mais capacidade comunicativa.

Estas atitudes padronizadas se consolidam ao longo da vida da pessoa, sem que ela perceba, formando com isso máscaras ou personagens dos quais se utiliza para a relação social. O otimista, o sedutor, o autoritário e a vítima são apenas alguns desses personagens. Um bom ator desenvolve a postura e suas consequentes atitudes para representar um bom papel, gastando grande quantidade de energia para isso. Caso não o consiga, a personagem não terá consistência nem realidade. Já as representações neuróticas são produzidas inconscientemente pela couraça neuromuscular do caráter. Ela é responsável pelo conjunto

das atitudes padronizadas que determinam o personagem social de uma pessoa. Nesta “caricatura”, há um intenso desperdício energético, que será tanto maior quanto for o esforço em parecer ser outra coisa que não ela mesma.

O nosso corpo possui um complexo e amplo sistema perceptivo, possibilitando que as sensações nos auxiliem a entender o que somos, queremos e acreditamos. Os nossos órgãos dos sentidos são como as antenas que temos apontadas para o mundo, recebendo e emitindo informações permanentemente. Para José Ângelo Gaiarsa (1984), o conceito freudiano de pré-consciente corresponde à ideia de propriocepção. Quando, por exemplo, uma pessoa dirige um automóvel do trabalho até em casa sem se aperceber do caminho, estabelece a diferença entre agir com atenção e agir distraidamente. Porém, ela pode prestar atenção a seus movimentos, ao percurso e ao caminho que faz. A propriocepção é a sensação de si, estar sempre presente atuando junto com outros sentidos. De forma geral, a percepção do objeto é dada pela visão e/ou pelos demais sentidos. Segundo Gaiarsa, “a propriocepção é a sensação de si mesmo, sensação, isto é, do conjunto de intenções (em-tensões) que a cada momento nos configuram, determinando e mantendo nossa posição, determinando e mantendo nossas intenções”. (Gaiarsa, 1984. p.25).

Alguns exercícios de ginástica, especialmente os chamados exercícios de calistenia, produzem a repetição do movimento sem a necessária percepção de si. Correspondem ao mesmo padrão de automatismo do trabalho burocrático, das fábricas, dos escritórios: a massificação dos movimentos e das posturas. Esta uniformidade gerada pela falta de contato consigo mesmo, vivida de forma mais ampla na sociedade, intensifica o distanciamento do exercício da singularidade e corresponde à produção em massa de uma subjetividade a serviço do autoritarismo. Assim, para um trabalho corporal ter um efeito sobre o comportamento, não basta apenas mover o corpo. Mas é necessário estar em constante interação consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Na Soma, toda sessão dura em torno de três horas de duração, e sempre é iniciada por uma atividade corporal. Muitas delas têm um efeito bioenergético, ou seja, buscam mobilizar a energia vital por meio de movimentos, danças, brincadeiras etc. São em torno de quarenta exercícios corporais próprios, que além de atuarem sobre as couraças musculares, dissolvendo a tensão crônica e liberando a energia vital estagnada na musculatura, também faz emergir sensações em diferentes campos da existência, como a comunicação, a espontaneidade, os afetos, a agressividade entre outros.

No campo da corporeidade, uma contribuição original da Soma à obra reichiana tem sido a utilização da capoeira angola como trabalho corporal terapêutico. Em muitos exercícios da Soma, utilizamos os movimentos da capoeira angola como ponto de partida para cada um perceber seus corpos, mobilizar suas tensões e fazer emergir questões que serão problematizadas ao final do exercício. Neste sentido, a Soma cria uma espécie de tropicalização da obra de Wilhelm Reich, mesclando suas pesquisas com a cultura e a história de resistência dos povos africanos em diáspora no Brasil. Sua prática tem nos mostrado um espaço de legitimação da singularidade: os movimentos de ataque e defesa, a ginga e o canto são a expressão singular de pessoa. No jogo da capoeira, literalmente cada um é cada um. Não se joga igual ao outro, assim como as estratégias de luta, tanto na roda da capoeira como na vida, também são próprias e únicas. O que se passa simbolizado durante o jogo, nos fornece um retrato de nossas existências e, como dizem os velhos mestres: “a roda da capoeira é a roda da vida”.

Além de servir como exercício bioenergético na perspectiva reichiana, a capoeira angola também traz uma preparação para a luta, um estado de atenção e alerta. Isso é visto, por exemplo, durante uma roda de capoeira, onde os jogadores estão atentos aos limites físicos da roda, ao som do berimbau, à música que está sendo cantada e, sobretudo, ao outro. Na relação direta com o outro durante o jogo, os movimentos corporais dos capoeiristas buscam criar uma espécie de manto de ilusão para poder realizar o ataque. No entanto, isto não é feito de modo óbvio. Ao contrário, a brincadeira e a teatralidade dão

espaço à criação de uma relação de comunicação entre os corpos, a partir de qual aspecto da luta está mesclado com a ginga e a malandragem. A capoeira angola é uma luta dançada, que se estabelece como relação agnóstica entre os jogadores.

Atividades corporais como aquelas realizadas pela capoeira angola, por exemplo, exigem uma permanente relação consigo e com o outro. Não se pode jogar capoeira automaticamente, pois a eminência de um golpe, de sair dos limites da roda ou de virar alvo de uma cantiga, por exemplo, forçam o capoeirista a estar em constante estado de alerta. O mesmo ocorre com seu aprendizado, que não acontece como uma mera aquisição de habilidades, o que tornaria sua prática uma repetição desprovida da atenção focada. Aprender por *outiva*, na observação e no cultivo de uma atenção concentrada e aberta, é a maneira ainda hoje utilizada pelos capoeiristas, que desloca o lugar do aprendiz de uma mera passividade.

Assim, o conceito de propriocepção está amparado na importância do momento presente: no aqui e o agora como condição de estar no mundo. O estado de atenção, tanto no aprendizado quanto na relação, produz uma atitude de afirmação que atravessa nossos corpos, a fim de conferir um “diálogo” corporal de perguntas e respostas no jogo da capoeira. Cada um deve expressar-se nesta conversa, imprimindo não apenas uma resposta ao movimento que recebe, mas propondo um sentido ao seu próprio jogo. Dessa forma, este estado de percepção de si mesmo que a capoeira angola proporciona, ajuda cada um a elaborar o que se passa no momento presente, em nível corporal e emocional. O amplo campo acerca das relações de reciprocidade que ocorre a partir da corporeidade, que evidenciam uma sabedoria corporal da imanência, e que se dá por um conjunto de expressões, perguntas e respostas não-verbais que tornam o encontro com o outro um vasto campo de comunicação.

Buscando valer-se da noção de um laboratório social, os grupos de Soma funcionam como espaços de experimentação libertária, que ocorre pela troca de ideias, mas também pelo corpo. Isto possibilita a identificação das práticas de poder entre os membros que

compõem os grupos, o redimensionamento das sociabilidades ali envolvidas, além do exercício da convivência e da produção autogestiva. Dessa forma, a Somaterapia investe – através de uma dinâmica de grupo autogestiva – na construção de espaços de liberdade, na busca da autonomia e no exercício da diferença.

Hoje, mesmo diante de uma sociedade dita democrática, após a “abertura política” com o fim do regime militar no Brasil e em outras partes do mundo, vivemos num mundo cada vez mais marcado pelos sutis mecanismos de disciplina e controle. Se no passado a presença do autoritarismo era explícita, agora as práticas de dominação navegam por camadas menos óbvias de captura das individualidades, tornando-se mais complexo e perverso. Se há mais liberdade na vida democrática, ela é sutilmente limitada. A ideia da autonomia, atrelada ao poder de consumo, típica das democracias capitalistas, turva a presença do autoritarismo. Os indivíduos, incentivados a participar da ação política através de partidos e eleições, acabam por desejar e amar aquilo mesmo que os oprime. Dessa forma, eles próprios estabelecem os limites para as liberdades.

O que interessa mesmo ao trabalho terapêutico-pedagógico da Soma é uma intensificação da potência da vida, por meio de um vitalismo que perpassa o corpo e a intersubjetividade. A atualidade de sua proposta localiza-se na importância em afirmar modos de existência singulares, e que emergem como resistência à reprodução, à massificação, à gestão da vida. A inseparabilidade entre psicologia e política faz emergir um espaço como plano de produção do coletivo e de criação de sociabilidades horizontais.

Referências

BEDANI, Ailton & ALBERTI, Paulo. *Política e sexualidade na trajetória de Reich: Berlim (1930-1933)*. Arquivos Brasileiros de Psicologia/UFRJ. Disponível em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/499/323>, 2009. Acesso em: 05 dezembro 2020.

- CÂMARA, Marcus Vinícius de A. *Reich, Grupos e Sociedade*. São Paulo: Annablume, 2009.
- FREIRE, Roberto. *Soma: uma terapia anarquista: a alma é o corpo - Vol. 1*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- _____. *Soma: uma terapia anarquista: a alma é o corpo - Vol. 2*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.
- _____. *Ame e dê Vexame*. São Paulo: Trigramma, 2000.
- _____. *Sem Tesão não há Solução*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.
- _____. *Pedagogia Libertária*. São Paulo: Sol e Chuva, 1996.
- _____. *Utopia e paixão*. São Paulo: Sol e Chuva, 1996.
- _____. *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*. São Paulo: Símbolo, 1977.
- FREIRE, Roberto; MATA, João da. *Soma: uma terapia anarquista: corpo a corpo - Vol. 3*. São Paulo: Sol e Chuva, 1996.
- FREIRE, Roberto; MATA, João da; GOIA, Jorge ; SCHROEDER, Vera. *O Tesão Pela Vida*. São Paulo: Francis, 2006.
- GAIARSA, José Ângelo. *Couraça muscular do caráter*. São Paulo: Ágora, 1984.
- _____. *Sexo, Reich e eu*. São Paulo: Ágora, 1985.
- HIGGINS, Mary; RAPHAEL, Chester. *Reich fala de Freud*. Lisboa: Moraes, 1979.
- MATA, João da. *Dinâmica de Grupo e Autogestão*. Lisboa: Clássica Editora & SOCIUS, 2019.
- REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *A Revolução Sexual*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. *Análise do caráter*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Escute, Zé Ninguém!* São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Origens da Moral Sexual*. Lisboa: Dom Quixote, 1988.
- _____. *Psicologia de Massa do Fascismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *O Assassinato de Cristo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ROBINSON, Paul. *A Esquerda Freudiana: Wilhelm Reich – Giza Roheim – Herbert Marcuse*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

Capítulo 10

Educação anarquista: questões para a construção do acervo de história oral “Professores Libertários”

José Maria Carvalho Ferreira¹
Juniele Rabêlo de Almeida²

As experiências pedagógicas de características libertárias assumem o sentido coletivo da espontaneidade, da criatividade, da individualidade e da liberdade para um projeto de vida integrado. O objetivo, a partir desses princípios, é ultrapassar a educação autoritária que se vincula a racionalidade instrumental do mercado e do Estado.³ Este texto busca discutir as questões

¹ Professor Catedrático aposentado do Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade de Lisboa. Doutor em Ciências Económicas pela Universidade de Paris X - Nanterre, 1984 (equivalência ao grau português de Doutor pela Universidade Técnica de Lisboa, 1985). Presidente do SOCIUS (Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações) do ISEG-UTL, desde 1991, com exceção do período de 2004-2006, até novembro de 2012. E-mail: jmcf@iseg.ulisboa.pt

² Professora do Instituto de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Integra a equipe de coordenação do Laboratório de História Oral e Imagem - LABHOI/UFF. E-mail: junielerabelo@gmail.com

³ O debate sobre “educação autoritária *versus* educação libertária”, questão fundamental para construção do acervo “Professores Libertários”, parte do estudo elaborado por José Maria Carvalho Ferreira, em 1996, para o material de divulgação intitulado “Educação Libertária” - Achiamé/Movimento (Ferreira, 1996).

vinculadas aos princípios da educação anarquistas, presentes na construção do acervo de história oral “Professores Libertários”⁴ – com narrativas autobiográficas que integram o arquivo “Trajetórias Docentes”⁵ do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense. As entrevistas (*história oral de vida*⁶), que compõe a coleção aludida, resultam das experiências narradas, em diálogo entrevistador/entrevistado, assumindo os desafios e as perspectivas de se construir memórias libertárias na educação. São escolhas narrativas, a partir dos usos do passado anarquista e das teorias circulantes, que reverberam significações sensíveis sobre as práticas de liberdade desses professores na *história do tempo presente*.⁷

O arquivo “Trajetórias Docentes” é composto por narrativas gravadas e transcritas com professores da rede básica de ensino do Rio de Janeiro, a partir do ano 2018. São relatos de professores, cujos saberes, na maioria das vezes, não estão diretamente traduzidos no plano da linguagem, mas expressos em uma semântica da ação. As reverberações do arquivo “Trajetórias Docentes” possibilitaram o projeto para o acervo “Professores Libertários”, em processo de construção a partir das questões teóricas que serão apresentadas aqui. O acervo presta-se a observação das estratégias narrativas desses sujeitos: *trabalho de*

⁴ Entrevistas à distância, em ambiente online, realizadas a partir de 2020 de acordo com as das observações técnico-metodológicas surgidas a partir do isolamento social e decorrentes da pandemia da COVID-19 (Santhiago; Magalhães, 2020).

⁵ O arquivo Trajetórias Docentes, do Laboratório de História Oral e Imagem, da Universidade Federal Fluminense, encontra-se localizado no *storage* LABHOI/UFF (www.labhoi.uff.br). Reúne 18 narrativas autobiográficas de professores em formação continuada; 15 narrativas autobiográficas de professores em formação inicial; além de 6 entrevistas públicas, sob a forma de material audiovisual, no canal Trajetórias Docentes, do YouTube. Coordenação geral do arquivo Trajetórias Docentes: Juniele Rabêlo de Almeida e Everardo Paiva Andrade.

⁶ Sobre *história oral de vida*, ver: Ferreira, 1994; Meihy, 1996; Portelli, 2016.

⁷ Os sentidos da *história do tempo presente* perpassam, nesse texto, as discussões de Rouso, 2016; Varella, 2012.

*memória*⁸ dos professores anarquistas que repensam suas trajetórias marcadas por formas de resistência aos projetos pedagógicos de características autoritárias, em diferentes contextos escolares. Para além de reunir, catalogar e analisar narrativas autobiográficas sob a forma de entrevistas – conversas com professores libertários – busca propiciar leituras da interface “trajetórias de vida, trabalho docente e anarquismo”.

A ideia para o acervo “Professores Libertários” foi iniciada em 2018, a partir do encontro entre os autores do presente texto, com a mediação do pesquisador/somaterapeuta João da Mata, para gravação da narrativa autobiográfica do professor português José Maria Carvalho Ferreira⁹ - por sua destacada atuação no movimento anarquista europeu e brasileiro. José Maria dissertou sobre sua experiência pessoal e entrecruzou reflexões sobre anarquia e sociedade – construídas ao longo das suas publicações, comícios, palestras e conferências (Raposo *et.al.*, 2018). Nesse encontro foram elaboradas as principais reflexões, que se seguem, para a construção do acervo “Professores Libertários”. A

⁸ O *trabalho de memória* do grupo, enquanto comunidade de sentido, ressignifica o tempo por meio da reelaboração do passado. Uma comunidade de sentido se expressa por memórias plurais, produzidas historicamente, a partir da experiência social de uma coletividade, ver: Baczko, 1985; Pollak, 1989.

⁹ Entrevista pública - resultante de dois encontros no Instituto de História da Universidade Federal Fluminense (gravações: 1h50min no dia 22/10/2018 e 50min no dia 24/10/2018). O material audiovisual e o texto da transcrição detalhada (41 páginas) foram arquivados no Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense - LABHOI/UFF. A entrevista perpassou os seguintes eixos temáticos: Infância, sexualidade e fascismos; Prática de liberdade e anti-salazarismo; Imigração/exílio na França; O maio de 1968; Situacionistas e anarquistas; Revolução sexual; Confrontos com o comunismo; Revolução dos cravos; Educação e anarquismo; Tecnologias de informação e comunicação; Pedagogia libertária *versus* pedagogia autoritária; Universidade e hospital de loucos; Anarquia e corpo; Dilemas anarquistas. A edição da entrevista foi publicada com o título “Trajetória de Vida - José Maria Carvalho Ferreira: Anarquia, corpo e resistência” (Ferreira, Almeida, Mata, 2019). José Maria se encontrava no Brasil por ocasião de uma série de conferências e debates referentes ao lançamento do livro “*Utopia, Anarquia e Sociedade: Escritos em homenagem a José Maria Carvalho Ferreira*” (Raposo *et.al.*, 2018) - organizado por colaboradores de Portugal.

organização dos roteiros semiestruturados de história oral (temática e trajetória de vida) parte dos estudos sobre o conflito “educação autoritária *versus* educação libertária” (Ferreira, 1996).

Assim, os eixos temáticos elaborados para estimular as narrativas dos professores anarquistas, foram enumerados em um roteiro semiestruturado de história oral; questões amplas sobre a atuação dos professores anarquistas em instituições escolares – a partir, fundamentalmente, da história de vida (infância, juventude e idade adulta) de cada docente a ser entrevistado: 1) que tipo de ensino ou formações inventivas, em uma perspectiva libertária, foi possível construir em instituições escolares?; 2) que relações sociais ou interações livres foram produzidas no quadro do funcionamento interno das instituições escolares?; 3) como os estudantes, nas interações com a comunidade escolar, respondem aos estímulos libertários em atividades/projetos didáticos?; 4) a partir das interações professores-estudantes-funcionários, quais são as articulações possíveis entre a instituição escolar e outras instituições que fazem parte da sociedade?

As entrevistas com os professores libertários podem descortinar as possibilidades anárquicas em relações de ensino/aprendizagem a partir de experiências em diferentes instituições escolares. Em uma escuta atenta é impossível pensar as experiências desses professores como neutras ou abstratas. Principalmente ao assumir que suas atuações reverberam resistências em ambientes de educação autoritária: contra as pedagogias que servem para veiculação de saberes que se adequam à produção e reprodução do domínio do poder, da propriedade e da apropriação e usufruto de bens e serviços sob as mais variadas formas. O ensino atual, nos seus diferentes graus, ainda hierarquiza e legitima institucionalmente os indivíduos que se integram em um sistema de recompensas políticas, sociais, econômicas e culturais.

Mesmo nessa realidade, os professores libertários buscam um tipo de educação para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Esses professores acreditam que a razão instrumental capitalista está sofrendo transformações, pois o ensino vigente não

se identifica com as expectativas da maioria dos indivíduos nos múltiplos domínios da vida em sociedade. O modelo educacional autoritário capitalista demonstra que o Estado e o mercado não conseguem socializar e regular com a eficácia requerida o tipo de ensino que é dinamizado pelas diferentes instituições escolares públicas e privadas.

Em entrevistas de história oral os professores libertários buscam apresentar suas experimentações em instituições escolares – múltiplas ações para promover o desenvolvimento cultural junto aos estudantes, resistindo ao ensino que busca controlar indivíduos em espaços fechados, durante um certo número de horas. Esta promoção e desenvolvimento cultural quando equacionada, a partir de um espaço amplo, não se limita a uma ação exclusiva dos professores junto aos estudantes, afinal a democracia direta implica relações sociais entre professores, estudantes e funcionários a partir da horizontalidade e da autonomia.

Tais professores estão atentos aos novos desafios do sistema educacional vigente (disfuncionalidade da razão instrumental da educação autoritária capitalista), com as questões sensíveis relacionadas ao uso das novas tecnologias, a crise ambiental, a pressão demográfica e a desintegração social. Assiste-se a exigência de novos conhecimentos cujas linguagens complexas são difíceis de decodificar e, também, paradoxais para o sistema educacional autoritário capitalista.

Ao abordarem suas experiências dentro e fora da sala de aula, os professores libertários afirmam a necessidade de dinamizar novos conhecimentos de forma a superar a crise da lógica atual do funcionamento interno das instituições escolares. Buscam ultrapassar significados simbólicos - relações sociais padronizadas que põem em ação, jogos e formas de poder, atitudes, valores e conflitos - entre professores, estudantes e funcionários. Afinal, muitos valores da sociedade atual são traduzidos em normas e regras prescritivas que orientam e sancionam um comportamento padronizado aos integrantes das instituições escolares. Há, portanto, níveis hierárquicos de autoridade formal que

determinam quem pode e deve exercer o poder dentro da instituição escolar.

As tarefas e as funções do professor, a partir do momento que integram essa lógica normativa e prescritiva, podem levar a que o seu papel se traduza numa função de discricionariedade pedagógica e educacional de tipo autoritário nas relações que têm com os estudantes. As relações de poder entre professores, estudantes e funcionários, na medida em que são atravessados por fenômenos de dominação, geram, em muitos casos, um conjunto de conflitos – resultantes dos processos comunicacionais e de decisão relacionados com a aprendizagem de conhecimentos nas instituições escolares onde o exercício do poder formal legitima um tipo de autoridade que se manifesta na aplicação de uma pedagogia autoritária. A codificação e a descodificação das linguagens inerentes aos múltiplos saberes veiculados pelos professores anarquistas, nesse contexto, buscam permitir lampejos das potencialidades cognitivas e físicas dos estudantes, estimulando a expressão com liberdade, criatividade, espontaneidade e responsabilidade.

Questionam, assim, a força constrangedora da educação autoritária, nas atitudes e valores que veiculam: evitando a função do professor que se resume a ministrar aulas em um ensino que decorre e é prescrito por um conjunto de ideias, crenças e valores institucionalizados pelo Estado e a sociedade de mercado. Ou seja, os professores libertários buscam questionar os saberes orientados por um conjunto de ideologias e valores dominantes que se traduzem em atitudes intransigentes em relação a qualquer interrogação dos estudantes sobre o conteúdo e as formas como as atividades/projetos didáticos são apresentados.

Integrantes de fenômenos de reação, os professores anarquistas insurgem contra esta pedagogia autoritária capitalista, assumindo os conflitos intragrupais e intergrupais e construindo, muitas vezes, espaços/grupos informais nas instituições escolares. Esses grupos embora não sejam legitimados pela estrutura da autoridade formal das escolas, vão, no entanto, buscando a sua

razão de ser e opções de ação coletiva – mesmo que sejam, muitas vezes, confinados aos interesses específicos daqueles que detêm a autoridade e o poder formal. As reivindicações libertárias do foro individual e coletivo, na generalidade dos casos, assumem uma plasticidade social no mundo escolar pela afirmação da capacidade pedagógica que cada professor personifica. Desde que as dialogias entre professores e estudantes sejam livres e criativas é possível transformar a sala de aula num espaço-tempo de anarquia no sentido teórico e prático.

Professores, estudantes e funcionários podem, desse modo, interagir num sentido de exercício de uma autoridade e poder que é legitimado pela forma como se estabelecem as relações de poder entre as estruturas formais e informais e a força estruturante das relações sociais de tipo informal nas instituições escolares. Depreendemos as razões da emergência de conflitos e de relações sociais de tipo informal como formas de reação e de adaptação ao funcionamento interno das instituições escolares baseadas em uma educação autoritária. Por outro lado, os professores libertários gostariam de questionar essa realidade em profundidade, mas resta tentar caminhos “alternativos” com a finalidade de superar as contradições da pedagogia autoritária capitalista. A antipedagogia, a pedagogia terapêutica e a dinâmica de grupo, entre outras, como pedagogias inovadoras, até agora, tentam aperfeiçoar essa pedagogia e essa educação, assumindo, muitas vezes, a dificuldade para romper a educação autoritária e opressiva - e a própria sociedade que lhes dão corpo e forma. Os professores anarquistas se situam nessa contradição, e afirmam (de forma *heterotópica*¹⁰) a negação no aqui e agora da educação autoritária. Cada professor libertário busca a probabilidade não linear de enveredar pela *heterotopia* e pela utopia, pois “a anarquia como *heterotopia* pode ser aprendizagem no aqui e agora, como utopia é passível de idealizá-la num horizonte temporal mais vasto” (Ferreira, 2021). Prescindindo, assim, de qualquer instituição ou estrutura de

¹⁰ Sobre *heterotopia* ver: Foucault, 1999; Passetti, 2002; Gallo, 2009, 2019.

normalização comportamental, por meio da liberdade e criatividade. Afinal, anarquia não se traduz em modelos de qualquer espécie, sendo cada indivíduo um caos auto-organizado.

A emergência histórica das novas tecnologias no campo da informática, eletrônica, internet, páginas web, redes sociais, nanotecnologias, inteligência artificial, biotecnologia, biociência, tecnociência, televisão, rádio e imprensa, etc, alterou radicalmente os processos de aprendizagem cultural e social, de tal forma que a produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços científicos pulverizou-se numa polivalência funcional que não é mais passível de organizar e institucionalizar nos estritos limites e fronteiras das instituições escolares. A partir das narrativas dos professores libertários, é possível observar as possibilidades de difusão do conhecimento e os processos de inovação, no que toca a aprendizagem, nos últimos anos - modificando substancialmente suas ações em sala de aula.

Os conteúdos e as formas de codificação e descodificação das linguagens deixam de ser personificados por linguagens corporizadas e passaram a ser mediatizadas por artefatos tecnológicos sofisticados, o que subverte os processos cognitivos de aprendizagem de conhecimentos nos planos educacional e pedagógico. A mediação funcional dos novos meios de comunicação, objeto de utilização no acesso à informação e ao conhecimento relacionado com os múltiplos saberes, potencializou e transformou as capacidades relacionais dos professores libertários: gestão das mensagens recebidas e emitidas; velocidade e distâncias espaço-temporais e seus significados simbólicos; heterogeneidade socioculturais dos conteúdos; mudanças no processo de percepção cognitiva.¹¹

Em função destas tendências, a ação dos professores anarquistas ultrapassa as fronteiras do quadro funcional das

¹¹ Sobre as tecnologias, o trabalho e anarquismo, conferir: Ferreira, 1988. E, ainda, sobre o advento da internet, WEB 2.0 e suas reverberações no tempo presente: Antoun, 2008; Araújo, 2013.

instituições escolares – e, ainda, buscam discutir as próprias funções de regulação do Estado e do mercado em relação ao amplo fenômeno pedagógico e educacional. Tais professores questionam, por meio de diferentes posicionamentos, as tendências atuais do conhecimento racional-instrumental autoritário capitalista propagado na internet, na imprensa, nas instituições e organizações de produção e difusão cultural, de lazer etc. Este fato leva a interações educacionais que reestruturam o poder e a autoridade; as relações polares professor/estudante, embora ainda sejam recorrentes, vão sendo progressivamente substituídas por relações multipolares inscritas em códigos de linguagens com significados diferenciados.

As narrativas dos professores anarquistas tensionam aspectos da educação autoritária capitalista e as hipóteses históricas de uma educação libertária em duas dimensões: 1) como função integrada numa sociedade hipoteticamente anarquista e; 2) como hipótese de desenvolvimento de experiências radicais no próprio contexto da sociedade capitalista. Para esses professores interessa construir uma educação libertária a partir da segunda dimensão. Nestes termos, em primeiro lugar, a educação libertária tem um valor simbólico no imaginário coletivo. Como escolha radical, ao alicerçar uma sociedade com bases nos pressupostos da liberdade, espontaneidade, criatividade e responsabilidade humana, sempre houve e haverá pessoas que vão integrar ações individuais e coletivas que se inscreverão numa luta pela emancipação social e individual em termos integrados e autogestionários. Em segundo lugar, as próprias contradições da educação autoritária capitalista podem gerar contingências e constrangimentos para uma possível necessidade de encontrar soluções para a sua superação.

Em confronto com as múltiplas alternativas pedagógicas e educacionais de características autoritárias e mesmo daquelas que se inscrevem em pressupostos de não diretividade e na dinâmica de grupo, a pedagogia libertária estimula múltiplas possibilidades para esses professores anarquistas – na busca da superação da crise do modelo educacional e pedagógico vigente. Ora, neste domínio,

pela originalidade da autorreflexão e da auto-organização, a perspectiva libertária pode ser estruturada com viabilidade em contextos autogestionários e cooperativos, desde que tenha em atenção as outras realidades institucionais e organizacionais escolares e pela própria sociedade global.

O projeto educacional desses professores libertários pode ser visto como uma base de alternativa mais ampla face à realidade de anomia e de desintegração social que subsiste na articulação das comunidades locais e regionais - com os sistemas de representatividade formal corporizadas na centralização e burocratização do Estado, nos grandes aglomerados urbanos e na própria sociedade. Enquanto projeto de vida autogestionário e comunitário integrado, a possibilidade de construir projetos educacionais numa perspectiva libertária nos espaços locais e regionais aparece como antídoto para começar a superar as contradições e antagonismos que persistem no modelo educacional autoritário capitalista.

Memórias construídas a partir das experiências sociais desses professores anarquistas são expressas em múltiplas elaborações narrativas, marcadas pelo tempo presente. É possível contextualizar e problematizar a construção de narrativas ao confrontar educação libertária *versus* educação autoritária, conforme as discussões elaboradas ao longo dos últimos anos por José Maria Carvalho Ferreira (Ferreira, 1988, 1996). A relação entre experiência e memória fornece os ingredientes necessários para a construção de uma história dos professores anarquistas – apreendida por seus próprios integrantes a partir das relações histórico-sociais, políticas e culturais que os envolvem.

A partir do compartilhamento das narrativas, observa-se a criação de redes de significação da experiência em processos de aprendizado narrativo envolvendo os professores. Ao participar do projeto, os professores significam suas memórias, que são organizadas e disponibilizadas por meio de um projeto preocupado com os valores libertários. São eles, pois, produtores de narrativas de si, com vestígios, marcas e emblemas de sua

experiência, em diálogo com pesquisadores. Emerge, assim, um conhecimento compartilhado que, ao ultrapassar os muros da universidade e da escola, bem como as barreiras disciplinares, estabelecem diálogos com sujeitos históricos e suas questões utópicas e heterotópicas.

As narrativas autobiográficas de professores expressam o itinerário de uma história colaborativa, uma história feita com a comunidade escolar e universitária - com o seu pensar, sentir e agir político, com as suas experiências, reivindicações, estratégias e debates públicos. Este movimento, para a coprodução do saber problematizado sobre o tempo histórico, estimula redes de apoio mútuo; compreendendo práticas políticas para a memória individual e coletiva (Almeida; Andrade, 2019).

As entrevistas são gravadas e divulgadas no canal do *youtube* e na página do *facebook* do projeto - respectivamente, Trajetórias Docentes e Rede Trajetórias Docentes. Posteriormente, as entrevistas são transcritas e divulgadas no site do LABHOI/UFF. A construção do acervo "Professores Libertários" segue as seguintes etapas: (1) Agendamento das entrevistas e apresentação do roteiro semiestruturado (2) Gravação das entrevistas, mediante contato com os professores a fim de observar a possível rede de entrevistados; (3) Cadastro das entrevistas no acervo - *storage* Labhoi/UFF; (4) Transcrição e análise das narrativas públicas, considerando o agenciamento dos usos do passado e compreendendo os sentidos da subjetividade (Almeida, 2016).

Como mencionado, as entrevistas públicas do acervo "Professores Libertários" são disponibilizadas no *site* do LABHOI, dentro do projeto "Trajetórias Docentes". O projeto foi organizado em duas partes complementares: uma página de apresentação do projeto, com o *link* para o canal do *YouTube*, onde se encontram as entrevistas gravadas, e uma página do arquivo de história oral. As entrevistas valorizam as inventividades e "artes do fazer" em sala de aula. As trajetórias de vida perpassam as reflexões sobre a trajetória de vida docente, sem excluir os desafios da vida cotidiana e do engajamento anarquista. As entrevistas, seguidas das

conversas informais, foram importantes no processo de uma melhor compreensão dessas trajetórias. O mote para construção desse projeto de história oral parte das questões relativas à crise educacional da sociedade capitalista: “A hierarquia da autoridade, a divisão social do trabalho, o exercício do poder e a desigualdade de rendimentos decorrentes das funções e tarefas exercidas nas escolas e universidades são propícias ao surgimento de desigualdade e de estrangulamento da liberdade que conduzem à conflitualidade” (Ferreira, 1997, p.9).

Dessa forma, o objetivo do acervo com narrativas de professores libertários almeja conhecer histórias de vida e experimentações escolares atentas as potencialidades da educação libertária enquanto educação integral e autogestionária. A questão teórica fundamental a ser observada nas entrevistas do acervo “Professores Anarquistas” perpassa a contextualização do fenômeno pedagógico autoritário. Cabe, nesse sentido, historicizar o confronto “educação autoritária *versus* educação libertária”, que se correlaciona com o processo de laicização, industrialização e urbanização das sociedades ocidentais, bem como a institucionalização do ensino enquanto atividade autônoma separada da família, da igreja e grupos tradicionais. Em meados do século XVIII, ao irromper o processo de industrialização das sociedades situadas na Europa ocidental, a pedagogia é objeto de uma reestruturação progressiva (Ferreira, 1996).

Os múltiplos saberes são constrangidos a um processo de adaptação funcional sob efeito da laicização e do individualismo fomentados pelo progresso. O incremento das funções e tarefas ligados à gestão e governação do Estado e dos grandes aglomerados urbanos, a proliferação de atividades socioeconômicas relacionadas com os sectores industrial, comercial, agrícola, assim como os transportes e as comunicações, desenvolveram as necessidades de qualificação da mão-de-obra dos diferentes grupos socioprofissionais. Abandonava-se o ensino escolástico e livresco sem articulações com a razão, a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho.

Os processos de aprendizagem dos múltiplos saberes passaram a ser determinados progressivamente pelos ditames da racionalidade empresarial e estatal. O mundo da produção, consumo e distribuição de mercadorias exigia um tipo de conhecimento que não se adequava mais a um saber contemplativo da ordem divina. O carácter secular e público da instituição escolar ao estabelecer uma crescente dependência do Estado e do mercado, obrigou a uma reestruturação da pedagogia de características autoritárias – para uma função de produção e de consumo de bens e serviços de natureza mercantil capitalista. Nesta racionalidade instrumental e utilitarista, baseada no interesse e na competitividade pela apropriação de riqueza, as expectativas racionais dos indivíduos vão potencializar a percepção do conhecimento num sentido competitivo e hierárquico. A chamada “relação entre professor/aluno” pressupõe, nessa abordagem, uma autoridade desigual de acesso ao conhecimento. São observadas formas de dominação: o estudante, nos planos cognitivo, psíquico e físico, é reduzido a uma função de passividade e subalternidade criativa, na medida em que a espontaneidade relacionados aos múltiplos saberes é negligenciada pelo grupo que, hierarquicamente, têm o poder e a autoridade sobre as questões pedagógicas: Estado, instituições escolares, professores e diferentes especialistas da pedagogia.

São relações hierárquicas de dominação em uma pedagogia que obedece a uma lógica de estratificação e de mobilidade social confinada aos ditames do Estado e do mercado. No quadro da sociedade capitalista, o rendimento, a propriedade, o "status", o poder, não são usufruídos e apropriados de igual modo pelos diferentes grupos e classes sociais que constituem essa sociedade. As possibilidades educacionais passam a se reguladas pela competitividade e concorrência do mercado, pela legitimidade institucional imposta pelo Estado no constrangimento das relações sociais de produção capitalistas. Neste quadro, os estratos sociais desfavorecidos, tendem a reproduzir a sua condição-função, o que

leva a serem preteridos no acesso ao desenvolvimento educacional e pedagógico de características autoritárias.

Tal modelo educacional autoritário serve fundamentalmente para reproduzir a estratificação social e a mobilidade social baseada na desigualdade econômica, social, política e cultural. No âmbito das teorias autoritárias há, no entanto, uma outra perspectiva que tende a analisar os indivíduos como função de racionalidade a otimizar no mercado. Integrados em uma lógica pautada pela percepção da análise de custo-benefício, os indivíduos são capazes, por si só, de desenvolver o seu potencial físico e cognitivo de forma a melhorarem as suas "performances" no quadro da mobilidade e da estratificação social. A educação autoritária capitalista aponta para uma condição-função que procura formar, treinar, domesticar, desenvolver e aperfeiçoar o indivíduo - como um objeto de aperfeiçoamento sistemático no acesso ao conhecimento, mas constringendo-o a assumir um carácter competitivo, concorrencial, hierárquico e castrador.

Obedece a uma racionalidade instrumental que é bem visível nas interdependências e complementaridades que as instituições escolares mantêm com o Estado, o mercado e os múltiplos locais de trabalho e vida quotidiana em geral. Ou seja, o indivíduo forma e treina o seu físico e a sua mente nas instituições escolares de maneira a alcançar o padrão de comportamento que a sociedade e o mercado lhes permitem exercer. O período histórico observado, do século XIX até o século XXI, fundamentou-se na difusão de uma racionalidade instrumental nos parâmetros da ordem econômica autoritária - que atravessou a era do capital, passando pela era dos extremos, até os dilemas atuais (Hobsbawm, 1979, 1996, 2007).

É necessário observar o sistema cultural, político e social, pois, nestes domínios, a educação e a pedagogia limitaram-se a socializar e a modelar as funções cognitivas e físicas dos indivíduos de forma a codificarem as linguagens que emergem nas instituições escolares em termos das relações entre grupos sociais e relações interpessoais confinadas aos processos de socialização dos indivíduos, aos conflitos de poder e aprendizagem de conhecimentos. Em síntese, a educação

e pedagogia autoritária capitalista assumem formas e conteúdos representativos do *modus vivendi* das instituições escolares, da família, do Estado, dos locais de lazer, da fábrica, do campo, do escritório, da praça pública, etc. Observa-se sobretudo a racionalidade instrumental do capitalismo, nas relações e nas interações sociais orientadas por bases desiguais e hierárquicas: “Enquanto se mantiverem as premissas causais da racionalidade instrumental do capitalismo, as hipóteses mais verossímeis são o crescimento progressivo da desqualificação, do desemprego, da precariedade dos vínculos e da exclusão social” (Ferreira, 2000, p.107).

Trata-se, assim, da exploração do homem pelo homem na sociedade e, por conseguinte – no ambiente escolar – da mutilação da liberdade, da espontaneidade, da responsabilidade e criatividade dos indivíduos. Uma relação e uma interação social estruturada entre os que sabem e os que não sabem (professor/aluno); entre os que decidem e os que acatam as decisões sobre as questões educacionais e pedagógicas (funcionários/professores/alunos); entre os que detém o poder de emitir ordens, controlar e punir e os que obedecem, são controlados e punidos sobre questões relacionadas com a espontaneidade e liberdade criativa do corpo e da mente dos indivíduos (professores/funcionários/alunos); entre os que orientam e institucionalizam valores, ideias, ideologias e crenças e os que são coagidos a assumi-los (sociedade/Estado; organizações/instituições; professores/funcionários/alunos); e, enfim, entre os grupos sociais dominantes que detém o poder, o prestígio e a riqueza e os grupos sociais dominados que deles são desprovidos (classes e grupos sociais/professores/funcionários/alunos).

A educação autoritária se baseia na difusão de um conhecimento cuja eficiência e eficácia se mede por dar corpo e forma a essa realidade social estratificada desigualmente. A pedagogia autoritária tem por objetivo nuclear desenvolver e aplicar um conjunto de técnicas e de métodos capazes de aperfeiçoar, treinar e formar as virtualidades sociocognitivas e físicas como função de produção e de reprodução da sociedade vigente.

A partir dessas questões, a escuta dos professores libertários corrobora os princípios básicos da educação anarquista que busca uma transformação radical da sociedade capitalista, segundo José Maria Carvalho Ferreira: “O que se pretende é construir uma sociedade universal federada anarquicamente, sem amos e sem deuses que possam sobrepor-se à vontade soberana dos indivíduos e grupos” (Ferreira, 1997, p.15). Assim, as potencialidades de uma educação libertária dependem da sua capacidade em estruturar os conhecimentos vitais para transformação social.

A preparação dos roteiros para as entrevistas decorreu da observação (a partir da ampla trajetória de José Maria Carvalho Ferreira junto aos professores libertários das diversas regiões do Brasil e da Europa) dos professores anarquistas frente a circularidade das leituras referenciais sobre pedagogia libertária. Atentamos, assim, para as leituras desses professores – situadas nos contextos dos séculos XIX e XX – sobre os princípios político-filosóficos da educação anarquista (Gallo, 1996).

Tais leituras, que indicam a difusão da pedagogia de características libertárias, descortinam práticas sociais referentes aos valores da solidariedade, da liberdade, da autogestão, da espontaneidade e da criatividade em um todo social harmônico. Subsiste entre a pedagogia, a educação e a sociedade uma relação de interdependência e de complementaridade sistemática, a partir das narrativas dos professores anarquistas, o que indica a necessidade de cada um deles correlacionar as funções de adaptação e de integração entre as partes (pedagogia e educação) e o todo (a sociedade). As narrativas sobre as experiências na escola buscam referenciar as teorias anarquistas enquanto fenômenos de crítica radical da sociedade vigente – objetivando a extinção das relações de dominação e de exploração entre professores, estudantes e funcionários (comunidade escolar), de forma a permitir que a criatividade e a responsabilidade dos indivíduos possam insurgir para configurações sociais integradas num modelo autogestionário de características libertárias.

Bakunin (2003) é recorrentemente citado para pensar a educação no quadro da sociedade libertária futura. A visão coletivista do anarquismo, com tipologias interativas de características solidárias e fraternas, reverbera interpretações no tempo presente sobre o fenômeno educacional e sua integração aos desígnios de emancipação social, econômica, política e cultural da sociedade libertária. A criatividade e a espontaneidade dos indivíduos, a partir da liberdade e da responsabilidade, ultrapassam o quadro de aprendizagem de conhecimentos na qual se inscreve a educação. Mais do que privilegiar a análise das relações polares professor/estudante, haveria que abolir o Estado e as relações sociais capitalistas a nível de toda a sociedade e, fundamentalmente, as formas de dominação que emergem na instituição escolar.

É possível encontrar referências, nos discursos dos professores anarquistas, às questões centrais que foram comuns à maioria dos autores libertários¹². Mas, por outro lado, são evidentes as estratégias libertárias que se situam nas partilhas cotidianas nos espaços escolares, nos atos singulares estabelecidos ao se buscar relações igualitárias e livres. Entende-se que ato narrativo autobiográfico de professores anarquistas é uma prática de liberdade; afinal, ao narrar publicamente sobre as suas formas de resistência e suas redes de apoio mútuo, os docentes constroem um espaço de autonomia contra o monopólio dos poderes autoritários. As narrativas podem, assim, descortinar sociabilidades transgressoras que buscam sentidos de liberdade no processo de ensino/aprendizagem - não confinando à transformação do estudante em um adulto sujeito aos desígnios autoritários do Estado e do mercado.

¹² Um mapeamento inicial sobre o pensamento libertário foi elaborado por José Maria Carvalho Ferreira (1988, 1996) a partir das discussões de Preposiet (1993) sobre os anarquistas: Godwin, 1756-1836; Stirner, 1800-1856; Proudhon, 1809-1865; Bakunin, 1814-1876; Robin, 1837-1912; Kropotkin, 1842-1921; Faure, 1859-1909. Ver: Stirner, 2001; Proudhon, 1975; Bakunin, 1979. Kropotkin, 1974; Faure, 1934; bem como as reflexões sobre *cultura libertária* e educação em: Passeti; Augusto, 2008.

Ao assumir a leitura dos textos clássicos (referenciais) anarquistas, os professores libertários, atuantes na rede básica de ensino, valorizam suas próprias histórias, suas experiências ordinárias/cotidianas. Goodson (2015) sugere três linhas de abordagens distintas para memórias autobiográficas: 1) a *história de vida ocupacional (docente)*, 2) a *história de vida temática* e 3) a *história de vida total*. Aqui, pensamos especificamente a *história de vida docente*. Busca-se, a partir da construção do acervo “Professores Libertários”, a heterogeneidade e a interseção de trajetórias de vida, conferindo-lhe um caráter aberto que convida ao encontro dos saberes entre professores, estudantes, funcionários e toda comunidade local.

São memórias construídas no presente a partir da relação entre experiência, tempo e narrativa. As relações histórico-sociais que envolve as narrativas podem evidenciar os processos de aprendizagem para a liberdade e para a criatividade. Os professores são estimulados, durante as entrevistas, a compartilhar ações que questionem as expressões da tutela moral, política ou religiosa nas escolas – em um trabalho de memória atento aos momentos de criatividade e liberdade. As entrevistas trazem, assim, o questionamento da espontaneidade plena dos estudantes nas escolas, enquanto espaços que poderiam dificultar a autonomia. A figura do pedagogo, do professor e/ou do funcionário administrativo das instituições escolares poderiam se revelar, por tais motivos, instrumentos de negação da liberdade desses estudantes.

Tratar a narrativa autobiográfica dos professores como uma prática de liberdade é, de alguma forma, reconhecer a insalubridade da educação autoritária e estimular a participação livre e crítica dos professores em contato direto com os estudantes e funcionários da escola. Questões concretas, presentes nas decisões cotidianas, perpassam as escolhas narrativas dos professores libertários: Como, onde e com quem vivo? Que sei de mim? Ao responder essas perguntas assumem seus aspectos falíveis e errantes em um lampejo de liberdade. O acervo não tem

a pretensão de tratar de maneira homogênea o trabalho de memória dos “Professores Libertários”; as fases do projeto de história oral indicam o sentido processual das escolhas autobiográficas, apontando as diferentes trajetórias de cada narrador. Mas estamos convencidos de que os professores anarquistas, ao decidirem aceitar o convite de narrar a própria vida - a partir das suas experimentações libertárias, nesse contexto autoritário, em meio a pandemia Covid 19 - assumem a resistência, pela prática existencial da liberdade. Esse é o sentido de liberdade para a construção do acervo.

Desse modo, pensamos menos no conteúdo do que os professores narram e mais à própria decisão pessoal de narrar, ao autorizar a gravação para a disponibilização ampla a ouvintes e leitores desconhecidos. Reporta-se, nesse sentido, à perspectiva autogestionária e integrada da educação por meio de uma sociabilidade fraternal e solidária. Os narradores são professores, um coletivo profissional precarizado na educação autoritária, no contexto conservador da política bolsonarista brasileira - que incentiva a delação e o ódio aos professores por eles serem quem são. Assim, a disposição de narrar-se e assumir-se libertário num eixo de construção biográfica, por tudo aquilo que selecionam, recortam na imensidão de suas vivências e acham por bem viver e contar coletivamente.

Dessa forma, ultrapassa-se a profissão docente para viver a auto-organização com a aprendizagem de conhecimentos correlacionado com a sua vida cotidiana – ligados aos processos solidários de decisão. Neste amplo sentido, as relações sociais anarquistas na educação seriam estruturadas de uma forma livre, espontânea, responsável e criativa com a inserção dos professores na comunidade escolar e na sociedade. Ao narrar suas histórias os professores libertários se assumem responsáveis e ativos enquanto agentes de transformação.

Expressam as bases da educação anarquista a partir da realidade experimental da vida cotidiana – resistindo as relações interpessoais de exploração do homem pelo homem. As narrativas

libertárias reforçam a aprendizagem pelo corpo e os conhecimentos espontâneos – ao utilizar jogos lúdicos e atividades de aproximação com a natureza e, também, ao evitar os abusos de um ensino livresco com a separação entre trabalho manual e intelectual. Os princípios humanistas, na relação de liberdade e de igualdade entre meninas e meninos, reforçam a criatividade e espontaneidade desejadas em um espaço de auto-organização e autoresponsabilização.

Referências

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, ANDRADE, Everardo Paiva. Em busca de tempos da Experiência: história de vida, profissão e narrativas de professores na pesquisa educacional. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, ANDRADE, Everardo Paiva (Org.). *História Oral e Educação*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de. *História oral e movimento social: narrativas públicas*. Coleção História Oral e Dimensões do Público. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2016.

ANTOUN, Henrique (Org.). *WEB 2.0: Participação e Vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro, Maud, 2008.

ARAÚJO, Luíza Uehara de. *Política e modulações: há vida libertária na internet?*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: *Enciclopédia Einaudi*, s. 1. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, Editora Portuguesa, 1985.

BAKUNIN, Miguel. *Obras completas*. Madrid: La Piqueta, 1979.

BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

BELL, Daniel. *O advento da sociedade pós-industrial: Uma tentativa de previsão social*, São Paulo: Cultrix, 1977.

FAURE, Sebastien. *La verdadera revolución social*. Barcelona: Biblioteca "Rojo e Negro", 1934.

- FERREIRA, José Maria Carvalho. Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária. In: *Educação Libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé/Movimento, p. 109-133, 1996.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. As novas tecnologias, o trabalho e os desafios do sindicalismo. In: *Tecnologia e Liberdade*. Lisboa: Sementeira, 1988.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. Dos equívocos existentes entre Anarquia e os Anarquismos. In: FERREIRA, José Maria Carvalho; MATTA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de Almeida. *Anarquia e Anarquismos: práticas de liberdade entre histórias de vida*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. Novas tecnologias e organização do trabalho. *Organização Social*, Salvador, v. 7, n. 19, p. 91-108, dez. 2000.
- FERREIRA, José Maria Carvalho. Potencialidades de uma educação libertária. *Perspectivas*, Florianópolis, Ano 15, nº 27, pp. 9-15, janeiro-junho 1997.
- FERREIRA, José Maria Carvalho; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de, MATA, João da. Trajetória de Vida - José Maria Carvalho Ferreira: Anarquia, corpo e resistência. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de., MATA, João da. (Org.). *Corpo-história e resistência libertária*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro (RJ): Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GALLO, Sílvio. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *Revista Política e Trabalho*, n.36, abr., 2012.
- GALLO, Sílvio. Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schérer. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de Almeida; MATTA, João da. *Corpo-história e resistências libertárias*. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- GALLO, Sílvio. Heterotopias no espaço educacional: repensando o poder nas relações pedagógicas. In.: MARTINS, Angela M.S.;

- BONATO, Nilda M.C. (Orgs.). *Trajetórias históricas da educação*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: Princípios político-filosóficos*. In.: PEY, Maria Oly, *Educação libertária*. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis/SC: Movimento-Centro de Cultura e Autoformação, 1996.
- GIRARD, Alain. *Orientação e formação profissionais*. In: FRIEDMANN e NAVILLE (org.). *Tratado de sociologia do trabalho* (Vol. I), São Paulo, Cultrix, 1973.
- GOODSON, Ivor F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores*. Porto (Port): Porto Editora, 2015.
- HOBSBAWM, Eric. *A era do capital (1845-1875)*. Lisboa: Presença, 1979.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos. História breve do século XX (1914- 1991)*. Lisboa, Presença, 1996.
- HOBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia da Letras, 2007
- KROPOTKINE, Pierre. *Champs, usines et ateliers*. Paris: Stock, 1910; Lisboa: Delfos, 1974.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PASSETTI, Edson. *Heterotopias anarquistas*. *Revista Verve*, nº 2. São Paulo: Nu-Sol, pp. 141-173, 2002.
- POLLAK, Michael. *Memória, esquecimento e silêncio*. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.
- PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. *O que é a propriedade?* Lisboa: Estampa, 1975.
- RAPOSO, Rita et al. (Orgs.). *Utopia, Anarquia e Sociedade – Escritos em Homenagem a José Maria Carvalho Ferreira*. Coimbra: Almedina, 2018.
- ROUSSO, Henry. *A última catástrofe: a história, o presente, o contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria. Rompendo o isolamento: reflexões sobre história oral e entrevistas à distância. *Revista Anos 90*, UFRGS, n. 27. 2020.

STIRNER, Max. *O falso princípio da nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

VARELLA, Flávia Florentino et al (orgs.). *Tempo presente & usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Capítulo 11

Diálogos libertários: como me tornei uma educadora libertária - por Ana Carolina dos Santos Gomes

Elise Dessotti¹

Este capítulo busca estabelecer um diálogo sobre alguns elementos da pedagogia libertária com a formação docente de uma professora anarquista da cidade de Campinas - SP. Para tal, o texto estrutura-se em um diálogo com as referências utilizadas e as respostas da professora Ana Carolina dos Santos Gomes, formada em Educação Física pela Unicamp, em 2008, com seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre jogos cooperativos como um questionamento rumo à uma transformação da sociedade (Gomes, 2008). Atualmente, é estudante do curso de pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp, e Agente de Educação Infantil, em creche pública, no município de Campinas, desde 2009. Neste segundo semestre de 2020 é monitora do Programa de Apoio Didático (PAD) – atividade que desempenha pela segunda vez - na disciplina eletiva de Filosofia da Educação Anarquista, oferecida pela Faculdade de Educação da Unicamp.

As perguntas foram respondidas, de forma escrita, por Carol, como prefere ser chamada, e após análise e construção do texto, foram enviadas a ela para que pudesse se certificar dos significados

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências da Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mestre em Educação e graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Email: lidessotti@gmail.com

atribuídos e, caso desejasse, mudar o que não concordasse. Antes de iniciar a entrevista com a Carol, é importante trazer alguns conceitos sobre o anarquismo buscamos um diálogo a partir das falas da Carol com algumas referências do Anarquismo/ Pedagogia Libertária.

A pedagogia libertária visa uma transformação da sociedade, emancipando os indivíduos, conscientizando-os de suas opressões e de que a mudança só virá pela revolução social. Neste sentido, a escola convencional serve ao aparelho estatal oferecendo uma educação para a manutenção das classes sociais. É dentro do movimento do anarquismo que a pedagogia libertária nasce como uma alternativa e crítica ao capitalismo.

O anarquismo nasceu da revolta moral contra as injustiças sociais. Quando apareceram homens que se sentiram sufocados pelo ambiente social em que eram obrigados a viver, que sentiram a dor dos demais como se ela fosse a sua própria, e quando estes homens se convenceram de que boa parte do sofrimento humano não é consequência inevitável das leis naturais ou sobrenaturais inexoráveis, mas, ao contrário, que deriva de realidades sociais dependentes da vontade humana e que podem ser eliminados pelo esforço humano, abria-se então o caminho que deveria conduzir ao anarquismo. (Malatesta, 2009, p. 4)

Assim, na compreensão de que é necessário repensar não só a Educação, mas toda a constituição da sociedade uma vez que:

O anarquista sabe que o indivíduo não pode viver fora da sociedade, na realidade ele nem existiria, como indivíduo humano, senão porque carrega dentro de si os resultados do trabalho de inúmeras gerações passadas, e aproveita durante toda sua vida a colaboração de seus contemporâneos. O anarquista sabe que a atividade de cada um influencia, de maneira direta ou indireta, a vida de todos, e reconhece, portanto, a grande lei da solidariedade que predomina tanto na sociedade como na natureza. E já que quer a liberdade de todos, deve necessariamente querer que a ação desta solidariedade necessária, ao invés de ser imposta e sofrida, inconsciente e involuntária, ao invés de ser deixada à sua própria sorte e ser explorada em vantagem de alguns poucos e em detrimento da maioria, torne-se consciente e voluntária e seja aplicada para o igual benefício de todos. (Malatesta, 2009, p. 6)

O Anarquismo não nega a sociedade nem tudo que foi construído antes dela. Ele busca uma sociedade baseada na solidariedade, na liberdade dos indivíduos, antiautoritária e autogestionária e, sobretudo, que os indivíduos dela constituídos sejam conscientes e voluntários.

A Pedagogia Libertária parte, então, desse princípio libertário para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para que se “percebam sempre em relação à comunidade e como parte dela” (Gallo, 1992, p.18). Ainda segundo o autor:

Para os anarquistas, a educação é um dos aspectos da revolução social. Não que a educação prepare a revolução, mas ela em si mesma já é a revolução. A partir do momento em que se educam as pessoas para a liberdade e a igualdade no seio de uma sociedade de exploração e desigualdade, já se está fazendo a revolução, está-se começando a mudar as consciências, está-se possibilitando que se veja o mundo de outra maneira, fora da ótica da dominação, o que, na perspectiva utópica, é a abertura do horizonte de possibilidades. E ver o mundo de outra forma é o primeiro passo para a transformação, pois ninguém transforma nada se não consegue ver que as coisas podem ser diferentes. (Gallo, 1992, p.18)

A educação vem com o poder de tirar as massas da ignorância, já que o “domínio do conhecimento é a base do domínio econômico” (Gallo, 1992, p. 18). Portanto, para além da conscientização das desigualdades, para que novas organizações sociais sejam feitas, é preciso que o saber e poder sejam distribuídos integral e igualitariamente entre todos. Gallo, conclui que:

Resumindo, a educação anarquista pretende criar um novo homem e, com ele, uma nova sociedade, fundada na solidariedade, na liberdade e na justiça. Para tanto, a pedagogia libertária procura sempre dar condições às crianças para que tenham um desenvolvimento harmônico e sadio, aprendendo a prática da solidariedade e o respeito aos outros, mas também aprendendo a afirmarem-se por elas mesmas, a construírem-se autonomamente. Os métodos pedagógicos libertários não abandonam a criança em sua suposta liberdade, mas a ajudam a conquistar sua liberdade em comunidade, com as demais pessoas com quem convive, entendendo com isso que sua liberdade só é possível através da liberdade de toda a sociedade e de relacionamentos solidários entre os homens (Gallo, 1992, p. 18)

Portanto, a educação, para os anarquistas, tem um importante papel na revolução social, para além com as crianças, desenvolvendo a liberdade e solidariedade para todos da comunidade na qual as crianças estão inseridas. Baseada nesses princípios, a pedagogia libertária precisou criar métodos de ensino uma vez que não era possível insistir nos mesmos métodos e alcançar essa função revolucionária. Surge, então, em 1901, a Escola Moderna de Barcelona, criada pelo educador catalão Francesc Ferrer y Guàrdia, que, ao mesmo tempo em que buscava os novos métodos pedagógicos adequados ao projeto revolucionário, denunciava a escola enquanto instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado.

Ferrer y Guàrdia, busca uma escola diferente da qual conhece. Ele constrói uma escola um local amplo, com espaços múltiplos e atividades ao ar livre, bem como visitas a fábricas e diferentes paisagens para estudar a geografia local e a natureza, que são preocupações pedagógicas essas bem inovadoras para a época. Além disso, considerando que os livros didáticos existentes à época não correspondiam com sua visão de Educação, fundou uma editora para publicação dos livros que seriam utilizados para melhor divulgação do material e das atividades da escola, além de suas propostas pedagógicas (Gallo, 2013).

Segundo Gallo (2013), a proposta pedagógica da Escola Moderna era fortemente baseada nas Ciências Naturais, sem desconsiderar os problemas sociais, “um processo educativo que eduque pela razão, para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia.” (Gallo, 2013, p. 243). Também era uma proposta de coeducação dos gêneros e das classes sociais, sem distinção entre meninas e meninos. Também não era uma educação para trabalhadores, mas para todos que buscassem uma educação baseada nos princípios de liberdade, justiça e solidariedade. Ferrer ainda compreendia o ser humano composto por razão, vontade, desejo e afeto, e o processo pedagógico deveria, portanto, valorizar cada um desses aspectos

presentes. A Escola Moderna funcionou de 1901 a 1902 e de 1905 a 1906, sendo fechada pelo governo espanhol, tendo todo seu material confiscado e destruído. Porém, isso não impediu outras experiências, inclusive no Brasil.

A pedagogia libertária, mesmo que invisibilizada por teorias pedagógicas e pela História da Educação, ainda assim possibilitou a influência dos princípios libertários com grande impacto no século XX, servindo de base para as principais correntes pedagógicas e reformas educacionais propostas; a saber: de Celestin Freinet (1896-1966), a Escola Nova de John Dewey (1859-1952), a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997) e o movimento das Escolas Democráticas (Moraes, 2009).

Numa aparente forma de diminuir a importância da Pedagogia Libertária e seus reflexos em outras propostas pedagógicas, nas instituições de ensino superior “dificilmente se aborda a pedagogia libertária e sua filosofia política, a complexidade e importância que esse pensamento educacional crítico possui” (Santana, 2018, p.473). Como é possível, então, que um educador contemporâneo tenha contato com a Pedagogia Libertária se, além de não abordá-la nas universidades, as metodologias utilizadas nas universidades reiteram as metodologias da educação tradicional?

Com esse problema norteador iniciamos a entrevista com a Carol, partindo do interesse de como se deu seus primeiros contatos com a pedagogia libertária?

Com este nome, propriamente dito, foi em 2012 quando foi oferecida, pela primeira vez, a disciplina EP 515 - Filosofia da Pedagogia Anarquista, na faculdade de Educação, UNICAMP (eu ainda era aluna reingressada no bacharelado em Educação Física). Mas minha aproximação com a Anarquia e sua forma de questionar a sociedade/ o mundo e, com isto, a sociedade eu nem sei delimitar. Eu nunca gostei da ideia que as coisas sempre foram feitas, pelas outras pessoas, da mesma forma na minha vida - eu sempre fiz as coisas de uma forma muito particular e questionadora desde a pré-escola. Eu comecei a ter acesso a livros do Silvio Gallo em eventos nacionais do Movimento Estudantil (ainda na Educação Física) e, com isto, comecei a buscar mais sobre o assunto “Anarquia” e, conseqüentemente, “Pedagogia

Libertária” quando um dia, por acaso - fazendo minha matrícula em disciplinas para o segundo semestre de 2012 - o qual estava matriculada no bacharelado, mas estava muito mais preocupada em cursar uma disciplina que, realmente, fizesse sentido para a minha prática e conhecimento, percebi que seria oferecida a (já citada acima) disciplina.

Pedagogia Libertária, a disciplina, foi e continua sendo muito importante para mim não apenas como técnica, como material acadêmico, mas como ‘fôlego’. Esta disciplina me mostra, com todas as dificuldades, que eu não estou sozinha e que fazer as coisas de uma forma diferente tem um motivo. Eu nunca passei por muitas dificuldades que muita gente neste país passa e passou, mas ao invés de me conformar com o lugar que foi me dado nesta sociedade, eu faço uso, do que posso e consigo, da Pedagogia Libertária para educar as crianças e ser educada também por elas visando uma sociedade onde ouvir, conviver, criar e construir seja possível em uma sociedade dividida por classes, uma sociedade onde a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento, as artes, a tudo que é produzido. Seja crítica e, também, criadora.

É importante ressaltar que nos cursos da Unicamp é obrigatório ao aluno cursar um número mínimo de créditos de disciplinas eletivas, sendo possibilitado o curso em qualquer departamento. Só há uma disciplina sobre os princípios da Pedagogia Libertária oferecida para toda comunidade universitária e, por ser de caráter eletivo, não é oferecida todos os semestres e nem todos os anos.

Outro destaque é que a disciplina, para Carol, seja como aluna ou como PAD, tem uma natureza do “coletivo” e a Pedagogia Libertária busca, justamente, a construção coletiva da liberdade. Também é importante enfatizar na fala da Carol que, apesar de não ter vivenciado “muitas dificuldades que muita gente nesse país passa e passou” como ressaltou, isso não a impediu de lutar por uma prática libertária, lembrando a fala de Malatesta sobre o início do anarquismo que nasce “da revolta moral contra as injustiças sociais”, quando homens sentem a “dor dos demais como se ela fosse a sua própria” (Malatesta, 2009, p.4), mas, acima de tudo, não aceitam essa condição de sofrimento como algo natural e lutam para uma sociedade outra.

Seguindo a conversa com Carol, foi feita a seguinte pergunta: qual sua maior dificuldade em trabalhar de forma libertária?

Penso que nossa primeira dificuldade, nesta sociedade brasileira e capitalista de 2020, é o fato que, ainda e infelizmente, somos muito individualistas, não somos educadxs² e não temos muita prática em agirmos coletivamente: ouvindo, respeitando e aprendendo em conjunto/ coletivamente. Ainda somos muito influenciadxs a agir de forma individualista. Aqui, penso, devemos prestar muita atenção: autonomia não deve ser, na minha opinião, confundida com individualismo.

E além de tudo, na minha prática - como Agente de Educação Infantil Municipal - existe algo que pode ser muito maravilhoso quanto desastroso: a diversidade. Em outras palavras, no município de Campinas a equipe da Educação Infantil, nas fases iniciais, é formada por uma pessoa formada em Pedagogia - professorx - e uma equipe onde, no edital, a formação básica é o Ensino Médio. Então, além da hierarquia, nós lidamos com divisão social do trabalho (pois por mais que na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) diga que não deve haver diferença ou dicotomização entre o educar e o cuidar), a prática é muito diferente pois xs professorxs estão presentes, em sala, apenas durante as 4 horas (das 11) que as crianças passam na creche (entrada às 7h, saída limite das 18h) o que resulta em diferença salarial e valorização do cargo.

Ressaltando que muitas pessoas que ainda trabalham na Educação Infantil do município de Campinas são ainda do tempo que o exigido era apenas ter concluído o Ensino Fundamental. E você pode me questionar: “mas pode ser bom trabalhar com tanta diversidade, não é mesmo?” E é nesta hora que te respondo: não muito. Junte uma sociedade baseada no sectarismo, no individualismo, junto com pessoas com diferentes níveis de acesso à educação e coloque tudo isto em um espaço educacional, com crianças de zero a quatro anos incompletos. Sim, é um espaço, uma prática de conflito. Anarquistas no Brasil de 2020, dificilmente, estão em escolas anarquistas/ libertárias - como foram os casos das Escolas Modernas de São Paulo, nós estamos espalhadxs, aprendendo e lutando em diversos espaços e com diferentes pessoas. A prática libertária é todo dia, a todo momento, a todo instante, em cada planejamento, em cada debate, em cada atividade, em cada colo, em cada alimentação (com carne? sem carne? orgânica? mas tanto açúcar assim? mas café para criança pequena?), em cada “tetê” - no meu caso, na Educação Infantil. A minha prática, muitas vezes, inclui em trabalhar lado-a-lado com quem nem domina a leitura e a escrita, que agradece “a Deus” pelo aumento salarial, que acha que ponto facultativo é bondade do prefeito. São mais de 11 (onze) anos lidando com as potências e os entraves estruturais da Educação Pública municipal e brasileira.

² Por escolha da entrevistada, utilizaremos “x” ao invés de “a” ou “o” para que além do masculino imposto pela língua portuguesa, também seja possível superar a barreira binária de gênero.

Por último, é importante citar algo que eu sempre digo e que foi dito muito antes de mim: “não é crise, é projeto”. Um governo, uma sociedade comprometida com a educação pública, com a emancipação da classe trabalhadora, em especial com suas crianças não aceitaria este tipo de prática tão diversa em relação a formação dxs educadorxs. A educação não deveria ser espaço de disputa entre a própria classe trabalhadora, mas sigo (e seguimos) disputando, educando e sendo educada a todo momento, a todo instante, em cada planejamento, em cada debate, em cada atividade, em cada colo, em cada momento de alimentação, em cada “tetê”. A Pedagogia Libertária, com suas inúmeras dificuldades e suas pequenas vitórias, é uma prática cotidiana.

Aqui, são levantados princípios que o anarquismo busca superar: o individualismo, as diferenças sociais do trabalho; a diversidade criada, não por diferentes potencialidades, mas pelo diferente acesso ao conhecimento; a conformidade causada pelo obscurantismo religioso, a educação como espaço de disputa e não de direito.

Apesar da corrente Anarco-individualista, criada por Max Stirner, defender que os indivíduos sejam “egoístas” e se associem voluntariamente quando for necessário, esse não é um princípio da Pedagogia Libertária. Portanto, Carol percebe a necessidade de uma ação coletiva para uma prática, também, coletiva. É comum o discurso da solidão docente, porém, há o incentivo na Pedagogia Libertária de não haver hierarquias, mas sim práticas que favoreçam a participação de todos. Logo, comportamentos individualistas não correspondem com princípios básicos de solidariedade e coletividade.

Bakunin defende a necessidade de uma educação e instrução integral para todos para diminuir as diferenças sociais do trabalho bem como o acesso igualitário ao conhecimento, não havendo separação entre o intelectual e o manual, Bakunin defende, sobretudo, a “igualdade do ponto de partida” (Bakunin, 2016, p. 164), uma vez que as capacidades reais dos indivíduos só poderão ser desenvolvidas plenamente quando em plena igualdade.

Todavia, uma vez a igualdade triunfante e bem estabelecida, não haverá mais nenhuma diferença entre as capacidades e os graus de energia dos diferentes indivíduos? Haverá, nem tanto quanto existe hoje, talvez, mas,

sem dúvida, sempre haverá. É uma verdade que se transformou em provérbio e que provavelmente jamais cessará de ser uma verdade: que não há absolutamente em uma mesma árvore duas folhas que sejam idênticas. Ainda com mais razão, será sempre verdadeiro em relação aos homens, sendo os homens seres muito mais complexos do que as folhas. Mas essa diversidade, longe de ser um mal é, ao contrário, como muito bem observou o filósofo alemão Feuerbach, uma riqueza da humanidade. Graças a ela, a humanidade é um todo coletivo, no qual cada um completa tudo e necessita de tudo, de sorte que essa diversidade infinita dos indivíduos humanos é a própria causa, a base principal de sua solidariedade, um argumento todopoderoso em favor da igualdade. (Bakunin, 2016, p.164-165)

Todavia, não é objetivo da Pedagogia Libertária acabar com a diversidade, de maneira que todos sejam idênticos em suas potencialidades, mas oferecer as mesmas oportunidades para que a educação recebida seja igualitária e que as potencialidades individuais sejam desenvolvidas em prol do coletivo e não aumentando as desigualdades sociais e/ou econômicas.

Bakunin ainda questiona:

A primeira questão que hoje temos de considerar é esta: a emancipação das massas operárias poderá ser completa enquanto a instrução que essas massas receberem for inferior àquela que será dada aos burgueses, ou enquanto houver, em geral, uma classe qualquer, numerosa ou não, mas que por sua origem, está destinada aos privilégios de uma educação superior e de uma educação mais completa? Colocar esta questão não é resolvê-la? Não é evidente que, entre dois homens dotados de uma inteligência natural aproximadamente igual, aquele que souber mais, cujo espírito tiver ampliado-se mais pela ciência, e que, tendo compreendido melhor o encadeamento dos fatos naturais e sociais, ou o que chamamos de leis da natureza e da sociedade, aprenderá mais fácil e amplamente o caráter do meio no qual se encontra - que este, dizemos, sentir-se-á ali mais livre, que ele também será na prática mais hábil e mais forte que o outro? (Bakunin, 2016, p.153)

Por menor que seja a diferença entre a instrução e educação recebidas entre duas classes, essa, em algum tempo, trará todas as diferenças de classe e, logo, uma classe opressora e outra oprimida. É importante destacar aqui a educação como espaço de conflito e poder - sendo esta mantenedora das diferenças sociais ou um agente transformador. Os anarquistas reconhecem o potencial da educação,

mas sobretudo, compreendem-na como um direito de todos, sem a distinção de instrução para burguesa\es e trabalhadores.

Os anarquistas se opõem fortemente ao obscurantismo religioso pois é uma forma de opressão do povo e uma forma de combater é, justamente, tornar a ciência acessível a todos. Na fala da Carol, a relação religiosa e o desconhecimento político criam situações de opressão, uma vez que as pessoas aceitam as condições passivamente e contentam-se com aumentos ou pontos facultativos, como atos de “bondade” dos que estão no poder, ao invés de lutar por melhores condições de trabalho.

Ao finalizar sua fala, Carol, destaca a Pedagogia Libertária como uma “prática cotidiana”, coletiva, que vai além da educação, mas faz parte de uma instrução, que compreende o indivíduo como um ser muito complexo, composto por várias facetas e, que, não está, como algumas correntes pedagógicas sugerem, desconexo da sociedade e de todos os seus eventos históricos.

Avançando na conversa com a Carol foi perguntado: quais os princípios libertários você segue na sua prática docente e por quê?

Nossa, que pergunta difícil... (risos).

Primeiro é que não sou entendida como “docente” já que meu cargo é de Agente de Educação Infantil... Nacionalmente não há diferença entre cuidar e educar, porém a realidade municipal é outra...

Segundo lugar que são mais de onze anos de prática, muita coisa mudou, eu mudei, as crianças mudam todo ano, mudei de escola, mudaram as chefias diretas, as equipes...

E como já disse, anteriormente, é importantíssimo o afeto, o olhar... Acredito que não somente na Educação Infantil, mas neste caso específico a criança tem necessidades também muito específicas, elas acabaram de sair do colo da mãe (ou de alguém que cumpra o papel materno - de acalanto, de alimentação, de proteção) e tudo é muito novo, a linguagem ainda está sendo dominada, o corpo ainda é algo a ser descoberto, o mundo é uma imensidão de possibilidades que começa a ser explorado (fora do colo da mãe ou de quem faz o papel materno).

Algumas coisas que me preocupam muito na minha prática (porque são inúmeras e mais uma vez é necessário lembrar que este artigo tem limites - risos) são: a transformação da sociedade pois não me interessa uma sociedade que oprima e explore a classe trabalhadora, que mate mulheres

ou a população LGBTQI+ ou indígenas ou qualquer outra pessoa que não se encaixe no perfil 'homem branco, cis, hétero, conservador, religioso, burguês'. Para isto, penso que é necessário entender que a sociedade está em constante mudança, a Carol que começou a trabalhar em 2009, não é (definitivamente) a mesma do segundo semestre de 2020 e com certeza o mesmo aconteceu e continuará acontecendo, não só comigo, mas com a sociedade e com as crianças. Para que se esteja disposta (no meu caso) a uma sociedade transformada e transformadora, na minha opinião, é necessário ouvir. Ouvir as crianças, suas famílias, seus contextos, suas realidades, ouvir a comunidade, ouvir a equipe, ouvir a si mesma.

Algo que sempre pensei é que meu objetivo pode ser resumido em apenas isto: que as crianças que eu já eduquei possam crescer e dizer 'POR QUE NÃO?'. Por que existem pessoas tão ricas? Por que existem pessoas com fome, que possuem tão pouco? Por que algumas pessoas são mortas só pelo fato de serem apenas quem são? Por que não pode ser diferente? Por que não?

Acho que isto já resume muito da minha prática.

Algo que está associado a isto (e eu acho fundamental dizer) é que trabalhar na Educação Pública é uma luta (para quem defende sociedade igualitária), mas mesmo assim cada dia é uma batalha. Parece uma conversa meio panfletária, mas eu realmente acho impossível passar (pelo menos) seis horas de cada dia, cinco vezes por semana, em um lugar que eu não queira transformar (nem que seja o espelho do banheiro, gente! Sério...), que eu não faça alguma sugestão de atividade, de formação, de questionamento. Na minha opinião, trabalhar em um ambiente desse e com determinados objetivos é um comprometimento diário, mesmo quando estou exausta, quando a desvalorização do meu cargo grita segregação pois o poder público não vai, do nada, (na minha opinião) garantir uma educação transformadora, de acordo com as necessidades da classe trabalhadora e da população oprimida. É papel nosso trilhar este caminho, exigir condições dignas e igualitárias de trabalho, condições de permanência de todas as crianças na escola (com qualidade e segurança), dialogar com as famílias das crianças, com nossos parceirxs de trabalho (sejam adultxs ou crianças). A construção é diária. Estes são dois pontos entre muitos.

O primeiro destaque aqui é o do cuidar da criança e de suas necessidades. Muitas vezes a criança é vista como um ser que virá a ser alguém um dia, ignora-se o que ela é, naquele momento, um ser com desejos, vontades, necessidades, parte integrante de uma sociedade, para uma prática, verdadeiramente, libertária é preciso, de início, reconhecer essa criança como um ser que já é e não um ser em desenvolvimento, isso inclui o cuidar, mas também, o ouvir,

respeitar, compreender, ensinar. Porém, o/a docente precisa se reconhecer nesse processo:

Uma educação libertadora é então uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça, se conheça **por inteiro**: se descubra como um corpo, como uma consciência, como um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma **educação integral**, em que o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características. (Gallo, 2002, p.13-14; grifos do autor)

Há também, como já citado anteriormente, a preocupação de uma sociedade com tamanhas desigualdades que fazem com que indivíduos que não as aceitem como naturais, questionem e lutem por uma outra sociedade (Malatesta, 2009). Na fala da Carol, é evidente que é preciso revolucionar a sociedade. Não é uma questão de, somente, diminuir as desigualdades, mas, de fato, uma forma tal que todos e quaisquer indivíduos sejam livres de qualquer opressão.

Outro ponto relevante do discurso da Carol é o cuidado ao ensinar as crianças a sempre questionar as situações, principalmente, aquelas que não devem ser vistas como causas naturais ou meritocráticas. Isso faz parte do processo de se educar uma criança e Bakunin (1988) descreve bem esse processo quando diz que no primeiro dia de aula de uma criança ela está mais sujeita à autoridade e, portanto, menos livre, ao passo que seu último dia ela estará mais livre e menos sujeita à autoridade, indicando que é uma liberdade conquistada e construída progressivamente.

Concluindo a resposta à pergunta sobre suas práticas, Carol afirma a necessidade de uma educação pública e de qualidade, que não seja uma educação “inferior” que a educação recebida por classes mais ricas, até porque essa diferença de educação é justamente a mantenedora das desigualdades sociais. Gallo (2002) explica que, quando se educa para a liberdade e igualdade, em uma sociedade desigual e cruelmente exploradora das massas, já se faz

a revolução: ao conscientizar as crianças, oferece-se uma nova maneira de ver o mundo, e esse é o “primeiro passo para a transformação, pois ninguém transforma nada se não consegue ver as coisas de outra maneira” (Gallo, 2002, p. 11). A Carol expressa sua descrença que o poder público será capaz de oferecer uma outra educação em virtude de a educação ser uma arma poderosa para quem a possui e, conseqüentemente, as más condições do trabalho docente não são obras do acaso, mas sim um projeto para manter as massas na ignorância. Assim, a educação é um espaço de luta, de resistência e de construção coletiva.

Considerando essas questões sobre a educação, também é significativo pensar a formação docente. Então foi colocada a seguinte questão: “Como você, Carol, acredita que deveria ser a formação docente (inicial/ continuada)?”

Acredito que com diálogo e igualdade, em primeiro lugar. Entender que conhecimento não deve ser entendido como medalha de honra ao mérito, ainda mais em um país com tantas desigualdades como o Brasil. Professorxs são apenas pessoas (no geral) mais velhas que tiveram acesso a determinado conhecimento antes e se dedicaram a isto. É dever dxs professorxs oferecer espaço de respeito e de interesse para xs alunxs, oferecer métodos diferentes, espaços, materiais e metodologia que dialoguem com xs estudantes.

Não é possível, na minha opinião, uma aula ser dada exatamente igual para qualquer sala, em qualquer ano, em qualquer ambiente. A pessoa que domina - ou acredita dominar - determinado assunto não é Rei ou Rainha da aula, não é soberanx, não é x donx do microfone ou do palco. Acredito que se desejamos formar (ou dar condições de formação, o que é muito diferente) professorxs com potencial de transformação, precisamos sair do método “bolo de pacotinho” (já vem pronto, é só fazer o mínimo e é sempre igual). É impossível (repito: na minha opinião) aprender metodologia da pesquisa da mesma forma que se aprende Filosofia... É impossível que todo ano professorxs usem o mesmo slide para dar a mesma aula.

Existe música, jogos, dança, jornal, cinema, biblioteca... Por que toda aula é baseada em exposição (por parte dx Excelentíssimx professorx - cof cof cof) com slides (aqueles de vários anos atrás), trabalho individual ou em grupo e prova? Todo dia, toda disciplina, todo ano, a graduação toda? Quem, realmente, gosta disto? Sério mesmo que este modelo “bolo de pacotinho” (aquele simples e fácil lá, tá quase pronto) serve para que estudantes se tornem professorxs entusiasmadx, com mentalidades diferentes, com

metodologias que pensem diferentes realidades? Como, se a Universidade e xs respectivxs professorxs não fazem isto?

Mas este ponto (que é algo que me incomoda muitíssimo, como vocês podem perceber) é como mexer no vespeiro... Imagine, a pessoa que bate no peito para dizer que foi das primeiras turmas do curso da USP, UNICAMP ou até mesmo da PUC, que fez doutorado no exterior, que escreveu sabe-se lá quantos livros... Imagine o que significa dizer para essas pessoas que elas não são soberanas na aula, que devem adequar cada disciplina, a cada sala... Que devem ouvir... Imagine a luta que pode significar dizer: “meu anjo, já pensou em mudar o método? Já se questionou que talvez acabar o semestre e passar alunxs não signifique ‘êxito’?”. Eu já tentei (e continuo tentando) muitas vezes, mas cutucar a vaidade edificada há anos de professorxs universitárixs é algo arriscado e cansativo (arriscado porque além de tudo é um ambiente autoritário e se eu quero seguir carreira acadêmica, preciso saber qual terreno é fértil a críticas).

Precisamos (coloço no plural porque me entendo como participante da universidade) ouvir, adequar o que falamos/ ensinamos e, principalmente, deixar de lado nosso individualismo (porque de individualista eu não gosto nem da corrente anarquista - risos) e vaidade.

Para finalizar que dizer que toda vez que ouço algumx professorx dizendo (incessantemente e de peito inflado) sobre o quanto foi difícil construir a carreira acadêmica delx, eu me questiono: há 20, 30, 40 anos atrás... Quem conseguia entrar e se manter na USP, UNICAMP e até mesmo na PUC? E quem conseguia fazer doutorado no exterior - em tempos que ainda não existia programas como o ‘Ciência Sem Fronteiras’, por exemplo? Penso que a resposta para essas perguntas nos leve a um possível entendimento do porquê é tão difícil que a maioria dxs professorxs entendam-se como detentores do conhecimento e do método, não necessariamente comprometidxs com uma real transformação da sociedade. A prática é para além do discurso.

Há críticas contundentes nessa fala da Carol: a necessidade de diálogo e igualdade entre docentes e alunos na academia; o desigual acesso ao conhecimento; o desinteresse de muitos professores universitários em oferecer diferentes métodos, espaços e avaliações; a vaidade acadêmica e, conseguinte, opressão acadêmica.

Sendo a liberdade e a autonomia características dos anarquismos é de se esperar que haja diálogo e igualdade entre os indivíduos, não no sentido de que as pessoas sejam semelhantes

em tudo, mas que não haja hierarquias ou classes. Isso não é exclusivo da universidade:

O fundamento da antiga moral, como sabeis, não era outro senão o pavor, o “tremor”, como diz a Bíblia e como muitos preceitos ensinaram-vos em vossa juventude. “O temor a Deus é o começo da sabedoria”, tal foi outrora o ponto de partida de toda educação: a sociedade em seu conjunto repousava no terror. Os homens não eram cidadãos, mas súditos ou fiéis; as esposas eram criadas; os filhos, escravos sobre os quais os pais tinham um resto de antigo direito de vida e morte. Em toda a parte, em todas as relações sociais mostravam-se as relações de superioridade e subordinação; enfim, ainda em nossos dias, o próprio princípio do Estado, e de todos os Estados parciais que o constituem, é a hierarquia, ou aarquia “santa”, a autoridade “sagrada” - é o verdadeiro sentido do termo. (Réclus, 2016, p.26-27)

Réclus ainda afirma que é a partir disso que as classes mais elevadas podem comandar e as inferiores devem obedecer. Isso ele chama de “princípio de autoridade” que “exige que o superior nunca aparente estar errado, e que, em todo diálogo, ele tenha a última palavra” (Réclus, 2016, p. 27), portanto, não é só estabelecer um diálogo, mas se desprender dessa visão de superioridade dos professores em relação aos alunos. É preciso superar essa visão de que professores universitários possuem uma superioridade, pois isso é refletido na formação oferecida e, muitas vezes, esse mesmo valor de superioridade é replicado pelo professor em sua prática, tornando ainda mais distante uma prática libertadora.

Também há uma ideia meritocrática do acesso ao conhecimento pois, ao que parece, estar em um curso universitário é uma conquista e não um direito. A universidade, por exemplo, não se adequa ao horário³ e realidade dos trabalhadores, limitando o acesso e permanência daqueles que têm outras maneiras de sobreviver que não pelo seu próprio trabalho.

Isso pode levar aos outros três pontos destacados por Carol que estão relacionados: o desinteresse de alguns professores por

³ Esse foi o primeiro semestre (2/ 2020) que a disciplina de Filosofia de Educação Anarquista, da Faculdade de Educação da UNICAMP, foi oferecida no noturno, sendo possível que alunos trabalhadores pudessem cursá-la.

outros métodos, a vaidade e a opressão acadêmica. O desinteresse pode vir dessa ideia de que se ele foi capaz de conseguir a formação, qualquer um que se esforce também pode, além de mostrar que a formação não é crítica e capaz de formar profissionais autônomos, uma vez que apenas reproduzem os mesmos métodos pelos quais aprenderam. As consequências são a vaidade e a opressão acadêmica, como se o conhecimento, de alguma forma, torna-se o professor intocável na sua posição de destaque. Réclus cita o poeta hindu Maha Bharata: “O homem que se desloca em um carro jamais será amigo do homem que anda a pé!” (Réclus, 2016, p. 25). Nesse sentido, é preciso superar a barreira da superioridade para uma formação menos opressiva, uma vez que diferentes posições de poder geram opressores e oprimidos, algo que não deveria existir dentro da educação.

Seguindo com a entrevista, Carol foi questionada: qual é a sua opinião sobre a formação oferecida no curso de Pedagogia, atualmente?

No meu caso, como estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação, na UNICAMP, eu tenho muita dificuldade com a metodologia utilizada pela maioria dxs professorxs do curso - curiosidade: entrei em 2015 e, naquela época, faltavam apenas 6 semestres para me formar (pois eu já tinha adiantado várias disciplinas, enquanto estava na Educação Física), porém... Estamos em 2020 e ainda faltam muitas disciplinas, em vários semestres, a serem concluídas. Ouve-se muito que o objetivo do curso de Pedagogia da UNICAMP visa professorxs críticxs... Mas como podem ser formadxs professorxs críticxs com o mesmo modelo de aula (que muitas vezes é motivo de crítica em várias disciplinas) bancária - onde alguém detém/ ou acha que detém o conhecimento, fala, fala, fala... E cobra o que foi depositado (em forma de prova, trabalho ou até mesmo o conhecido “trabalho em grupo”)? Eu realmente não vejo algo de diferente, estimulante e muito menos revolucionário nesta metodologia. Não vejo como quatro horas seguidas, cinco vezes por semana (em média, no caso do curso noturno) da mesma metodologia possa criar pessoas críticas, ajudar as pessoas a desenvolverem outras formas de imaginar e criar sua (futura) prática.

Acho importante dizer que são raríssimxs xs professorxs, na minha opinião, que se propõe a fazer algo diferente (em uma das minhas mãos, fazendo as contas... Sobram dois dedos) e também é muito importante lembrar a importância da

disciplina Filosofia da Pedagogia Libertária, mesmo sendo uma matéria eletiva (não obrigatória), mas mesmo assim, na minha opinião, é pouco.

Para finalizar, eu acredito que a minha formação em Educação Física me ajudou muito mais a questionar as estruturas, as regras, a criar diferentes metodologias.

Eu esperava mais do curso de Pedagogia quando ingressei - desde então tem sido um longo caminho resumido a: matricular-me na disciplina e desistir com o passar dos dias.

Para os anarquistas a educação não se resume ao conhecimento teórico, mas ao prático, a uma instrução:

As crianças, bem como os homens maduros, não se tornam ponderadas senão pelas experiências que elas próprias fazem, jamais por aquelas dos outros.

Na instrução integral, ao lado do ensino *científico ou teórico*, deve haver necessariamente o *ensino industrial ou prático*. É só assim que se formará o homem completo: o trabalhador que compreende e que sabe. (Bakunin, 2016, p.169, grifos do autor)

Como é possível, então, insistir em uma formação, principalmente, a docente que prioriza o teórico? Como esperar práticas libertárias quando estas são silenciadas na academia? Como um professor recém-formado pode desenvolver uma prática libertadora se a universidade insiste em manter as mesmas metodologias?

Gallo (1992), como já fora citado, diz que é preciso ver o mundo de outra forma para que se possa transformá-lo. Assim, existindo várias correntes pedagógicas, inclusive a libertária, a academia ainda persiste no modelo convencional de aulas expositivas e provas e trabalhos em grupo como ferramentas avaliativas.

Por fim, fizemos o último questionamento a Carol: mas mesmo com todas essas dificuldades apontadas, você pode nos contar alguma experiência no seu trabalho (em creche) que conseguiu ter êxito no que acredita (uma prática libertária)?

Bom, algo que é muito comum ouvir entre pessoas anarquistas é que não estamos mais em espaços, exclusivamente, anarquistas (como já foi dito acima), então eu gosto de acreditar que fazemos o que é possível 'com as ferramentas que possuímos'.

Eu gosto muito de lembrar de duas experiências, mas muito diferentes entre si: a primeira foi no ano de 2012, em uma creche localizada na periferia da

cidade. Foi um ano muito bom, cansativo como sempre, mas mesmo assim muito bom. A equipe, pelo menos da manhã, foi formada por nós três (duas Agentes de Educação Infantil e uma pedagoga), que, inclusive, já tínhamos trabalhado juntas e tínhamos muitas afinidades (políticas e pedagógicas), então conseguíamos ter muito diálogo - entre nós e entre nós COM as crianças - o que facilitou muito na qualidade do trabalho: planejávamos as atividades e os temas de acordo com a nossa (adultas-crianças) realidade.

Neste ano (2012) fizemos algo que eu me emociono muito quando lembro: nossas crianças gostavam muito de aviões e helicópteros (muito comuns sobrevoando no céu da tal escola) e assim decidimos - adultas e crianças - que nosso passeio seria no Aeroporto Campo dos Amarais, aqui em Campinas. Este dia foi fantástico: as crianças puderam ver vários helicópteros e pequenos aviões de perto, andamos todxs pela garagem, enquanto uma pessoa nos explicou sobre algumas daquelas aeronaves. Depois as crianças brincaram livremente em um gramado (seguro! risos) e sentamo-nos para comer um lanche coletivo e descansar um pouco antes de voltarmos para a escola.

A segunda experiência foi em 2017, em uma escola localizada em Barão Geraldo. Foi um ano bem difícil, cheio de pequenos problemas, mas houve algo muito bom: mais uma vez eu estava na companhia de uma pessoa que eu tinha afinidade política e pedagógica - neste caso, no período da tarde - onde não há a presença de uma pessoa da pedagogia, mas (neste caso) com o número bem reduzido de crianças - era uma sala pequena.

Nesta experiência algumas ações eram difíceis de serem realizadas, por diversas razões, mas eu tenho muitas lembranças que gosto muito e acho que 2017 foi um ano fundamental para muitas resoluções da minha vida profissional: devido às circunstâncias citadas acima, nós duas conseguíamos fazer um trabalho muito bonito no conhecido “umx a umx”.

Na Educação Infantil é, na minha “opinião” - que não é apenas opinião, mas falo disso mais a seguir - importantíssimo o momento do colo. Não se trata apenas de ouvir o que cada criança tem a falar, seja coletiva ou individualmente, mas é importante o contato, o “pode falar, eu estou aqui com você”, o olhar nos olhos, o afago no momento de desamparo (seja ele por uma briga entre colegas ou por uma saudade da família, um sono, um cansaço). Eu me orgulho muito quando me lembro que nesse ano (2017) nós conseguíamos oferecer “colo” para todas as crianças, em momentos distintos do período, mas conseguíamos.

Foram nestes momentos que eu tive muitas conversas que aprendi muito sobre mim mesma e sobre as crianças.

Aliás, eu penso que se tem algo que une as estas duas experiências e o que eu acho de mais importante na Pedagogia Libertária é a prática da escuta:

seja escutar o porquê a criança pequena chora, seja escutar o que as crianças adoram - não necessariamente dito apenas no momento de “roda” e também além das palavras ditas de forma oral - seja escutar sua equipe, escutar seus próprios desejos, escutar o que as outras pessoas (adultas ou crianças) sabem sobre aquele assunto determinado - saindo do lugar de “eu sei, eu conheço”. Os momentos que escutei e fui ouvida com respeito foram os momentos que me causaram mais satisfação na minha prática (seja ela como aluna ou como educadora).

Gostaria de falar muito mais sobre esta questão, mas isto é um artigo e tem limites materiais (risos). Agradeço o tempo e a dedicação em me ouvir/ ler (veja só!?) e espero que possa haver mais momentos para falar, ouvir, ler e (tentar) praticar a Pedagogia Libertária, eu estarei disposta quando for a hora.

Baseado nessa fala da Carol, destaca-se o “fazer o possível com as ferramentas que possuímos”; o momento do colo, do contato, individual e coletivo; ouvir e ser ouvido e “excursão” para se conhecer aquilo que é desejo das crianças. Antes de pontuar os destaques, porém, trazemos uma fala de Ferrer y Guardia para evidenciar a importância desses momentos:

Convencido de que a criança nasce sem uma ideia preconcebida, e de que adquire no transcorrer de sua vida as ideias das primeiras pessoas que a rodeiam, modificando-as logo pelas comparações que delas faz e segundo suas leituras, observações e relações com o ambiente que a rodeia a proporciona, é evidente que se a criança fosse educada com noções positivas e verdadeiras de todas as coisas, e se a prevenisse de que para evitar erros é indispensável que não acredite em nada por fé, mas sim por experiência e por demonstração racional, a criança se tornaria observadora e estaria preparada para todos os tipo de estudo. (Ferrer y Guardia, 2014, p. 35)

Portanto, a partir da fala da Carol e de Ferrer y Guardia, os momentos compartilhados com as crianças, de contato, aqueles que elas são ouvidas são extremamente importantes para a sua formação já que estas influenciam suas leituras, observações e relações com o ambiente, com outras pessoas e consigo mesmas. Ferrer y Guardia afirmava que as crianças só aprendem pelo afeto, só aprendem “quando são afetadas por aquilo que será aprendido, quando aquilo desperta nelas a curiosidade, o desejo de aprender” (Gallo, 2014, p.13).

Ferrer y Guardia entendia o ser humano como um complexo de razão, vontade, desejo e afeto, o processo pedagógico não pode ignorar nenhum desses aspectos, quando a Carol diz que é importante esse cuidado de ouvir a criança, ela está seguindo essa perspectiva de Ferrer. Também, quando Carol diz que conseguia atender as necessidades individuais de cada aluno, isso não deixa de ter impacto no coletivo:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito.

Para isso, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das ciências naturais.

Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, por consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade (Ferrer y Guardia, 2014. p.37)

Quando a Carol declara que faz o que pode com as ferramentas que tem, é importante lembrar que uma educação libertária não virá como um desejo do Estado. A universidade, porém, também se abstém quando silencia a importância da Pedagogia Libertária na história da educação e insiste no modelo convencional. Mas, mais uma vez, com a fala de Gallo (2002), é preciso ter outra visão de mundo para que seja possível transformá-lo.

Abordando o último destaque da fala da Carol, os anarquistas foram os que primeiro perceberam a importância e efetivaram as saídas de campo.

Toda a história da história da ciência moderna, comparada com a escolástica da Idade Média, pode ser resumida em uma palavra: *volta à natureza*. Para aprender, tratemos antes de compreender. Em vez de raciocinar sobre o inconcebível, comecemos por ver, por observar e estudar o que se encontra à nossa vista, ao alcance de nossos sentidos e de nossa experimentação. (Réclus apud Ferrer y Guardia, 2014, p. 93)

Esse excerto é uma carta resposta de Réclus para Ferrer, que foi publicada no *Boletim da Escola Moderna*, que era produzido e

publicado pela própria Escola Moderna com a participação das crianças. O que foi feito pela Carol foi perceber o desejo das crianças de aprender mais sobre aviões e helicópteros e, ao invés, de planejar uma aula expositiva ou alguma outra metodologia dentro da sala de aula, organizou uma visita ao Aeroporto Campos dos Amarais.

Esse capítulo buscou estabelecer um diálogo com as referências da Pedagogia Libertária e a Carol, que tão gentilmente nos cedeu seu tempo e compartilhou suas experiências. Mas esse texto não termina aqui, ele trouxe alguns questionamentos e críticas que precisam ser discutidos, internalizados para que mudanças ocorram. É um texto que busca denunciar essa escola que não forma e não educa, mas molda os indivíduos para aquilo que o Estado autoritário e opressor quer, que é manter a dominação e exploração. Talvez esse texto seja um convite a todos aqueles indignados com a situação do mundo em que vivemos, mas dispostos a resistir, para, então, produzir novas práticas educacionais e sociais.

Referências

- BAKUNIN, Mikhail. *Deus e o estado*. São Paulo: Cortez. 1988.
- BAKUNIN, Mikhail. *Educação, Ciência e Revolução*. São Paulo: Intermezzo Editorial. 2016.
- FERRER Y GUARDIA, Francisco. *A escola moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre. 2014
- GALLO, Sílvio. Educação e liberdade: A experiência da Escola Moderna de Barcelona. *Pro-Posições - Revista da Faculdade de Educação da Unicamp*, vol. 3, nº 3[9], , p. 14-23, dez. 1992.
- GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.
- GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer y Guardia: o mártir da escola moderna. *Pro-Posições - Revista da Faculdade de Educação da Unicamp*, v. 24, n. 2 (71), p. 241-251, maio/ago. 2013

- GALLO, Sílvio. Prefácio. In: FERRER Y GUARDIA, F. *A escola moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre. 2014
- GOMES, Ana C. S. *Jogos Cooperativos: Questionamentos Rumo a Uma Transformação*, monografia de conclusão de curso: Unicamp, 2008.
- MALATESTA, Enrico. *Anarquismo e Anarquia*. Editora Faísca, 2009.
- MORAES, José Damiro de. Anarquismo no currículo. *Revista de História*, 2009.
- RÉCLUS, Élisée. *Anarquia pela Educação*. São Paulo: Editora Hedra Ltda. 2016.
- SANTANA, Guilherme Xavier de. Pedagogia libertária: um breve histórico dialogando teoria e prática. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018

Desde o século dezenove, o Anarquismo anima a cena política mundial, com a defesa de uma luta implacável contra o Estado e da liberdade de cada um e de todos como princípio inegociável. No pensamento anarquista, a educação sempre ocupou um papel central, uma vez que a liberdade não é tomada como um “dom natural”, mas como algo a ser conquistado, construído, aprendido. Ainda no final daquele século as primeiras escolas anarquistas começavam a despontar, produzindo uma educação totalmente díspar daquela praticada pelas instituições capitalistas. Mas, ao mesmo tempo, inúmeros esforços educativos iam sendo feitos também em outros espaços, institucionais ou não. Multiplicidade.

Neste livro, o leitor encontra um debate contemporâneo, no calor do momento presente, realizado por pesquisadoras e pesquisadores de diversos campos, articulando a educação anarquista com múltiplas dimensões: infância, juventude, corpo, professores libertários, educação indígena, cinema, imprensa alternativa, escola pública. O anarquismo está mais vivo do que nunca!



ISBN 978-65-5869-442-7

