

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE INVESTIGAÇÃO: EDUCAÇÃO E CIÊNCIA**

**OS CAMINHOS DA RUPTURA DO
AUTORITARISMO PEDAGÓGICO:
A RUPTURA DAS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS
PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO
CONHECIMENTO.**

Neiva Beron Kassick

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Educação e Ciência, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Oly Pey

Florianópolis - SC

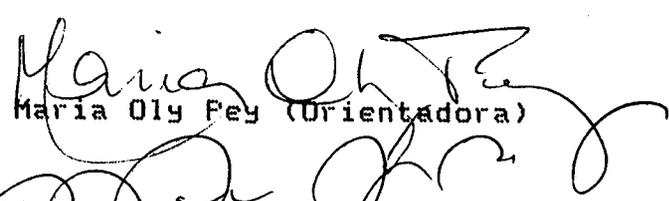
1993

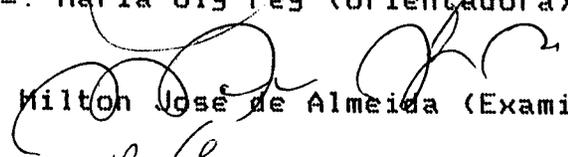
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO PEDAGÓGICO:
A RUPTURA DAS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS PARA A
CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

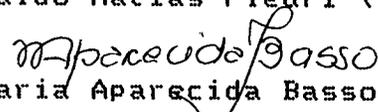
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 20/08/93


Profª. Drª. Maria Oly Fey (Orientadora)


Prof. Dr. Milton José de Almeida (Examinador)


Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (Examinador)


Profª. M.Sc. Maria Aparecida Basso (Suplente)

NEIVA BERON KASSICK

Florianópolis, Santa Catarina
Agosto/1993

"É, procurando o impossível que o homem sempre realizou e conheceu o possível, e os que se limitaram **sabiamente** ao que lhes parecia o possível, nunca avançaram um único passo."

BAKUNIN

A todos aqueles que acreditam que o **impossível é possível.**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	v
RESUMO	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO.....	10
1. OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO PEDAGÓGICO: o estabelecimento de novas relações para a construção coletiva do conhecimento.....	13
2. DEFINIÇÕES DO TRABALHO	35
2.1. Área de Investigação	35
2.2. Tema da Pesquisa	36
2.3. Enfoque da Pesquisa	36
2.4. Premissas Básicas	37
2.5. Objetivos	38
3. MÉTODO	40
3.1. Alternativa Metodológica	40
4. AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS	47
4.1. A escola Iasnaia Poliana de Leon Tolstói	49
4.2. Paul Robin e o Orfanato de Cempuis	55

4.3. Sebastián Faure e a Colméia	60
4.4. Ferrer y Guardia e a Escola Moderna	65
a)- biografia	66
b)- o momento educacional da Espanha de Ferrer	71
c)- o ideário pedagógico	73
* - as origens	73
* - os princípios	79
d)- conseqüências da pedagogia ferreriana	87
e)- influências da Escola Moderna e do ensino racional de Ferrer no Brasil	89
4.5. O Mestre Companheiro e as Comunidades Escolares de Hamburgo	97
* - a organização da escola	98
* - as relações professor-aluno	103
* -o programa de ensino	108
4.6. Walden Center and School	110
4.7. O Centro Educativo Paidéia de Mérida: Espanha	116
5. A ESCOLA ALTERNATIVA SARAPIQUÁ	135
5.1. As atividades com as crianças	178
5.2. A contribuição das experiências libertárias para o entendimento da escola alternativa	197
6. À GUISA DE CONCLUSÃO	209
7. BIBLIOGRAFIA	220

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é o resultado de uma proposta de trabalho coletivo originado do interesse em torno do mesmo referencial teórico, o qual possibilitou o intercâmbio de experiências enquanto professores da escola pública que, através de sua organização num grupo de estudos, identificaram-se nas insatisfações e afinidades em torno do mesmo foco de pesquisa - o autoritarismo pedagógico.

O estudo e análise da sociedade capitalista revela uma realidade educacional forjada num modelo autoritário que gera o individualismo, a competição, a dependência, cujas conseqüências mais dramáticas nos parecem ser o bloqueio da criatividade e a não manifestação da originalidade do ser humano.

Na busca de outras alternativas, a educação socialista se apresenta como uma possível saída. No entanto, seu estudo mais aprofundado (1) revela o mesmo modelo capitalista, apenas "maquiado",

1 A este respeito ver: Kuenzer - 1987, Lounatcharsky, Kroupskaia, Hoernle e outros - 1978, Nosela - 1988, Pistrak - 1981, Puiggrós - 1980, Rossi - 1981 e 1982.

mostrando-se igualmente incapaz de romper com o autoritarismo na educação.

Esta constatação levou ao estudo da "educação socialista libertária" na qual se constataram os princípios geradores da autonomia e liberdade.

Como resultado desse estudo e do pensar coletivo, decidimos elaborar um texto que reflete nossas análises acerca da questão educacional e que nos impulsionou a expandir e vivenciar esta experiência no âmbito da pré-escola com a finalidade de verificar sua aplicabilidade efetiva no espaço da instituição educacional.

Para tanto, optamos por um procedimento metodológico capaz de gerar, através da inserção na coletividade, o questionamento, a dúvida e a crítica sobre a cotidianidade da escola. Desta ação, (com vistas à superação do procedimento empírico através da reflexão teoria/prática), vislumbramos a possibilidade da ruptura do autoritarismo nas relações de poder, de trabalho e de construção do conhecimento, através do estabelecimento de outras relações sociais.

Este relato trata das relações pedagógicas estabelecidas na construção do conhecimento com crianças em idade pré-escolar, desenvolvidas no interior da Associação Cultural Sol Nascente, e busca verificar o grau de aproximação destas relações com os princípios da pedagogia libertária.

No primeiro capítulo apresentamos a reflexão realizada pela equipe de pesquisadores sobre os sistemas educativos que vigoram na

sociedade capitalista e na chamada socialista. Esta reflexão, publicada em 1992 na Revista LA'SAMBLEA de Mérida-Espanha, além de ter permitido uma melhor compreensão da realidade educacional brasileira e das experiências educacionais socialistas, nos indicou a pedagogia libertária como uma alternativa possível para os problemas da educação.

No segundo e terceiro capítulos, apresentamos respectivamente, as definições do trabalho e a metodologia adotada, considerada segundo a proposta coletiva de construção do conhecimento.

No quarto capítulo, apresentamos o resgate de algumas das principais experiências pedagógicas libertárias ocorridas no mundo: a escola lasnaia Poliana, de Tolstói - na Rússia; o Orfanato de Cempuis, de Paul Robin; a Colméia, de Sebastián Faure; a Escola Moderna de Ferrer y Guardia, o Mestre Companheiro - de Hamburgo; a Walden Center and School - dos Estados Unidos e o Coletivo Paideia - de Mérida, Espanha.

No quinto capítulo apresentamos a experiência da Escola Alternativa Sarapiquá, no qual decrevemos e analisamos as ações desenvolvidas no movimento de teoria e prática do cotidiano da escola, procurando, nas relações entre passado/presente - memória/história, compreender esta tentativa de educação alternativa.

Finalizando o trabalho, procuramos estabelecer aproximações e distanciamentos entre as experiências desenvolvidas na escola Sarapiquá e as experiências libertárias descritas no quarto capítulo, ao mesmo tempo que teorizamos alguns aspectos relativos à organização administrativo-pedagógica de uma escola que se propõe oferecer uma alternativa educacional que contemple e possibilite a real e efetiva emancipação das crianças.

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa é o de analisar as ações pedagógicas desenvolvidas por uma "escola alternativa", tendo em vista suas possíveis aproximações com os pressupostos da Pedagogia Libertária.

Para tanto, tomamos como referencial os princípios libertários presentes nas experiências pedagógicas desenvolvidas em vários países, desde o final do século passado até os nossos dias.

O confronto das análises nos permite pontuar onde as ações pedagógicas da escola alternativa aproximaram-se ou distanciaram-se de uma prática libertária, no sentido de desenvolver a autonomia/independência/solidariedade, em contraposição a heteronomia/dependência/individualismo.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyse the pedagogic actions developed by an "alternative school", concerning its relationships or possible approximations related to Libertarian Pedagogic presumptions.

In this way, the libertarian principles present in many pedagogic experiences developed in different countries, since the end of the last century until today are taken as a frame of reference.

From the confrontation of the analysis performed it was possible to establish in detail where, when and how the pedagogic actions of the alternative school have matched or unmatched the libertarian practice a principles, regarding mainly the development of the autonomy / independence / solidarity in opposition to the heteronomy / dependence / individuality.

INTRODUÇÃO

A história oficial da educação tem sistematicamente omitido a Pedagogia Libertária tanto em seus princípios como em suas experiências, como se nunca tivessem existido.

Nomes como: Paul Robim, Sebástiam Faure, Francisco Ferrer y Guardia, Fernand Peloutier, Eliseu Reclus, Leon Tolstói, Andréa Papi, Mário Lodi, Josefa Luengo, Lamberto Borghi, Salvo Vacaro, Francesco De Bartolomeis, Marcelo Bernardi, Carlo Oliva, Ferro Piludu, David Koven, e experiências como: Escola de lasnaia Poliana, La Ruche, Bolsas de Trabalho, Escola Moderna, Paidéia, Walden Center and School, Orfanato de Cempuis, Biblioteca Circulante entre os trabalhadores, Movimento do Mestre Companheiro, etc., tem sido ignorados pela pedagogia oficial apesar de que muitos dos princípios defendidos por estes eminentes pedagogos terem sido incorporados pelo discurso da pedagogia oficial, sem lhes conferir o crédito devido.

No Brasil, o contexto mundial também manifesta-se através do deliberado desconhecimento por parte da pedagogia oficial de experiências

pedagógicas que desenvolveram-se desde a última década do século passado, incentivadas principalmente pelo movimento anarco-sindicalista que buscava na educação dos operários e de seus filhos, possibilidades para uma sociedade mais justa.

Semelhante à história da pedagogia mundial, também a história da pedagogia brasileira tem ignorado nomes como: Pinho de Riga, José Oiticica, Adelino de Pinho, Beato de Azevedo, Astrogildo Pereira, João Penteado, Alvaro Palmeira, Fábio Luz, Elycio de Carvalho e tantos outros que fizeram com que experiências como: as Escolas Modernas, as Escolas Racionalistas e os Centros de Cultura Social, que principalmente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, tiveram uma ação significativa e importante na formação de mentalidades críticas e na luta por melhores condições de trabalho e de vida dos operários.

Nas Universidades brasileiras, poucos são os trabalhos de pesquisa que abordam como tema a contribuição libertária para a educação.

Este trabalho pretende ser mais um esforço no sentido de resgatar/divulgar as idéias da pedagogia libertária e com isso ampliar o campo teórico para o embasamento de experiências educativas futuras.

Desta forma buscamos resgatar os princípios da Educação Libertária desde Paul Robin e Ferrer, os seus primeiros sistematizadores, até as experiências em desenvolvimento hoje na Califórnia - Estados Unidos e em Mérida - Espanha, com a finalidade de reunir referencial para análise de uma experiência educativa alternativa desenvolvida em Florianópolis, Santa Catarina.

Ao procedermos a análise das ações pedagógicas da escola alternativa, buscamos sobretudo, colocá-la em discussão à luz dos princípios libertários, para anunciar/denunciar as aproximações e/ou distanciamentos.

Esperamos que esta pesquisa e seus desdobramentos, somando-se a tantos outros, possa contribuir para que a pedagogia libertária deixe de ser apenas uma referência na história da educação brasileira, constituindo-se em foco de estudo, análise e referencial à experiências educativas posteriores.

**1. OS CAMINHOS DA RUPTURA DO AUTORITARISMO PEDAGÓGICO:
O ESTABELECIMENTO DE NOVAS RELAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO
COLETIVA DO CONHECIMENTO (*)**

A história da educação brasileira nos mostra que a instituição escolar, tradicionalmente, tem servido de suporte e mecanismo de preservação da estrutura sócio-organizacional da sociedade. E, como tal, a ela está atrelada e sujeita aos seus mandos e desmandos, de forma a sofrer alterações, quer curriculares, quer estruturais, de acordo com as necessidades concretas de um determinado momento de sua evolução. Esse momento e essas necessidades são exigidas e determinadas pelo modo de produção predominante.

Poucos foram os professores, alunos e pais, que conseguiram e conseguem vislumbrar, nas alterações sofridas pela escola, os reais interesses que escondem. Em decorrência, na sua grande maioria, passam a brigar, a questionar e a acusar-se entre si pela ineficiência da escola, como se fossem eles os causadores dessa ineficiência. Assim, atribui-se ora à escola e ao sistema escolar como um todo, a culpa pela baixa qualidade e fracasso do

** Texto elaborado pelos Mestrandos Clovis Nicanor Kassick, Ivone Menegotti Jensen e Neiva Beron Kassick, do Curso de mestrado em Educação da UFSC e publicado na Revista La Samblea, número 12-13, Inverno-Primavera de 1992 da Asociación Pedagógica "PAIDEIA" - Mérida/Espanha, (p.42 a 73).*

ensino; ora ao despreparo do professor; ora à indolência e desinteresse do aluno; e até mesmo à pouca participação dos pais na escola, como se fossem estas as causas e não as conseqüências do problema educacional brasileiro. Era, e é, a cortina de fumaça perfeita para esconder o real problema educacional, o problema de fundo, as verdadeiras causas da ineficiência da escola pretendida e embutida nas alterações do sistema educacional.

Enquanto se questiona se é o professor, o aluno ou a comunidade o responsável por essa (baixa) qualidade e (in)eficiência escolar, habilmente articulada, o capital e o Estado, via estrutura sócio-organizacional, mantêm a escola sob o seu controle, subserviente às suas necessidades e interesses.

Para comprová-lo, basta observar a estrutura hierárquica da instituição escolar, onde a legislação, as normas, as ordens emanam sempre da instância maior para a instância menor, estabelecendo os vínculos de subordinação, submissão e dependência. Os vários escalões hierárquicos do poder, que vão do Conselho Federal de Educação - CFE, passando pelo MEC, Conselho Estadual de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação com suas departamentalizações, à escola, são um exemplo contundente e incontestável.

Tais vinculações de dependência e subordinação, referentes tanto à área administrativa quanto pedagógica, refletem-se na escola, nos agentes do processo educativo, num mero fazer desvinculado do pensar, ou seja, as instâncias hierárquicas superiores determinam, sucessivamente, o que deve ser feito pelos escalões inferiores. Esta sistemática tira do professor a oportunidade de pensar e decidir, junto com os alunos, o que desenvolver segundo o que consideram mais significativo. É a exclusão dos envolvidos

diretamente no processo, da tomada de decisão. Essa estrutura organizacional hierarquizada mostra-se tão cristalizada, consolidada e internalizada pelos que a sofrem, que já é aceita como algo imutável, inalterável, natural, não necessitando ser questionada ou discutida, a não ser quando o próprio sistema assim o deseja, tendo em vista objetivos específicos que atendam às suas necessidades. Foi isto que impulsionou as reformas educacionais de Francisco Campos - 1931, Gustavo Capanema - 1942, do ensino primário-1946, LDB - 1961, LDB - 1971, PPT - 1982, independentemente do fato de terem sido ou não adequadas à instituição escolar a que se destinava.

Este preceito da subserviência da escola, da imutabilidade e, no mais das vezes, da inaplicabilidade das normas impostas, acaba gerando, a nível de escola, o seu cumprimento apenas no campo formal-burocrático, com preenchimento de formulários, planejamento, etc., que vem contentar e contemplar as estatísticas desejadas pelos escalões hierárquicos superiores. Contudo, essa atitude (mesmo que represente um mal menor) não altera a estrutura hierárquica e, por não contestá-la, não a denuncia como inadequada, contribuindo, em última análise, para referendá-la, preservá-la e reforçá-la.

Essa hierarquia, essa organização vertical que recai sobre os professores, ao mesmo tempo que os sujeita e subordina, os investe de poder para sujeitar e subordinar os alunos, o que serve para referendar e cristalizar esta mesma estrutura.(1)

1 O poder segundo Foucault (1975) não está em lugar algum, mas sim no conjunto da hierarquia, onde, pela forma que estabelece as relações, determina que estas sejam relações de poder.

Contudo, a organização do sistema "posiciona e localiza" o poder através das instâncias burocráticas, porque assim consegue controlá-lo. Ao pontuar e fixar o poder num dado local da estrutura, detém o seu controle através dos cargos de mando. Esta é, a nosso ver, a organização burocrática do capital e do Estado, para fazer valer e predominar a sua idéia na e da sociedade.

Uma análise mais detalhada nos levará ao círculo vicioso do qual se vale a hierarquia. De um lado os alunos são reprimidos, silenciados e, por isso, o aprendizado se torna repetitivo e reprodutor. O aluno não se personaliza, não cria, não conhece. Aprende a lógica da estrutura e a reproduz no seu "que fazer" diário, pela sua internalização. Aos "superiores" - obediência, submissão, dependência. Aos "inferiores" - a intolerância, pré-julgamento, infantilização, silenciamento.

Assim, o aluno é recompensado/estimulado a não pensar, a não dizer, a não ser. O aluno aprende a repetir, a reproduzir, a calar. O aluno aprende a ser subserviente às falas dos outros, do professor, que reproduz o texto, que reproduz o autor, que reproduz outro autor. Porque se pressupõe que o aluno não sabe e deveria saber o que se pressupõe que o professor sabe, reforça-se a estrutura hierárquica vertical, autoritária da relação pedagógica.

Para isto, para permitir e cristalizar a assunção da hierarquia, a relação pedagógica faz-se autoritária e manifesta-se pela infantilização do aluno, do seu silenciamento, pela pura e simples reprodução quer seja do texto, dos autores, do conhecimento do professor, alicerçados na disciplina e no prêmio/castigo. Por mais progressista que se mostre o discurso e/ou o currículo, a prática referenda a estrutura.

Observa-se, assim, que o problema educacional e, conseqüentemente, o papel que cabe à escola desempenhar, na atual sociedade, está atrelado aos interesses, à forma e ao modo pelo qual esta sociedade quer que esse indivíduo vá inserir-se em suas entranhas organizacionais para atender ao seu modo de produção, pois uma das formas do sistema manter-se é esquadrihar todos os espaços e distribuir os

indivíduos nesses espaços, cabendo-lhe uma função específica, pré-determinada a desempenhar, como forma de controle social, manutenção do poder e da estrutura social.

Desta forma, pretende o sistema que a escola simplesmente busque "adequar e disciplinar" o indivíduo para uma forma específica de estruturação social.

Contudo, o estabelecimento de relações que levem a esta estruturação não ocorre sem resistências por parte de quem as sofre. Ao se estabelecerem relações de força, instala-se o confronto entre poder e resistência, ou, segundo PROUDHON (1985), o embate entre autoridade e o seu par antinômico (2) a liberdade. Nunca existirá um sem que o outro se faça presente. Onde existir autoridade, lá estará a liberdade confrontando-a, balanceando-a. Onde existir liberdade, lá estará igualmente a sua antinomia - a autoridade, questionando-a e buscando o seu espaço.

A luta entre ambas é constante e permanente, nenhuma das duas consegue fazer-se UNA, aniquilando e anulando a outra. Mesmo porque a "morte" de uma seria inevitavelmente a "morte" da outra. Deste confronto, o que pode ocorrer, e ocorre, é a supremacia temporária de uma ou de outra, fazendo com que esteja inferiorizada em seu espaço e lute por aumentá-lo.

É através deste confronto entre poder-resistência, autoridade-liberdade que é possível fazer-se a crítica e a busca de outra educação, não se limitando à reprodução do pensamento dominante.

2 Antinomia para Proudhon significa: "contra-lei, oposição no princípio ou antagonismo nas relações. A antinomia é a concepção de uma lei de dupla face, uma positiva e outra negativa." (1985:96).

Em face disto, a educação constitui-se, segundo BOWLES & GENTIS, (apud Patto, 1986:45) "... uma arena de conflitos de classe social, onde a contradição precipita a mudança e a reforma educacional"

Se percebemos a instituição escolar como autoritária, porque fruto da sociedade autoritária (3) na qual nos movemos e, como tal, geradora de consciências subordinadas, também a percebemos como geradora, pela resistência ao poder autoritário e pela antinomia autoridade-liberdade, de consciências e espaços capazes de desmascarar o discurso dominante e organizar uma oposição a ela de forma a alterar a realidade. Evidentemente que esta afirmação não contempla a idéia da escola como alavanca da transformação social, mas como possibilidade de, pela oposição de seus pares antinômicos, construir um espaço possível para intervir nas relações autoritárias que, na escola capitalista, resultam da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Esta é, a nosso ver, a grande questão, a grande dúvida e a grande incógnita da escola. De um lado, a força polarizadora e determinante das estruturas sócio-organizativas existentes na sociedade que, dadas as suas características e objetivos, quer e exige um sujeito subserviente a si e as suas estruturas; e, de outro lado, a pretensão da hominização do indivíduo, via educação, ou seja, a sua realização e concretização individual e humana.

Intermediando o conflito nesse contexto, aparece a Escola com um determinado papel a cumprir, nem sempre claro e lúcido, mas, o mais das vezes, dúbio e nebuloso, sendo atraída constantemente pelo pólo de maior atração e poder - as estruturas sociais dominantes. A Escola tem, todavia,

3 Para Proudhon (1985), sociedades autoritárias são aquelas cujo regime de autoridade mantém o poder indivisível, como a Monarquia ou Patriciado que é o governo de todos por um só e a Panarquia ou Comunismo que é o governo de todos por todos.

que apresentar e manter um discurso transformador dessa mesma sociedade, até mesmo como forma de opacizar e mascarar esta realidade de dominação, o qual garanta a "supremacia" ao direito do indivíduo e de sua humanização. De um lado como reprodutora das relações que garantem a sua hierarquização; e, de outro, como espaço possível para a transformação dessas mesmas relações que oprimem, separam e dicotomizam.

Neste sentido, a estrutura escolar brasileira, como de resto todas as estruturas convencionais, estão sobejamente e sabidamente alicerçadas na hierarquia de cargos e funções. Ora, essa hierarquia existe e está assim constituída para separar, distinguir, dicotomizar as pessoas no seu interior, razão da existência da hierarquia, que, via exercício de cargos e funções, consolida a meritocracia, da qual, como instituição emitente desses méritos (via certificados), como não poderia deixar de ser, é a sua mais lídima representante, consolidando assim, até mesmo pelo próprio exemplo, a validade da titulação que distribui e discrimina.

No interior dessa instituição, hierarquizada enfatizamos, é desenvolvido o currículo escolar que deve formar um novo homem: politécnico, multilateral - o omnilateral, resultado da união teoria e prática. Aí a grande questão: poderá essa instituição, dicotômica em si própria pelas estruturas e relações hierarquizadas, desenvolver um currículo - dicotômico na origem - ao conceber fundamentos científicos que deverão ser associados a habilidades manuais, formar o novo homem, o homem multifacetário, capaz de inserir-se e agir no processo produtivo, de forma a alterá-lo, visando relações mais igualitárias entre capital e trabalho?

Pode a escola, alicerçada na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, enquanto instituição em funcionamento, formar um novo homem para superar essa mesma contradição?

A escola, enquanto instituição, reflete a organização do processo produtivo e administrativo. Diante de tal hipótese, qualquer que seja o currículo, mesmo o mais avançado e progressista, a escola estará sempre impingindo no aluno a sua forma de organização, pois esta é subjacente a todo e qualquer conteúdo que possa e queira transmitir. É o currículo oculto, o que realmente importa para o processo produtivo e não um pretenso conteúdo que se está informando ao aluno.

Portanto, enquanto a escola continuar com a sua forma organizativa hierarquizada, estará moldando os alunos para esta e tão somente esta forma de organização, uma vez que, deliberadamente, é a única oferecida, como se só ela fosse a forma possível de organização.

Neste sentido, é fundamental que a escola se organize de outra forma, que possibilite ao aluno conviver noutra organização, que permita e respeite as diferenças inerentes aos seus componentes, uma vez que são essas as responsáveis pelo aprimoramento e aperfeiçoamento das relações sociais, bem como pela produção e avanço do conhecimento.

Assim, a escola deve reestruturar-se, buscando a horizontalidade nas suas relações, onde alunos, funcionários, professores, especialistas, direção e pais, possuem um determinado conhecimento que, por ser diferente, deve ser respeitado, preservado e trocado, pois "... a abundância das diferenças condiciona um acordo autêntico, onde a harmonia resulta do entrecocar dos elementos opostos" (Arvon, 1981:168).

Dessa forma, a escola vê-se envolvida e envolve-se numa constante contradição: entre um discurso (se não revolucionário) transformador e uma prática (reprodutora) conservadora. Não podemos esquecer que a escola existe e é fruto da sociedade e, se aí está, é também para (re)transmitir suas idéias, juízos e valores, de forma a preservar a sua estruturação, sua organização, as suas relações e, ao mesmo tempo, (re)transmitir o conhecimento necessário para garantir o desenvolvimento segundo o rumo desejado, de forma a preservar e solidificar a sua existência.

A escola exprime, assim, de forma mais ou menos clara, mais ou menos explícita, a filosofia que seus agentes estão utilizando e valendo-se para expressar o processo social e produtivo, o que faz com que a prática social seja uma prática que se vincula, se atrela a uma dada sociedade e que reflete, portanto, pelo menos em parte, senão na sua totalidade, essa mesma sociedade, pois

"... a prática educativa acontece dentro de sociedades historicamente determinadas e por isso não pode ser autônoma nem neutral com relação aos contratos econômicos, sociais e culturais da sociedade" (Castro, 1988:6).

A escola em parte reflete, na prática, a concepção da sociedade, que nada mais é que a própria concepção, a própria visão de mundo dos grupos que a dirigem, a comandam e a dominam. No interior da escola, isso ocorre, via de regra, sem que seus agentes se percebam reproduzindo estas concepções, sem que tenham clareza sobre essa questão, acreditando na escola como um local espiritualizado, idealizado, afastado, isolado, protegido e dissociado de toda a concretude das relações opressoras da sociedade, esquecendo-se de que nela está inserido um aluno real, advindo desta mesma sociedade e a ela submetido.

Conforme FRANCO (1988:54) "... perceber a escola como produto das atividades historicamente condicionada dos homens implica reconhecer que ela pode ser transformada", isto é, se foi criada pelo homem para atender a determinados fins (fins esses que não são imutáveis), pode portanto, pela mesma ação que a criou, ser recriada, transformada num outro sentido que os agentes de sua criação e recriação constante podem fazer. Neste sentido, o recriar a escola até então historicamente criada, implica, como conseqüência, em recriar a própria sociedade, em suas relações sociais e de produção; e é neste espaço, da contradição, que a escola deve atuar enquanto contestatória da atual e injusta ordem vigente.

Esta postura, este novo pensar a escola, implica também em aceitar e trabalhar a contradição que ela e nela "... é e não é reprodução, é e não é transformação" (Franco, 1988:55).

O professor, ciente desse espaço e dessa contradição e de sua relativa autonomia no seu que fazer (pedagógico) diário, pode, senão reverter esse quadro, iniciar um processo com vistas ao questionamento das relações sócio-organizativas da sociedade a partir da própria escola, de forma que estas venham a se refletir nas relações sociais com vistas à transformação da sociedade, pois, ao mesmo tempo que a escola "... está condicionada pelas estruturas econômicas, sociais e políticas da sociedade, tem um peso condicionador nos processos ideológicos e sócio-políticos" (Castro, 1988:6).

A escola que se preocupa com este papel que deve desempenhar, ou seja, o de contestar a ideologia dominante, ao mesmo tempo que aponta para a busca de uma outra ideologia que leva e/ou almeja uma maior democratização, deve colocar a própria questão das relações organizacionais, do seu interior e a forma pela qual se estrutura, no palco das

discussões, para que, a partir da discussão coletiva, das finalidades e objetivos desta organização, se reestruturar organizacional e curricularmente, com vistas a desempenhar esse novo papel.

Para tanto, é fundamental a compreensão da escola numa nova sistemática organizativa, com relações horizontais, como possibilidade da realização humana, dentro do contexto sócio-produtivo e de construção coletiva do conhecimento.

Se nesse questionamento e nessa nova compreensão se faz necessário negar o conceito de escola no sistema capitalista, também se faz necessário, ao menos, refletir sobre a "poiésis" socialista e, conseqüentemente, sobre a sua escola, pois os exemplos nos dão conta de que no socialismo autoritário, segundo a historiografia, o que existe é a negação da autonomia dos trabalhadores, que não permite que estes dirijam e organizem conscientemente suas vidas. Sob este aspecto, iguala-se às práticas do capitalismo, na medida em que ambos suprimem ao máximo as faculdades criativas e de auto-organização dos indivíduos.

Neste aspecto, recordemos que, se a revolução de 1917 apontava para uma forma autogestionária das repúblicas socialistas, com prenúncios e conseqüências benévolas para a educação, os exemplos de Kronstadt e da Ucrânia (Rodrigues, 1988: 62-73) foram, se não suficientes, loquazes o bastante para abafar e reprimir o socialismo de Bakunine, Kropotkine, Tcherkesof, Maknó e tantos outros, estando bastante presente no tempo e na história revolucionária russa, quando Lénine, Trótski e posteriormente Staline sufocaram o socialismo libertário pelo massacre de milhares de trabalhadores que não se sujeitaram à transformação dos soviéts em espões do governo central. E foi

"... matando à bala e à fome, deportando milhões de operários e camponeses, criminalizando o dissenso, proibindo os partidos e todas as tendências, transformando os soviéts e sindicatos em simples câmaras de registro e correias de transmissão, ilegalizando as greves porque susceptíveis de fazerem o jogo da reação e porque a "vanguarda dirigente" se ocuparia de tudo ..." (Carrapato, 1991:12-13)

que este socialismo se instalou.

O que se constata na realidade, é a transferência das relações hierarquizadas do autoritarismo e da exploração do capital para o Estado, onde as relações, a estruturação organizacional da sociedade é igualmente hostil e alheia ao trabalhador e à expressão de liberdade, realização e satisfação; onde, pelo trabalho, o homem se faz homem, modifica a natureza e transforma suas condições de vida.

Se o trabalho é a ação inteligente do homem sobre a natureza com vistas a transformá-la, adaptando-a conforme as necessidades (vitais) para a satisfação humana, então este trabalho (transformador) será tão mais inteligente e, conseqüentemente, tão mais realizador do homem (de suas necessidades e satisfação), quanto mais este homem esteja preparado e apto a realizá-lo (a transformação da natureza).

A partir deste conceito de trabalho, pode-se inferir o objetivo da educação, ou seja, proporcionar condições ao homem para que ele possa exercê-lo não apenas para prover as necessidades de sua sobrevivência, mas principalmente possibilitar a sua realização e satisfação pessoais.

Neste enfoque, o trabalho exerce o papel de mediador entre a realização humana e a transformação da natureza e será tão mais eficaz

quanto mais preparado estiver o homem a realizá-lo e, conseqüentemente, tão mais realizado se encontrará.

Ora, sendo assim, a educação do homem é, em última instância, a responsável direta por essa mediação do trabalho, pois quão melhor preparado o homem estiver para transformar a natureza e se transformar (pela via educativa), tão mais poderá fazê-lo e realizar-se.

Este é o objetivo de toda e qualquer educação, instrumentalizar o homem para a sua "... ação inteligente sobre a matéria num objetivo previsto de satisfação pessoal" (Proudhon apud Bancal, 1984:27), ou seja, para o trabalho.

A partir destas considerações, há que se questionar no que a educação dita socialista difere da educação capitalista.

Ao analisarmos os principais teóricos e ideólogos da educação socialista, tais como Pistrak, Hoernle, Kroupskaia e Lounatcharsky, verificamos que esta idéia de utilização do sistema educacional para perpetuar e cristalizar a ideologia e, em especial, para atrelar a educação aos interesses específicos do trabalho numa dada e específica organização sócio-produtiva, também faz-se presente, ao colocar e atrelar a escola e a educação a uma mesma estrutura relacional (hierarquizada) de produção, em detrimento do processo de hominização, pois o enfoque principal e primordial volta a ser o da produção.

Este argumento fica bem evidente nas afirmações de PISTRAK (1981:47-56-58) "... não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho, mas de estudar o trabalho socialmente útil", no qual a oficina escolar passa a

desempenhar o papel de adestradora, cujo método pedagógico passa a ser o trabalho útil, uma vez que esta será utilizada na escola, "... para desenvolver nos alunos hábitos de trabalho bem definidos e necessários". Ela é, antes de mais nada, a ante-câmera da produção. Ao mesmo tempo que condiciona a atuação dos alunos à produção. "... o trabalho na oficina escolar deve ser produtivo e esta organização determina o programa dos trabalhos executados na oficina".

Vê-se, assim, o papel de caráter essencialmente produtivo que assumiu a educação como instrumentalizadora do homem, porém alijando-o mais e mais do conhecimento do processo produtivo, ao estabelecer relações hierarquizadas de alienação/exploração. Exemplo mais recente desta subserviência da educação à produção material específica, e às relações que a determinam, nos dá conta o próprio Mikail Gorbachov, então Secretário Geral do CC do PCUS, quando do XXVII Congresso do PCUS, ao recomendar que o sistema educacional russo introduza na escola o ensino de informática, como forma dos alunos conhecerem os fundamentos científicos e princípios de funcionamento que os norteiam, pois

"...os interesses da causa exigem organizar com enfoques mais fundo o estudo dos fundamentos científicos da produção moderna, das tendências de sua intensificação. Urge sobretudo, assegurar que os alunos, ao terminar a escola e incorporar-se na produção, estejam preparados para trabalhar com máquinas complexas, entre elas eletrônicas (...) de acordo com as exigências da reforma, a escola está chamada a assegurar a preparação prática da juventude estudantil para trabalhar com grande rendimento na economia nacional." (Academia de Ciências de la URSS, 1986:34).

Verifica-se, assim, que o sistema educacional socialista (autoritário) também atrela e condiciona a educação à produção dentro de uma estrutura hierárquica organizacional, que oprime e impede a manifestação da autonomia e da liberdade do indivíduo, tornando-o subserviente ao sistema.

É sob este aspecto, o da adequação e subserviência da educação às estruturas sociais, que cabe a maior indagação: qual o papel da escola na educação dos indivíduos tendo em vista a sua autonomia? Como deve ela atuar para evitar a dicotomização entre a realização do indivíduo em seu processo de hominização e o seu atrelamento, adequação e modelamento a determinadas estruturas que o condicionam, o desumanizam e o escravizam? Como acabar, neste processo, com as relações verticais, hierarquizadas, que implica na dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, da teoria/prática?

Esta é uma questão que, uma vez encaminhada, nos dará elementos para entender esta relação e o papel da escola: se subserviente ao capital e ao Estado, constituindo-se num local meramente de reprodução dos interesses da classe dirigente, ou espaço possível para a contestação de tais interesses e, como tal, espaço para um caminhar no sentido contrário da perpetuação do "status quo", um caminhar em busca de uma transformação possível e, sobretudo, um caminhar para a construção do conhecimento num coletivo, pelo estabelecimento de relações horizontais, pelo respeito e aceitação das diferenças individuais.

Sendo assim, é necessário refletir a sociedade em busca de outra direção, de outro contexto sócio-produtivo, de outra organização e estruturação social. Uma sociedade que, a partir de suas instituições e de

seus empreendimentos, busque uma outra sistemática organizacional, na qual haja um sistema escolar livre, que, além da instrução, tenha por objetivo formar homens livres, autônomos, cientes e capazes de suas potencialidades, capazes e preparados para enfrentar o sistema sócio-produtivo, de forma a não se sujeitarem e a não se escravizarem nele, mas sim para buscar, a partir dele, a sua realização.

Um sistema educativo que se caracterize pela ausência de dogmas, coerção e preceitos, que permita a resistência, ao mesmo tempo que possibilite a expressão de novos valores sociais e construção coletiva do conhecimento.

Um sistema educacional que represente muito mais que uma teoria pedagógica, que represente o confronto das mentalidades emancipadas e livres contra o poder, o obscurantismo, a opressão e a exploração.

Um sistema que permite uma educação que possibilite aperceber-se pela denúncia, aceitar-se pela crítica, reconhecer-se pela análise, que busque sair do pedantismo pedagógico, rompendo com o academicismo mítico e que, ao mesmo tempo, construa uma prática pedagógica coletiva, que possibilite a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade, da reprodução à construção do conhecimento.

A concretização de uma educação com novas relações pedagógicas certamente não ocorrerá pela forma tradicional, que leva à consolidação do modelo individualista e egoísta do sujeito, mas sim deverá desembocar necessariamente no aspecto coletivista da construção do conhecimento. Se o indivíduo é fruto das relações sociais, então somente

relações coletivistas de organização e de construção do conhecimento poderão levar à formação do sujeito coletivo que se contrapõe ao sujeito individualista, fruto da sociedade autoritária.

Se a força que emana do coletivo é maior que a simples soma de suas partes, segundo Proudhon, então o conhecimento coletivo que se quer produzir, a partir da reestruturação das relações organizacionais, pois só aí o coletivo pode evidenciar-se, terá em vista um novo homem, capaz de influir nas relações de produção, de forma a transformá-las em prol de sua realização.

Para romper com a educação autoritária e tradicional, ao ocupar os espaços da contradição, deve-se opor a ela uma educação anti-autoritária por definição, como princípio básico e fundamental. Uma educação que seja o reverso da medalha, o seu antípoda, ao mesmo tempo questionadora, para não cair no erro da dogmatização, pois "... não se impõe aos alunos nenhum dogma que seja contrário a razão" (Ferrer apud Arvon, 1981:158). A verdades prontas e acabadas, contrapor a reflexão, o sentido comum aos alunos, pois a aceitação cega de normas estabelecidas, seria por si só o retorno à educação autoritária causadora da estandartização dos indivíduos.

Nesta educação, mais que a instrução (que é racional por excelência), as relações entre professor e aluno, são as que sofrem profundas modificações e alterações. A aproximação e o envolvimento no desenrolar das atividades devem ser, acima de tudo, antipunitivos e anti-repressivos.

Tal processo educativo deve ocorrer através de atividades pedagógicas embasadas em princípios que favoreçam a espontaneidade

criadora e a aprendizagem da liberdade responsável, pois "somente o reconhecimento da livre vontade de cada um fará da escola a antecâmara de um porvir melhor" (Stirner apud Arvon, 1981:172).

Uma educação que almeje os princípios de liberdade e autonomia não pode apegar-se, quer estruturalmente, quer através de seus componentes, aos princípios de autoridade, pois, segundo BAKUNIN (1980), toda a educação não é, no fundo, em essência, outra coisa senão a imolação e a anulação da autoridade em proveito da liberdade, porque o objetivo final da educação é o de formar homens livres, plenos de respeito e amor pela liberdade dos demais.

A educação almejada deve visar, sobretudo, devolver ao indivíduo, ao trabalhador, o orgulho de produtor e não de detentor de um determinado poder, ao qual é ou foi guindado ou por herança ou pela meritocracia.

A metodologia, portanto, deve consistir em incentivar os alunos a que se expressem com liberdade e que dialoguem com professores, colegas, etc. isto aliado à interpretação pessoal sobre os fatos e fenômenos envolvidos no processo educativo.

Tal metodologia possibilitará que os alunos vivenciem a liberdade coletivista apregoada por BAKUNIN (1978:11-12), onde

"O homem somente se converte em homem e chega a ter consciência e a realizar sua própria humanidade na sociedade, graças a ação coletiva de toda a sociedade (...) fora da sociedade o homem seguiria sendo uma besta selvagem (...) um homem isolado não pode ter consciência de sua liberdade. Ser livre significa que o

homem será reconhecido e tratado como tal por outro homem, por todos os homens que o rodeiam. A liberdade não é, então, um fato que nasce do isolamento, senão que da ação recíproca; não é resultado da exclusão senão, pelo contrário, da interação social, porque a liberdade de cada indivíduo é simplesmente o reflexo de sua humanidade ou de seus direitos humanos na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus iguais."

Outro princípio norteador é o reconhecimento da singularidade da criança e, conseqüentemente, a sua não massificação, o reconhecimento da originalidade existente em cada indivíduo, o respeito às diferenças.

Tal respeito e reconhecimento é fundamental nessa educação, pois, se a realização do homem ocorre no e com o grupo (coletivo), este, em contrapartida, não pode, em nome de um consenso, sufocar, afogar e anular a individualidade, o que significaria o desrespeito às diferenças. Segundo PROUDHON (apud Arvon 1981:163),

"... a finalidade outorgada ao ensino, não é a integração social com as limitações da vontade individual que implica, senão a realização pessoal, e para tanto, necessariamente é antiautoritária e antinormativa."

Tal respeito à singularidade da criança deve levar em conta que, se a criança não aprende a sentir-se ela mesma, não aprende precisamente o que é essencial, pois aprender não significa aceitar idéias já feitas e conhecimentos pré-estabelecidos, mas sim construir o saber sobre a base de autênticos interesses pessoais. Leve-se em conta que saber, aqui entendido, não significa unicamente o conhecimento sistematizado, o conteúdo, pois este pouco conta, pouco importa em si mesmo, o que realmente importa e deve ser ressaltado é como este se concretiza, se realiza, pois

"... não tem nenhuma importância que a criança tenha uma noção ou outra. O importante é que chegue a ela através da educação, das atitudes da atividade intelectual. Se pode comparar a educação com a agricultura: os primeiros frutos não contam tanto por si mesmo senão pela posterior fecundidade da terra. O principal de uma educação sensata é aprender a pensar, a discutir, a recordar a colocar-se problemas."(Godwin apud Tomassi, 1988:38).

Se a educação não deve prender-se, atrelar-se a conteúdos eleitos previamente como os únicos válidos, não significa que deve estar dissociada da realidade circundante, do meio social, principalmente do processo produtivo. Convém lembrar o que [Bakunin] já afirmava ser o homem o que o em-torno social faz dele, pois este homem que queremos formar está inserido nessa realidade e nela deverá agir e atuar, principalmente no processo produtivo, pois que é nele, e através dele, que o homem se torna homem pela transformação da matéria. Mas para que essa educação não assuma um caráter essencial e exclusivamente utilitário e subserviente à produção, alienando o homem, sujeitando-o e impedindo a sua realização pessoal, deve "... conduzir o homem, pela cabeça e pela mão, para a filosofia do trabalho, que é o triunfo da liberdade."(Proudhon apud Arvon, 1981:165).

Este princípio da educação integral buscada baseia-se na necessidade de desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades humanas, pois a alienação é consequência do exercício e do desenvolvimento de atividades unilaterais.

Esta unilateralidade fica bem evidente na escola tradicional, onde o conceito de trabalho manual é dado como forma inferior e, por isto, desprezado. Tal conceituação deve-se ao espiritualismo que tem querido distinguir o homem em duas substâncias: a matéria e o espírito, sendo que a

primeira é irremediavelmente inferior à segunda e, como tal, está fadada e condenada a obedecer-lhe, a ele submetendo-se. A consequência dessa hierarquia fictícia foi a divisão da sociedade em duas classes e, por conseguinte, a desigualdade das condições e das funções a serem exercidas. É a degradação do trabalho manual e a sua condenação como condição escravizante, nunca realizadora.

A escola deve buscar e almejar, em síntese, o desenvolvimento do homem

"... evoluído e auto-suficiente, honesto sem leis nem polícia; que trabalhe sem amos; e tenha segurança de assumir valores fundamentais para a civilização moderna." (Proudhon apud Tomassi, 1988:95).

Uma educação assim idealizada e pretendida, a nosso ver, tem mais condições de frutificar se iniciada na pré-escola, onde as influências, as relações não são ainda tão marcantes e condicionantes.

Outro fator a considerar é o "locus" em que tal processo educativo possa vir a ser desenvolvido: se condicionado pela estrutura organizacional tradicional, ou com possibilidades de novas relações.

A estes fatores, alie-se a possibilidade, a disponibilidade e o desejo do grupo de trabalhar estas relações de forma coletiva.

Esse desejo advém de nossa experiência como grupo de estudo, no qual vivenciamos a premissa proudhoniana de que o todo é maior que a simples soma de suas partes.

Aplicando esta premissa à questão epistemológica, constatamos que, no diálogo sobre o objeto do conhecimento, novas idéias foram surgindo, o que caracterizamos como forma de produção coletiva de conhecimento, cujo conteúdo resultante (saber do grupo) não pode ser parcelarizado ou apropriado individualmente, uma vez que é fruto do pensar coletivo, sob pena de reproduzirmos o sistema capitalista de expropriação.

2. DEFINIÇÕES DO TRABALHO

2.1. Área de Investigação:

A pesquisa descrita neste relatório tem como foco de estudo e campo de atuação as relações pedagógicas estabelecidas na construção do conhecimento numa pré-escola do município de Florianópolis/SC, realizada durante o período de outubro de 1990 a julho de 1991.

A análise da pesquisa abrange a dimensão do estabelecimento de novas relações pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia - pelo exercício do ato-poder - através de relações não autoritárias expressas pelas experiências e teorizações da Pedagogia Libertária.

2.2. Tema da pesquisa:

Partindo do pressuposto que vivemos numa sociedade que historicamente se construiu sobre bases autoritárias, nossa indagação girou em torno da possibilidade de se estabelecerem, no espaço institucional da pré-escola, novas formas de relações e de construção de conhecimento, através de uma educação que persiga os princípios da Pedagogia Libertária.

2.3. Enfoque da pesquisa:

Dentre os princípios libertários, elegemos como princípios básicos:

1. A solidariedade na formação do espírito de grupo;
2. O respeito às diferenças individuais na construção do coletivo;
3. A autonomia e a criatividade, na busca da liberdade individual e coletiva.

2.4. Premissas básicas:

Há vinculação entre o modo de vida das pessoas, sua opção política e a prática pedagógica.

A opção política das pessoas nem sempre é clara e assumida coerentemente. Existe certa dicotomia entre o discurso e a ação pedagógica, o que determina relações ambíguas.

A conquista da liberdade é um processo coletivo, cuja vivência inicia no plano individual e passa pela luta contra o autoritarismo.

Há uma íntima relação entre a história individual e a história do coletivo e o momento histórico da sociedade. A história da Escola se reflete e é refletida na história das pessoas que a constroem em processo permanente.

O exercício da liberdade que se fundamenta no respeito às diferenças individuais, permite a eliminação dos conteúdos autoritários das relações pedagógicas, os quais se manifestam através da impossibilidade e/ou massificação pela média.

A manifestação das diferenças individuais permite o pleno exercício do potencial criativo e a originalidade das pessoas, o que só é possível na ausência da repressão.

A horizontalidade nas relações reforça o sentimento de grupo. A organização do trabalho solidário, os interesses e objetivos comuns possibilitam a emergência do coletivo.

O desejo, enquanto pulsão humana, origina o poder que, exercido sem exploração, dominação e controle de uns sobre outros, reverte em benefício do grupo.

A positivação do poder é possível através da substituição das estruturas hierarquizadas verticalmente pela organização do trabalho cooperativo.

O trabalho, enquanto processo de aquisição de conhecimento e desenvolvido numa dimensão humana, engloba a corporalidade, a sensorialidade, a afetividade e a cultura.

2.5. Objetivos:

A formação de um grupo de estudos nos permitiu experienciar a força da expressão de Proudhon: "O todo é maior que a simples soma das partes". A partir dessa experiência de estudo e vida propusemo-nos a:

- oportunizar a troca dessa experiência com crianças e adultos, numa instituição de pré-escola cuja história nos parece ter afinidade com a nossa experiência;
- possibilitar a construção do coletivo através do resgate da história da escola pela sua sistematização e inserção na ação pedagógica;
- perseguir princípios libertários que favoreçam relações pedagógicas não autoritárias na construção coletiva do conhecimento.

3. MÉTODO

3.1. Alternativa metodológica:

A eleição da escola Sarapiquá para a realização desta pesquisa deveu-se a seu caráter alternativo, ou seja, apresentar na base de sua proposta educativa elementos capazes de romper com os padrões da escola capitalista (pública ou privada).

Nosso ingresso na escola deu-se no final de outubro de 1990, após um período de aproximadamente dois meses de contato, que culminou com um processo de avaliação seletiva realizado por um grupo de pais e professores, representantes do setor pedagógico, e estendeu-se até o final do primeiro semestre de 1991.

Naquela ocasião, apresentamos nossa proposta de pesquisa e assumimos, para aquele ano, os compromissos de exercer o trabalho de coordenação pedagógica, que se encontrava em aberto devido ao

afastamento da coordenadora, e de elaborar o histórico da escola, que, até então, não passava de alguns documentos e registros esparsos das atividades desenvolvidas.

Firmou-se um compromisso de troca de experiência e colaboração recíproca, o qual caracterizou nossa intenção de não levar para dentro da escola uma proposta pedagógica pré-estabelecida, mas sim, e antes de tudo, apreender as características da escola que definiam seu caráter alternativo e aquilatar o grau de aproximação com os princípios libertários selecionados pelos pesquisadores como ideais para nortear um trabalho pedagógico não autoritário. Tais princípios, a solidariedade na formação do espírito de grupo, o respeito às diferenças individuais na construção do coletivo e autonomia e criatividade na busca da liberdade individual e coletiva, estavam contidos na proposta inicial da escola, o que nos motivou a elegê-la como campo de pesquisa.

Uma metodologia que possibilitasse a expressão destes princípios não poderia resultar de modelos estruturados, mas ser decorrente da troca de experiências gerada pela interação dos pesquisadores com o grupo (coletivo da Sarapiquá), a qual permitisse a criação e recriação da prática.

Nossa inserção no cotidiano da escola, via trabalho de coordenação pedagógica, se deu pela ocupação dos espaços já instituídos, ou seja, as reuniões pedagógicas coletivas e individuais semanais e o contato mensal com os pais de turma.

As reuniões individuais eram sessões que se caracterizavam pela orientação específica da coordenação para um professor, cujo espaço

utilizamos para um primeiro contato, quando, através de uma conversa informal, buscamos nos conhecer e estabelecer pontos de identificação. Estas entrevistas não obedeceram a um roteiro rígido, mas nos oportunizavam (ao professor e ao grupo de pesquisadores) um intercâmbio de perguntas e respostas que proporcionasse o estabelecimento de um clima de confiança recíproca e, ao mesmo tempo, fornecesse elementos para a reconstituição histórica e apreensão da realidade atual da escola. O diálogo estabelecido oportunizava ao professor falar sobre suas memórias na vida da escola, seu ingresso, sua atuação diária, perspectiva de vida, seu relacionamento com os colegas, pais e crianças, sobre a organização e funcionamento da escola, enfim, sobre os aspectos que consideravam significativos, segundo sua forma de pensar e agir.

Com a mesma finalidade de reconstituição histórica, entrevistamos ex-professores e pais já ausentes da escola.

Para o contato inicial com os pais e funcionários, utilizamos a mesma estratégia empregada com os professores. Procuramos ouvir pais cujos depoimentos abarcassem os quase dez anos de funcionamento da Sarapiquá e que fornecessem informações sobre as várias instâncias da escola.

Para ouvirmos os ex-alunos, organizamos um encontro festivo, através do qual, além de rever os antigos companheiros, (muitos ainda amigos entre si), obtivemos elementos para a análise do significado da escola em suas vidas.

A relação dos atuais alunos com a escola foi observada através das suas manifestações espontâneas no decorrer das atividades diárias.

A medida que nos engajávamos no cotidiano da escola, expandíamos nosso campo de participação, freqüentando as reuniões administrativas realizadas pela diretoria e as reuniões de turma, onde pais e professor encontravam-se para discutir sobre a ação pedagógica e administrativa.

Acompanhamos de maneira sistemática, durante todo o período em que se efetivou a pesquisa, as relações das crianças entre si e delas com os adultos, bem como o envolvimento nas atividades escolares. Em virtude de serem crianças de pouca idade (1 a 6 anos), observamos, principalmente, suas manifestações espontâneas, expressas nas reações afetivas de prazer ou desprazer, de aceitação ou rejeição, etc.. Encontramos aí um critério valioso para aquilatar a qualidade do conteúdo do conhecimento oferecido às crianças, uma vez que entendemos que o cognitivo e o afetivo são inseparáveis. Valorizamos o conhecimento à medida que proporcione a felicidade e corresponda a um conhecimento com sentido, ou seja, aquele que atende ao desejo de ser do indivíduo e que permita a livre expressão de sua criatividade, sem bloqueios e sem estereótipos.

Esta participação intensa e estendida a todas as atividades da escola nos proporcionou experiências que não se caracterizavam como um processo puramente empírico de coleta de dados para posterior análise, mas sim como produção de dados dialogados, porque frutos das discussões e das experiências vividas que perpassaram o pensar coletivo, possibilitando uma análise reflexiva, a partir do qual a temporalidade reduziu-se a um aspecto secundário, sendo que passado e presente fundiram-se para configurar a realidade da escola.

Esta configuração da realidade não resultou da interpretação unilateral dos pesquisadores, mas delineou-se a partir de um processo coletivo de ação e reflexão.

A nossa postura metodológica nas reuniões pedagógicas coletivas manteve-se atrelada aos princípios libertários referidos, os quais apontavam para uma outra concepção de coordenação pedagógica, que desmitificasse o papel centralizador e hierárquico desta função, devolvendo ao grupo sua competência no fazer e pensar pedagógico. Nesse sentido, os pesquisadores se em constituíram parte integrante do grupo, cuja relação de horizontalidade possibilitou a expressão das desigualdades, assegurando a manifestação das singularidades. Isso não significava negar os saberes diferenciados que existiam entre os membros do grupo, porquanto não se pretendia a sua homogeneização, mas colocar estas diferenças a seu serviço, rompendo com a relação de dominação e submissão.

A manifestação e o reconhecimento do seu potencial enquanto grupo fez com que os professores solicitassem mais tempo para estas reuniões, uma vez que ali se apresentavam oportunidades de reflexão mais profunda em relação aos problemas surgidos no dia-a-dia da escola, o que levou o grupo a substituir o encontro de orientação individual por mais uma hora de reunião pedagógica coletiva. Esse procedimento estendeu-se ao ano letivo seguinte, quando os professores solicitaram à nova coordenadora que mantivesse a mesma sistemática de reuniões.

Em decorrência, durante o primeiro semestre de 1991, as reuniões pedagógicas coletivas mantiveram a característica de serem um espaço de discussão e, por isso, favorável à troca de experiências e elucidação de questões entre pais-professores, professores-professores, de

forma a incrementar a solidariedade, o respeito mútuo e a autonomia do grupo. Dessa maneira, à medida que o grupo repensava e recriava seu fazer diário, fornecia a própria análise do conteúdo alternativo.

"Análise de conteúdo não fica apenas nas fichas, nos relatórios, nas gravações, porque se sabe que isto é instrumento, vestimenta, aparência. É preciso ir além disso, de modo hermenêutico. Saborear as linhas, porque muitas vezes o que está nas linhas é precisamente o que não se queria dizer. Surpreender as insinuações, que cintilam no lusco-fusco das palavras e superam as limitações da expressão oral e escrita. Escavar os compromissos para além das verbalizações, pois jamais há coincidência necessária entre um e outro. Explorar vivências, que aparecem mais no jogo, na brincadeira, na piada, do que na formulação cuidada, gramatical. Compor a intimidade da vida cotidiana, na sua mais profunda sensibilidade. Levar ao depoimento tão espontâneo de que a diferença entre teoria e prática se reduza ao mínimo possível, de tal sorte que aquilo que se diz é aquilo que se faz." (Demo, 1989:246)

Neste processo de criar e recriar a prática, a avaliação se fez através da constante discussão que foi feita "... com muito papo, conversa, muita conversa fiada, muita convivência e vivência." (Demo, 1989:247), onde

"... a profundidade do depoimento se ganha na discussão aprofundada, repetida, tranqüila, retomada, arredondada, arraigadamente aberta, em contexto de diálogo dialético autêntico." (Demo, 1989:247)

O diálogo se entende como dialético, porque pressupõe confronto de diferenças, e esta característica é fundamental para a formação do espírito de grupo, marcada pelo respeito às diferenças individuais, que se manifestam na oposição de idéias, refletidas na variação do trabalho pedagógico. Esse enfoque ou visão pareceu um dado novo no que fazer do

grupo, que, até por vício de formação, confunde confronto de diferenças com "amizade ou inimizade". Acreditamos que a clareza política substitui o conteúdo emocional das relações, desde que a participação no grupo seja autêntica e permita o espaço para a auto-determinação, ou seja, para o exercício da liberdade.

É o exercício da liberdade, fundamentado no respeito às diferenças individuais, que permite a eliminação dos conteúdos autoritários das relações, o que faz com que um grupo autodeterminado supere sua condição de massa de manobra, sobrevivendo às crises internas e externas e construindo seu próprio caminho.

Esta postura não permite a neutralidade, mas exige sim uma linguagem clara, a identificação e opção pelos mesmos princípios sociais que norteiam a vida do grupo e que expressam o que denominamos opção política. Em um processo metodológico, isso significou estabelecer relações e manifestar ações coerentes com o discurso - princípios eleitos pelos pesquisadores e que se faziam presentes no discurso da proposta original da escola, que norteou nossos procedimentos metodológicos.

Essa metodologia, enquanto empreendimento processual, nos permitiu o alcance de novas zonas de compreensão da realidade, isto é, a percepção do nunca percebido antes, cujo

" ... horizonte da alternatividade, coincide com a discutibilidade, à sombra da qual criticar é superar o método é do próprio método." (Demo, 1989:256).

4. AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERTÁRIAS

No intuito de comprovar e referendar em parte os pressupostos lançados e apontados pela reflexão realizada sobre a função da escola, nos propusemos a rastrear e resgatar a história de algumas experiências pedagógicas libertárias ocorridas a partir de meados do século passado até os nossos dias.

Além deste objetivo, estas experiências servirão de suporte e nos permitirão estabelecer pontos de contato e de comparação para as atividades desenvolvidas no Brasil [pelas chamadas "escolas alternativas"], em especial na Escola Sarapiquí de Florianópolis, Santa Catarina,* para indagar-lhes e buscar aproximações e/ou distanciamentos com a pedagogia libertária.

Tal comparação faz-se necessário, uma vez que no Brasil o movimento contestatório à escola tradicional mais significativo, após as escolas racionalistas e escolas modernas incentivadas pelo movimento anarco-

** O movimento das escolas alternativas foram movimentos ocorridos a partir da década de 70, em alguns Estados brasileiros como São Paulo, Brasília, Paraná e Santa Catarina, onde pais e professores descontentes com o sistema escolar vigente, quer público, quer privado, buscaram, a partir de sua associação em cooperativas, criar alternativas para a educação através de alternativas de escola.)*

sindicalista do final do século passado até as primeiras décadas deste, talvez tenha sido o das Escolas Alternativas, que, uma vez analisadas mais a fundo, apresentam-se em verdade como uma mistura dos movimentos mundiais de alternativas para a escola tradicional, como os ocorridos em Israel - através dos Kibutz e do Coletivo Infantil; em Barbiana (Itália) - através da Escola de Alunos; na Inglaterra - pelas Escolas Livres; em Samoa - pelo Ensino pela TV; na Tanzânia - através das Turmas Autônomas; na Alemanha - pelas Comunidades Antiautoritárias e do Mestre-Companheiro; nos Estados Unidos - pelas Escolas Alternativas (Stein, 1977), evidenciando, em momentos diversos, aproximações ora com um ora com outro movimento, inclusive com aproximações, em determinados momentos, com as escolas libertárias.

4.1. A ESCOLA DE IASNAIA POLIANA DE LEON TOLSTÓI

O consagrado escritor russo Leon Tolstói (1828-1910) foi também um incansável trabalhador pela educação popular na Rússia czarista. Homem de grande cultura, membro da nobreza, escritor reconhecido em sua época, tinha uma inquietude - o inconformismo diante do estado de miséria no qual vivia a maioria da população russa. Acreditando ser a educação um instrumento útil na luta contra a opressão dedicou grande parte de seus esforços no sentido de colaborar com a reflexão pedagógica de sua época, bem como estimular a criação de escolas livres para os filhos dos camponeses. Desta reflexão, resultou, na área da pedagogia vasta obra que hoje faz parte do acervo cultural da humanidade e, em especial na União Soviética, é fonte de inspiração e conhecimentos utilizados em todos os estabelecimentos de ensino voltados para a formação de profissionais da educação.

Foram numerosos os seus artigos sobre instrução, educação geral, formação integral, moral, ética, cujas idéias originais e futuristas muitas vezes foram incompreendidas e rechaçadas pelos pedagogos conservadores de seu tempo.

Ainda jovem decidiu-se pelo investimento prático de suas idéias e, para tal, fundou uma escola grátis, em sua aldeia natal, para os filhos dos camponeses. Estes, até então, tinham que sujeitar-se aos ensinamentos rudimentares da leitura e escrita através dos textos sagrados, ministrados, na maioria das vezes, pelos sacristãos mediante pagamento.

Apesar da desconfiança inicial em relação à gratuidade, os pais, pouco a pouco, enviaram seus filhos aos cuidados do conde Tolstói.

A escola livre de Iasnaia Poliana funcionou em períodos intercalados, de 1849 até o fim da vida de seu fundador. O período mais fértil na produção e aplicação prática de suas idéias pedagógicas ocorreu após seu retorno do serviço militar, em 1859, com o reinício dos trabalhos pedagógicos em Iasnaia Poliana.

No início do ano de 1862, Tolstói editou uma revista que denominou Iasnaia Poliana, destinada à divulgação de artigos pedagógicos e populares acessíveis ao povo em geral. As edições eram mensais e, através delas, podiam manifestar-se

"...os professores que consideram sua profissão não só um meio de subsistência, não só um dever de ensinar crianças, mas um campo de ensaio para a ciência pedagógica." (Tolstói, 1988:34).

Neste chamamento, Tolstói deixou claro seu espírito empreendedor, pesquisador e aberto a novas influências, bem como sua opção pela educação dos filhos do povo.

Os artigos veiculados pela revista, ao mesmo tempo que tornavam público os detalhes arrojados da proposta que se desenvolvia na

escola de Tolstói, permitiam a ele, além da argumentação consistente em favor de seus princípios pedagógicos, espaço para críticas e denúncias contundentes contra o sistema escolar oficial. Isto desencadeou desconfianças em relação a sua proposta e acirrou os ânimos das autoridades governamentais da área da educação contra sua pessoa.

No verão de 1862, durante uma viagem de Tolstói, a escola foi invadida e devassada pela polícia em busca de literatura clandestina. Ao regressar Tolstói solicita explicações das autoridades, cuja indiferença quanto à invasão o faz compreender que precisava encerrar as atividades na escola. As perseguições a sua atividade pedagógica continuavam e culminaram com o fechamento da revista *Iasnaia Poliana*, após o ataque do então ministro do interior às idéias veiculadas pela revista.

Afastado das atividades pedagógicas durante seis anos, escreveu o romance *Guerra e Paz*, ao mesmo tempo que amadureceu novas idéias no campo da pedagogia. Em 1868, ao acabar o romance, iniciou uma produção original e de real valor para a educação popular - o *Abecedário* - um manual de instrução para crianças pequenas. A primeira edição saiu em 1872 e, após amplo debate com os pedagogos, Tolstói lançou, em 1875, a segunda edição, já reformulada que foi amplamente aceita pela crítica e aprovada pelo comitê científico do Ministério da Instrução para utilização em todas as escolas primárias da Rússia.

Enquanto escrevia o *Abecedário*, reabriu sua escola em *Iasnaia Poliana*, nas mesmas bases pedagógicas do período anterior.

Ao longo de toda sua existência, a escola recebeu numerosos visitantes, inclusive do estrangeiro, que, apesar de perturbarem o desenrolar

dos trabalhos com as crianças, eram bem aceitos por Tolstói, pois permitiam-lhe amplo debate sobre suas idéias, sobre as atividades desenvolvidas e, principalmente, o confronto com outras tendências, com a finalidade de estabelecer ligações, e proporcionar complementações à sua pedagogia.

A escola de Iasnaia Poliana atendia, em média, 40 alunos de ambos os sexos, de idade entre sete e treze anos, e estava aberta também para adultos que a freqüentavam, às vezes, por todo o inverno.

O programa baseava-se num amplo conjunto de disciplinas que proporcionavam ao aprendiz uma formação integral, isto é, o desenvolvimento de todas as suas capacidades. Para tanto, as aulas compreendiam desde os conteúdos científicos até os artísticos. Segundo Tolstói, é preciso ter-se em mente, em traços gerais, todo o campo dos conhecimentos para responder à indagação sobre que conhecimento se deve transmitir.

O espírito sensível de Tolstói compreendeu que os modelos prontos, herméticos, até então pouco haviam contribuído para a educação popular e que só através do acompanhamento sistemático de suas crianças, procurando captar-lhes os interesses reais no cotidiano da escola-laboratório, poder-se-iam apreender nas necessidades e avançar na concepção de uma educação básica para o povo.

Em decorrência desta postura, os programas eram flexíveis, refeitos e inovados à medida que as crianças manifestavam-se receptivas ou não em relação a eles. O método, portanto, originava-se da experiência bem sucedida (aprovada pelo gosto das crianças), cujo único critério de validade pedagógica era a liberdade (ausência total de coerção). Tais procedimentos

baseavam-se na tese da perfeição do homem ao nascer e na convicção dos desvios causados na personalidade pelo ensino coercitivo.

Nas palavras de Tolstói, fazia-se sempre presente o critério de liberdade:

"...a melhor administração da escola consiste em conceder aos alunos total liberdade de estudar e de contatar entre si" (Tolstói, 1988:75)

"...fiel aos meus princípios, não obrigava as crianças a ler o abecedário quando não queriam, assim como não obrigava os adultos a estudar mecânica ou desenho técnico quando queriam estudar o abecedário. Cada um dedicava-se ao que queria" (op.cit.:86)

"...cada aluno representa um caráter particular que manifesta suas necessidades particulares, que só a liberdade de escolha pode satisfazer." (op.cit.:93)

"...em cada criança há o desejo de independência e que nenhum ensino deve destruir." (op.cit.:129)

E, na livre movimentação das crianças, expressava-se o exercício da liberdade :

"...sentam-se nos lugares mais inesperados; nos bancos, mesas, peitoris de janelas, no chão e na poltrona.

As raparigas sentam-se sempre juntas. Os amigos, conterrâneos, especialmente os mais pequenos (entre eles há grande camaradagem), sentam-se ao lado uns dos outros."

(...)

O professor entra na sala da primeira classe, os alunos rodeiam-no perto do quadro ou deitam-se nos bancos, ou sentam-se na mesa em redor do professor ou do aluno que lê. Se se trata de aula

de escrita, sentam-se mais comodamente, mas levantam-se constantemente para ver o caderno do vizinho, para mostrar o seu caderno ao professor.

(...)

As vezes, sem dizerem palavra alguma, na segunda ou terceira aula depois do almoço, dois ou três rapazes vão rapidamente a sala buscar os chapéus. "Onde vão? - Para casa"... - E quem são estes rapazes que decidiram ir para casa e como decidiram? - Quem sabe? Jamais descobrirão o rapaz que decidiu. Não se reuniram e não combinaram nada, apenas decidiram ir para casa." (op.cit.:71,72,79,80)

Tolstói considerava que a liberdade de educação na escola é um princípio que emana das leis internas do sujeito. A exigência de liberdade assim compreendida pressupõe que é impossível transmitir a alguém algum conhecimento se estes forem impostos contra a sua vontade.

Segundo a concepção pedagógica de Tolstói, a liberdade tinha tanto significado, que o levava a afirmar que a liberdade é o único critério da pedagogia.

Tendo em vista este princípio, pedia Tolstói que se olhasse a criança como ser racional e pensante, capaz de compreender a necessidade de ordem e que não suporta a ingerência forçada e alicerçada no castigo.

A liberdade da escola e da educação que apregoa em favor das crianças é a antítese da pedagogia autoritária e exige do professor uma atitude humana para com a criança, que a respeite pela sua dignidade e pessoa. O autor afirma que

"...o êxito da escola depende do amor. Mas o amor não é um acaso. O amor só pode

55
existir em liberdade." (Tolstói,
1988:185).

4.2. PAUL ROBIN E O ORFANATO DE CEMPUIS

Dentro do movimento de revitalização das instituições educativas em bases libertárias na França, no século passado, a experiência mais significativa foi o trabalho realizado por Paul Robin (1837-1912) administrador do orfanato de Cempuis. Durante o período de 1880 - 1894, Paul Robin organizou e dirigiu uma casa para crianças órfãs onde pôs em prática uma experiência de educação integral através do qual cada indivíduo poderia desenvolver-se plenamente, ou seja, elevar ao máximo suas capacidades físicas, morais e intelectuais.

Apesar da rígida educação recebida no seio da família católica praticante, Paul Robin, ainda muito jovem, já manifestava seu caráter contestador e anti-dogmático, ao declarar-se ateu, adepto da teoria de Darwin e partidário do socialismo. Lecionou, por pouco tempo, matemática e ciências no Liceu de Brest, sendo obrigado a demitir-se devido a desavenças com os superiores. Passou a residir em Bruxelas, onde dividia seu tempo entre aulas particulares e militância junto aos grupos políticos e intelectuais vanguardistas. Trabalhou intensamente pela educação popular na organização de cursos para jovens trabalhadores, na elaboração de artigos sobre educação

e na colaboração propagandística junto aos movimentos de trabalhadores. Teve participação ativa no Conselho Geral da Internacional, o que lhe custou perseguições políticas que se efetivaram em multas, prisões e exílios ao longo da década de 70.

De volta à França, fez novas tentativas de trabalho nos meios oficiais, as quais fracassaram devido à incompatibilidade de suas idéias com o conservadorismo das autoridades educacionais da época. A fim de poder atuar mais livremente, decidiu-se pela atuação no orfanato de Cempuis, onde implementou um ensino com bases anti-autoritárias, laico, racionalista, cujos conteúdos preocupavam-se com a formação do homem completo para o desenvolvimento da solidariedade e contribuição responsável para a vida coletiva.

Em defesa de sua proposta de educação integral, Paul Robin levantava argumentos que deixavam transparecer uma visão de homem e sociedade calcada em princípios igualitários e justos.

"...todo o homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma destas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo ele tem direito ao desenvolvimento total de suas faculdades; como membro da coletividade ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário." (Moriyon, 1989:89)

Defendia a idéia de que, independentemente das condições nas quais o indivíduo tenha nascido, se rico ou pobre, todos tem os mesmos direitos de acesso ao conhecimento científico e aos bens culturais da humanidade. Desta maneira, adquiririam outros instrumentos de análise para

utilizar na interpretação dos fenômenos sociais e sentiriam a necessidade de modificação da organização social opressora.

Vemos aqui a influência do espírito da época, o papel redentor das ciências no trato dos problemas sociais. Acreditava que os males sociais originam-se da ignorância e via na generalização da educação integral uma grande utilidade social:

"...se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade." (Moriyon, 1989:90)

No orfanato, suas idéias revolucionárias eram vividas no cotidiano das relações: o antiautoritarismo como mecanismo para afastar as hierarquias, a ausência de prêmios ou castigos e a solidariedade e a cooperação determinando as bases do convívio comunitário, a co-educação dos sexos como meio de preparar desde cedo o convívio entre homens e mulheres.

As atividades em Cempuis, compreendiam jogos, danças, canto, atividades gráficas, o ensino das ciências, a educação física baseada na ginástica e no esporte, atividades artesanais com vistas a uma preparação profissional. Criaram também algo totalmente novo para a época: as colônias de férias no mar.

As diferentes disciplinas, trabalhadas a partir do método científico em oposição ao dogmatismo da Igreja, tinham por finalidade,

"...não de comunicar uma determinada quantidade de conhecimentos, senão de desenvolver junto com a memória, o espírito de observação, as capacidades lógicas, o juízo crítico, a sensibilidade estética e a criatividade." (Tomassi, 1988:177)

As atividades de ensino, além dos conteúdos das ciências matemáticas e naturais, incluía também matérias como a estenografia e o estudo de um idioma.

Uma das preocupações constantes de Robin foi que o ensino propiciasse realmente uma educação crítica. Para isso, as disciplinas eram estudadas segundo um enfoque crítico da realidade social dos desfavorecidos, de forma a servir de elemento de análise desta mesma realidade a que estavam sujeitos. Assim,

"...a história não se apresenta sob o enfoque providencialista ou patriótico-militarista, nem como cenário de déspotas, senão como a história dos povos de onde resulta que a guerra é um fato cruel e absurdo que é sempre um dano para os pobres, que as revoltas e as revoluções são a consequência inevitável da injustiça, da miséria e da ignorância, que fome, violência e escravidão são a raiz dos males sociais." (Robin apud Tomasi, 1988:177)

O ensino desenvolvido em Cempuis consubstanciou-se numa proposta abrangente e minuciosa, abordando conteúdos com vistas ao desenvolvimento integral. Estes conteúdos visavam à educação dos sentidos, da razão, da memória e da imaginação, nos quais era dada igual importância às atividades artísticas e científicas.

Apesar de constituir-se numa proposta radicalmente diferente e avançada para a época, sua qualidade afirmava-se cada vez que os alunos necessitavam transferir-se para outras escolas.

Essas diferenças radicais geraram perseguições por parte de segmentos mais conservadores, principalmente por representantes da Igreja, que o acusavam de favorecer a imoralidade, de fazer propaganda subversiva e antipatriótica, o que culminou com seu afastamento da direção do orfanato.

Reconhece que não conseguiu realizar plenamente suas idéias, mas que, apesar das dificuldades, conseguiu dar vida a uma instituição que se tornou, em função do trabalho desenvolvido, muito melhor que as "prisões" que, ao recolherem a infância abandonada, fazem dos rapazes "cidadãos-soldados" conformistas, e das meninas "donas de casa" resignadas.

Sua obra constituiu-se num marco da Pedagogia Libertária, fornecendo as bases e a inspiração para aqueles que lutam por uma educação livre.

4.3. SEBÁSTIAN FAURE E A COLMÉIA (LA RUCHE)

Sebástian Faure (1858-1942), passou grande parte de sua vida proferindo palestras nas quais difundia suas idéias com eloqüentes qualidades de orador. Desse trabalho resultava razoável quantia em dinheiro, a qual destinava aos mais variados fins, como movimentos sindicais, iniciativas educacionais, campanhas de agitação, entre outras.

Aos 46 anos de idade, refletindo sobre constatações elaboradas ao longo de sua carreira de conferencista, resolveu fundar uma casa para o abrigo e educação de crianças, onde elas pudessem experimentar um estilo de vida fraternal e solidário. No ano de 1904, alugou uma chácara situada a 3 km de Rambouillet (Seine-et-oise), e lá organizou com um grupo de colaboradores voluntários, a Colméia - um lugar de convivência para aproximadamente 45 crianças de ambos os sexos, onde

"...cada uma deveria trazer a este círculo familiar, conforme a idade, as suas forças e aptidões, o seu contingente de esforços, e cada uma tomar do todo, alimentada pela contribuição comum, a sua parte proporcional de satisfações."
(Moriyon, 1989:113)

Num clima de liberdade e afeto, a comunidade tinha como meta a formação integral das crianças e, para tal, oportunizava o desenvolvimento pleno de suas faculdades.

Entendia que

"...a educação tem a tarefa de formar homens completos em que todas as faculdades se desenvolvam harmonicamente e que para tanto, deve servir-se de um ambiente adequado para suscitar e favorecer a fraternidade e colaboração e de um conteúdo racional idêntico para todos, comunicado por meio de métodos atualizados e científicos." (Tomassi, 1988:187)

Para viabilizar tal educação, era fundamental que se rompesse com todo e qualquer tipo de autoridade, começando pela do Estado e pelo submetimento da mulher ao homem.

A escola, para atender a estes princípios, estava organizada através da co-educação (para que o homem não se arrogasse direitos sobre a mulher), e de assembléias livres.

Ao invés da figura diretiva e autoritária do Estado, representado na escola pelo diretor, existiam as assembléias livres das quais, todos participavam e às quais cabia, entre outras funções,

"...programar as atividades a serem desenvolvidas, como: estudo, trabalho, ocupações sociais, recreativas e desportivas." (Tomassi, 1988:189)

Entendia que com esta organização todos poderiam contribuir para o bem-estar coletivo, tanto através do trabalho manual, quanto através do trabalho intelectual.

Nas palavras de Faure,

"...a Colméia não é uma escola, um internato e nem um orfanato. É ao mesmo tempo que uma obra de solidariedade, uma espécie de laboratório onde se experimentam métodos novos de pedagogia e educação." (Apud Moriyon, 1989:114)

Como garantia deste caráter sempre inovador e dinâmico que deveria ter a escola, organizou as classes num sistema misto, com no máximo 20 alunos, em ambientes amplos e luminosos, onde o mobiliário pesado e fixo foi substituído por mesas leves e móveis.* A metodologia básica utilizada pelo professor era o diálogo, a conversação enriquecida por abundantes materiais didáticos, por projeções e dramatizações. Não existiam normas disciplinares impostas, não existia prêmio e castigos, nem programas rígidos. O objetivo principal da educação não era o de repassar conhecimentos e informações, mas sim desenvolver o espírito de observação e o raciocínio.

A co-educação dos sexos, a ausência de repressão a integração entre estudo e trabalho, o exercício da vontade, a construção da moral autônoma, a rejeição aos métodos tradicionais de classificação foram elementos de destaque nesta experiência.

Com relação à competição, proporcionado e estimulado nas demais escolas, afirmava que

"...a emulação e competição estão rigorosamente eliminados; quem esta mais capacitado deve ajudar aos demais e comparar seus trabalhos não com o dos companheiros mais fracos senão com o seu anterior e com o fim de incentivar-se a progredir; os menos dotados não são mortificados de nenhuma maneira." (Faure, apud Tomassi, 1988:188)

* *Observe-se que, nesta época, as carteiras e cadeiras eram fixas no assoalho.*

Acreditava que somente assim, nesta outra organização escolar, se poderia romper com o condicionamento autoritário a que o indivíduo estava sujeito pela sociedade. Toda esta organização se fazia necessária,

"...tendo em vista os fins totalmente distintos dos fins do estado burguês, cujas instituições, começando pela família, corrompem o indivíduo desde a mais tenra idade fazendo-o egoísta, hipócrita e conformista e fazendo dele um instrumento passivo; coisa que se verifica tanto no regime chamado de "liberdade de ensino" que considera a criança como propriedade dos pais, como no do monopólio, onde se transforma em coisa do Estado; pois a neutralidade escolar é somente uma hábil mentira."
(Faure, apud Tomassi, 1988:188)

As crianças formavam três grupos por faixa de idade, os quais comportavam atividades adequadas às capacidades e interesses de cada faixa etária, o que favorecia o desenvolvimento tranquilo e sem ansiedades. Esta divisão por grupo de idades constituía-se num recurso pedagógico que visava à inserção gradativa tanto dos conhecimentos quanto das responsabilidades de trabalho. Deste modo, os menores, até aproximadamente doze anos de idade, dedicavam-se aos estudos, folguedos e pequenos afazeres domésticos; dos doze aos quinze anos, tinham o tempo dividido entre as aulas e o trabalho nas oficinas e no campo, como aprendizes; dos quinze em diante dedicavam todo o dia ao trabalho e, à noite, faziam cursos complementares, aumentando seus conhecimentos gerais.

Os grupos de idade não eram rígidos, e a criança podia escolher as atividades de acordo com suas características individuais. Longe de provocar um isolamento entre as variadas idades, a proposta implementava o convívio e a troca entre elas:

"As maiores tornando-se crianças em contato com o infantilismo e a ingenuidade das pequenas, e estas tornando-se, pouco a pouco, formais e razoáveis em contato com a seriedade e jeito laborioso e sensato dos maiores."
(Faure apud Tomassi, 1988:113)

As oficinas, ao mesmo tempo que oportunizavam aos jovens a aprendizagem profissional, forneciam os produtos necessários para a Colméia. Os serviços de imprensa foram uma exceção, pois desde o início atendiam a pedidos de fora. Estes eram encomendados por amigos da Colméia, sindicatos, cooperativas, universidades populares, bolsas de trabalho e outras agrupações de vanguarda. Desse modo, aos quinze ou dezesseis anos, já possuíam as condições mínimas necessárias para sair e trabalhar fora, ou, se assim o desejassem, permanecer na Colméia como colaboradores.

A guerra de 1914-1918, com seu avassalador poder de destruição, tornou inviável economicamente a vida da Colméia. Em fevereiro de 1917, após encaminhar a novos lares cada criança da Colméia, o grupo desfez-se com grande tristeza.

Em idade avançada, ciente das limitações impostas pela velhice, o coração libertário dirige-se esperançoso às gerações seguintes. E sonha com novas Colméias...

"Se eu tivesse a idade em que ainda se permite planejar o futuro com confiança não hesitaria em lançar as bases de uma nova Colmeia. Tinha 46 anos quando fundei esta obra de solidariedade e de educação. Cerca de 30 anos se separam desta época e não é na minha idade que alguém vai se aventurar a tal empresa, porém alimento a esperança de que outros, mais jovens, num dia próximo, ao remover as cinzas destas lembranças, sobre as quais palpita o meu velho coração, encontrarão ainda algum calor, farão ressurgir algumas fagulhas, reavivarão a chama e tentarão levar a

66
cabo uma nova Colmeia." (Faure apud
Moriyon, 1989:144).

4.4. FERRER Y GUARDIA E A ESCOLA MODERNA

Dentro do movimento pedagógico libertário, Francesc Ferrer y Guardia (1859-1909) foi o pedagogo mais significativo da sua época. Seu ideário e seu pensamento pedagógico é o resultado da sistematização do pensamento libertário até então desenvolvido, que ele, juntamente com companheiros libertários, organizou numa proposta pedagógica. Essa proposta se concretizou na implantação da Escola Moderna, que originou o chamado "Movimento da Escola Moderna". Este fato, aliado à repercussão política de seu assassinato, tornaram-no conhecido mundialmente.

Dadas as características radicais de seu ideário pedagógico, a Escola Moderna encontrou campo fértil para proliferar-se junto aos sindicatos operários que percebiam nela a educação necessária para a revolução social.

Tendo em vista a importância de Ferrer e, mais que ele, o movimento que a Escola Moderna assumiu para o pensamento pedagógico libertário, nos deteremos a detalhar mais minuciosamente sua vida e sua obra na Espanha, bem como a influência do seu pensamento no meio sindical

brasileiro, o qual, adotando seu ideário pedagógico, passa a implantar, em diversos Estados do Brasil, as Escolas Modernas.

a - Biografia

Os trabalhos de SOLÀ (1978 e 1980), MONÉS (1980), LÁZARO (1980) e RODRIGUES (1992), nos permitem o rastreamento do que foi sua vida e sua obra.

Francisco Ferrer y Guardia nasceu em 10 de janeiro de 1859, em Alella, povoação situada a 20 quilômetros de Barcelona.

Sétimo filho de uma família católica de pequenos agricultores e Tanoeiros, aprendeu as primeiras letras na escola de Alella, chegando a cantar no coro. É nesta fase de sua infância que toma conhecimento das idéias libertárias por intermédio de um tio. Com essa nova visão, contestou seu professor e foi severamente punido. Este fato levou Ferrer a pensar no ensino oposto - nem prêmio e nem castigo - que viria a pôr em prática com a fundação da Escola Moderna.

Passou depois à escola de Teiá. Ali encontrou um professor laico, mais liberal e, por influência deste, chegou a estudar com os jesuítas. Mas as idéias anticlericais de seu irmão José e de seu tio Antonio impediram-no de ser padre.

Aos 13 anos perde o pai e deixa a escola para trabalhar nas vinhas familiares. Lê o Diário, jornal de tendência liberal. Começa a admirar Pi y Margall e entusiasma-se pela proclamação da primeira república espanhola. Vai para Barcelona com seu irmão José e emprega-se como escriturário de um republicano. Começa a freqüentar as reuniões com ele e conhece a maçonaria.

Iniciou então a leitura de autores revolucionários e aprendeu francês, inglês e naturismo em cursos noturnos e envolveu-se profundamente com as idéias libertárias.

Em 1884, Ferrer funda uma biblioteca circulante entre os trabalhadores da empresa onde trabalhava - um ato revolucionário para a época - e ingressa na loja maçônica "La Verdade", de Barcelona. Trabalhando na Companhia de Ferrocarriles, como revisor do trajeto Barcelona-Cabrera, serve de contato com os republicanos de Manuel Ruiz Zarrilla, o que lhe custou o exílio na França, de 1886 a 1901.

Durante o exílio, exerceu várias atividades, entre as quais a de professor de espanhol, através de aulas particulares no Círculo de Ensino Laico da Associação Politécnica em cursos noturnos do Liceu Condorcet e na loja maçônica do Grande Oriente.

O exílio em Paris lhe possibilita conviver com intelectuais de renome no movimento político republicano e anarquista como Malato, Jean Grave, Eliseu Reclus, Chirac, etc.. Este convívio e exílio o convence de que o problema da educação popular não se acha resolvido na França e tampouco na Espanha. Esta percepção o faz enveredar pela perspectiva "pedagogista", abandonando a concepção "insurrecional", isto é, passa a crer que é

necessário conscientizar e instruir o povo para que a revolução social se concretize. Assim, entende Ferrer que

"...a ação política e social (...) aparece necessariamente mediatizada pela ação pedagógica: há que se criar novas instituições onde se formem novas mentalidades, sem uma nova mentalidade uma revolução fracassará, conduzindo a novas formas de exploração do homem pelo homem." (apud Solà, 1978:20,21)

Contudo, a revolução social não depende apenas da mediação realizada pela escola, mas também dos sindicatos revolucionários, isto é,

".. pela ação coordenada dos produtores, que pela greve geral, provocarão o colapso do capital, e o advento da sociedade comunista libertária." (apud Solà, 1978:21)

Através da ação conjugada destes dois órgãos, é que seria possível, no entender de Ferrer, a revolução social. Talvez por isso mesmo o movimento anarco-sindicalista na Espanha, e até mesmo no Brasil, deu tanta importância à criação e manutenção de escolas racionalistas para os seus filhos.

Por esta mesma época, 1887, nascia o Ateneu Obrero de Barcelona, com o fim de difundir a "educação integral". Em Madrid, no ano de 1888, funda-se a sociedade livre-pensador "Los amigos del Progreso", que propõe a criação de escolas laicas de ambos os sexos, dirigida por Francisco Giner.

Em 1890, Ferrer filia-se à loja "Les Vrais Experts" e, em 1892, vai como delegado assistir ao Congresso Internacional de Livre-Pensadores em

Madrid. Neste congresso conhece Lerroux e escreve uma circular que, 17 anos mais tarde, foi usada pelo Conselho de Guerra para condená-lo à morte.

Com a morte de Manuel Ruiz Zarrila, em 1895, Ferrer afasta-se definitivamente dos republicanos e socialistas espanhóis e liga-se libertariamente aos anarquistas Malato, Grave e Paul Robin. De 27 de julho a 1º de agosto de 1896, vai a Londres participar do Congresso Socialista Internacional como delegado do 4º distrito de Paris do Partido Socialista Francês, empunhando como bandeira de luta a educação. Nesta oportunidade, a Livraria Garnier publica a obra de Ferrer "Tratado de Espanhol Prático".

Desde 1894, dava aulas particulares a uma viúva católica muito rica, chamada Meunier, e a sua filha, Jeanne-Ernestine, a quem inspirou grande admiração. Fizeram-se íntimos amigos, empreendendo juntos uma viagem à Espanha, Itália, Bélgica, Inglaterra, Portugal e Suíça, que foi muito proveitosa para Ferrer, por ter feito contatos com Eliseu Reclus e Pestalozzi, ao mesmo tempo que conhecia os mais avançados centros de ensino.

Com a morte de Meunier em abril de 1901, Ferrer recebe uma herança de 1 milhão de francos ouro, importância que lhe permitiu fundar a Escola Moderna, cujo objetivo era "...extirpar do cérebro dos homens tudo o que os divide."

Para sede, foi escolhido um antigo convento na rua Baillen. As aulas começaram em 8 de outubro de 1901, com 30 alunos, sendo 12 meninas e 18 meninos.

Em janeiro de 1902, a frequência de alunos aumenta para 70, atingindo 126 em 1904. No ano de 1905, a Escola Moderna tinha 147

sucursais na província de Barcelona e, três anos depois, 1 mil alunos em 10 escolas de Barcelona e da capital. Criaram-se escolas na Espanha (Madrid, Sevilha, Málaga, Granada, Cadiz, Córdoba, Palma, Valencia), Portugal, Brasil, Lausane e Amsterdam.

Em primeiro de maio de 1906, Mateo Morral, bibliotecário da Escola Moderna dirigida por Ferrer, joga uma bomba contra a corroça real no dia do casamento de Affonso XIII, comprometendo com esse gesto toda a obra educativa de Ferrer.

A resposta do governo foi fechar a escola-mãe, na rua Baillen, em junho, prender Ferrer, José Nakens, Pedro Myuoral e outros que foram submetidos a julgamento. Declarado inocente, Ferrer é libertado em junho de 1907, mas não lhe permitiram reabrir a escola-mãe. Começa então, com a ajuda de sua companheira Soledad Villafranca, a publicar a revista "L'Ecole Renouvee" (extensão internacional da Escola Moderna de Barcelona).

Em abril de 1908, funda também a "Liga Internacional para a Educação Racional da Infância", recebendo logo a adesão de Languévin, Bernard Shaw, Berghelot, Gorki e o sueco Sivan, que, em seu projeto "Estados Unidos do Mundo", outorga a Ferrer o Ministério da Educação da Humanidade.

Vai a Londres, onde convive com Kropotkine. No começo de 1909 deixou a capital inglesa e foi para a Espanha, fixando-se com a família em Alella, seu lugar de nascimento.

Surpreendido pela Semana Trágica de Barcelona, é preso a primeiro de setembro, julgado em Conselho de Guerra a 9 de outubro como

autor e chefe da rebelião, sendo condenado à morte. Foi executado a 13 de outubro de 1909, no fosso de Santa Eulália, gritando em frente ao pelotão de fuzilamento: "Viva la Escuela Moderna."

b - O Momento Educacional da Espanha de Ferrer

A Igreja, através das escolas paroquiais, inculcava sua ideologia a toda a população, combatendo qualquer idéia que pudesse interferir em seus interesses, viesse de outra "confissão" ou das escolas neutras - não confessionais.

Contra este monopólio se insurgia a Confederação Escolar Laicicista da Espanha, que buscava sobretudo, a criação de escolas plenamente emancipadas da orientação e controle eclesiásticos.

Assim, por volta de 1880, aparecem na Espanha os primeiros Centros de Ensino Elementar Laicos, movimento anticlerical patrocinado principalmente pela União Barcelonesa de Livrespensadores e pela Federação dos Trabalhadores da Região Espanhola, que recomendavam às sociedades operárias a criação de escolas laicas, por entenderem que "...a emancipação-instrução dos trabalhadores deve ser obra do próprio trabalhador" (Solà, 1978:18), e que somente através destas escolas isto seria possível.

Estas escolas, segundo SOLÀ (1978), entre os anos de 1882 a 1886, atingiram o número de 70 apenas na região da Catalunha, o que surpreende se considerarmos a campanha movida pela igreja contra elas.

Contudo, estas escolas, apesar de laicas, utilizavam os mesmos métodos punitivos e autoritários usados nas escolas oficiais e tinham por lema o "respeito à ordem estabelecida", professando para isso, como deveres dos alunos,

"...o respeito às leis, respeito ao governo legalmente constituído, cooperar com o Estado, prestar serviço militar pátrio, promover a harmonia entre as classes" (Solà, 1978:24)

O laicismo escolar deste período não apresentava alternativas pedagógicas nem didáticas que pudessem desestabilizar o ensino tradicional. O seu mérito consistia no movimento de rebeldia contra o monopólio educacional da Igreja, contrapondo ao ensino místico e dogmático o positivismo pedagógico. A renovação a nível programático foi talvez a consequência mais benéfica deste movimento.

A proposta de Ferrer irrompe neste panorama educativo sombrio e dominado, por um lado, pela igreja reacionária e, por outro, por um ensino estatal burocratizado e imobilista.

"Ferrer aparece como uma das poucas, quem sabe a única alternativa teórica global dadas em matéria de política educativa pela esquerda revolucionária da Espanha." (Solà, 1978:14)

c - O Ideário Pedagógico

* - as origens

O pensamento pedagógico de Ferrer está eivado dos princípios libertários dos principais teóricos do anarquismo e representou, na época, a mais completa síntese das idéias pedagógicas libertárias, lançando as bases para uma educação anarquista.

De Godwin, recupera o conceito de que a autoridade do educador é limitada pela necessidade do educando e propõe que, acima da questão da aquisição do conhecimento, está a própria experiência do aluno - ponto de partida para todo e qualquer ensino. Para que este ocorresse, era necessário que se suprimisse todo o tipo de prêmio e castigo.

De Owen integra a idéia de promover no aluno um juízo crítico e independente sobre o mundo social que o cerca, como forma de, entendendo as relações estabelecidas, poder sobre elas atuar para modificá-las. Neste sentido, contrapõe-se à Igreja e ao Estado, ambos sedimentando

uma educação discriminatória, em que ao aluno nada mais resta do que aceitar e reproduzir as relações sociais estabelecidas.

De Fourier, agrega a educação coletiva e integral que só será possível pela superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual.

De Proudhon, recupera os conceitos da autogestão da escola, além da importância que dava ao trabalho manual enquanto atividade educativa. Neste sentido, recordemos a afirmação de PROUDHON (1975:131), quando dizia que

"..toda a idéia nasce da ação e à ação deve voltar (...). O trabalho e a inteligência, não são antitéticos, senão ao contrário, são dois fenômenos de uma mesma série, ou dois aspectos diversos de uma mesma coisa."

De Bakunin, traz a concepção internacionalista e da liberdade do ensino, que parte do pressuposto segundo o qual deve desaparecer todo tipo de discriminação dentro do processo educativo, tanto de ordem social como de ordem sexual, ou que pode operar-se pelas fronteiras do nacionalismo, como forma de assegurar-se a liberdade do indivíduo.

De Tolstói quando não reconhece outra autoridade que não aquela que provém de nossa vontade e de nossa própria consciência.

De Kropotkin, aporta a questão científica, a educação pelas ciências naturais. Um ensino sistematizado, elaborado e fundamentado numa filosofia natural e social, em oposição aos princípios metafísicos, ainda que sob a influência direta do positivismo.

Desta forma, a educação segundo Ferrer, deveria ser

1º Integral - o que significa dizer que se proponha o desenvolvimento harmônico dos conhecimentos intelectuais, manuais e profissionais, assim como das atitudes físicas;

2º Racional - fato que supõe basear-se fundamentalmente na razão e na ciência, descartando totalmente a fé. Esta nova concepção, pressupõe que o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoal estarão em contraposição a submissão e obediência devendo ter um papel preponderante no processo educativo;

3º Mista - que significa co-educação dos sexos em comunhão constante e fraternal entre as crianças de ambos os sexos;

4º Libertária - já que a finalidade primordial da educação deve ser a formação de homens livres que amem e respeitem a liberdade dos demais." (Apud Monés, 1980:32,33)

Uma educação alicerçada em tais princípios, se constituiria no instrumento necessário para a transformação da sociedade, mas sobretudo para a realização do indivíduo enquanto ser social, pois

"Conserva o homem a faculdade de querer, de pensar, de idealizar, de esperar; e que está baseada nas necessidades naturais da vida; e que deixa manifestar livremente estas necessidades; que facilita o mais possível o desenvolvimento e a afetividade das forças do organismo para que todas se concentrem sobre um mesmo objeto exterior a luta pelo trabalho para o cumprimento do que reclama o pensamento.

Se renovarão, pois, por completo as bases da educação atual: em lugar de fundar tudo sobre a instrução teórica, sobre a aquisição de conhecimentos que não tem significado para a criança, se partirá da instrução prática, aquela cujo objeto se mostre claramente, isto é, se começará pelo ensino do trabalho manual.

A razão disto é lógica. A instrução, por si, não tem utilidade para a criança. Não compreende porque se lhe ensina a ler, escrever, e se lhe enche a cabeça de física, de geografia ou de história. Tudo isto lhe parece completamente inútil, e o demonstra resistindo a isto com todas as suas forças. (...) a razão natural ausente é substituída pela razão artificial." (Apud, Solà, 1978:68)

A importância de tal educação para os anarquistas fica evidente e justifica-se nesta afirmação:

"...fazer que o povo saiba, é um ato revolucionário em si mesmo, porque é uma rebelião contra a autoridade espiritual da burguesia e significa arrebatá-la da burguesia o mais nobre dos bens do patrimônio universal que ela tem usurpado, a cultura." (Junco, apud Monés, 1980:33).

Ferrer, como os demais anarquistas que propugnavam a educação como condição para a revolução social, percebia o caráter ambivalente da educação, isto é, que servia para a escravização e submissão, ou para a libertação. Por isso advogava não a educação genericamente conceituada, mas sim um tipo determinado de educação. Compreendera que era impossível uma educação cujo planejamento pedagógico não levasse em conta a opressão de uma classe por outra, a violência exploradora e a necessária rebelião do indivíduo consciente contra as estruturas de poder opressivo.

Compreendera igualmente que as reivindicações populares por uma educação universal e gratuita haviam sido apropriadas pela classe dominante, que, manipulando tais reivindicações, transformara a educação em instrumento de controle e submetimento das classes populares.

Esta apropriação ocorria à medida que o desenvolvimento industrial exigia operários mais qualificados, e a classe dominante passava pretensamente a desejar mais instrução e advogar mais escolas, o que leva Ferrer a alertar:

"...já não é possível que o povo permaneça ignorante, se lhe necessita instruído para que a situação econômica de um país se conserve e progrida contra a concorrência universal. Assim reconhecido, os governos tem buscado uma organização mais completa da escola, não porque esperem pela educação a renovação da sociedade, senão porque necessitam indivíduos, operários, instrumentos de trabalho mais aperfeiçoados para que frutifiquem as empresas industriais e os capitais a elas dedicados; tem compreendido que a tática antiga era perigosa para a vida econômica das nações e que havia de adaptar a educação popular as novas necessidades." (Ferrer, apud Monés, 1980:40).

Para Ferrer, a ideologia burguesa

"...instrumentaliza a escola como ferramenta de inapreciável valor no processo de obtenção de um consenso "democrático" apenas aparentemente crítico e livre, porém em realidade profundamente conformista." (Apud Solà, 1980:65)

Esta manipulação se dava essencialmente pelo princípio da disciplina e autoridade introduzidos na escola e que resultava na formação de indivíduos sem espírito crítico, dispostos a aceitar a ordem social vigente.

Denunciava, portanto,

"...a inutilidade destes conhecimentos adquiridos na escola pelos sistemas de educação atualmente em prática; compreenda-se que se tem esperado em vão, mesmo porque, a organização da escola

longe de responder ao ideal que pode crer-se, faz da instituição de nossa época o mais poderoso meio de servidão em mãos dos dirigentes. Seus professores não são senão instrumentos conscientes ou inconscientes de suas vontades; formados além disso, segundo seus princípios; desde sua mais tenra idade e com maior força que ninguém, tem sofrido a disciplina de sua autoridade; são muito raro os que tem escapado a tirania desta dominação, ficando geralmente impotentes contra ela, porque a organização escolar lhes oprime com tal força que não tem mais remédio que obedecer." (Ferrer, apud Monés, 1980:37).

Entendendo a importância da troca de mentalidade para a transformação político-social, fica evidente o papel político que Ferrer atribuía a escola. Para tanto, a rebelião individual se converte numa mediação indispensável para a rebelião social que se concretizará numa educação crítica que favoreça a eclosão de personalidades livres, razão pela qual não se pode forçar o indivíduo a adotar uma atitude e um compromisso social. Segundo Ferrer,

"...a Escola Moderna opera sobre as crianças a quem pela educação e instrução prepara a ser homens, e não antecipa amores nem ódios, adesões nem rebeldias, que são deveres e sentimentos dos adultos (...). Aprendam as crianças a ser homens e quando o forem, declarem-se em boa hora em rebeldia." (Apud Monés, 1980:52)

Contrapõe-se, desta forma, à pedagogia passiva e destinada à submissão, aos pretendidos "modernos" sistemas de educação que à época surgiam com pretensões revolucionárias, classistas, mas que, em última análise, não se dirigiam ao homem, mas sim, procuravam moldá-lo e enquadrá-lo segundo determinados esquemas políticos-sociais.

Os princípios da pedagogia de Ferrer, ao contrário destas, preocupam-se com a humanização, ou seja, a "criar homens livres", porque

"...o indivíduo e por extensão a sociedade, não se libertam inculcando-lhes certas idéias, como espírito de classe ou espírito de revolta. Da consciência e do espírito crítico nasce todo o resto e é isto que é preciso criar no homem." (Ferrer, apud: Coletivo Anarquista A Idéia, 1976:13)

* - os princípios

A educação para a liberdade, igualdade e solidariedade, premissas anarquistas, se revelam na Pedagogia de Ferrer, pois

"...não tememos dizê-lo: queremos homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem jamais a nada, dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das idéias que aspiram viver vidas múltiplas em uma só vida. A sociedade teme tais homens; não pode, pois, esperar-se que queira uma educação capaz de produzi-los." (Apud Monés, 1980:38).

A essência do pensamento libertário é a liberdade, razão por que a pedagogia anarquista em geral, e a pedagogia ferreriana em particular, estavam radicalmente alicerçados [sobre ela] e afirma que

"...a liberdade humana(...) não pode ver-se suplantada por nenhuma força exterior a vida do homem. Nem Deus nem o Estado, nem nenhum tipo de organização social, em nenhuma das formas, tem direito a limitar a liberdade do indivíduo." (op.cit.:45,46)

Para que se concretizasse uma educação com vistas à superação do autoritarismo revelado tanto no caráter disciplinador da "escola-

quartel", quanto na apatia gerada pela imposição de programas, Ferrer estabelece determinados princípios:

1º - "A educação é - e deve ser tratada - como crucial problema político."

Parte do princípio de que a educação é um dos aparelhos responsáveis pelo poder hegemônico da burguesia e esta, compreendendo a importância da educação na consolidação deste poder, mantém a escola sob seu controle como condição de, controlando a formação das mentes, controlar as ações.

Para Ferrer, este caráter político-ideológico que a escola desempenha é evidente, quando afirma que:

"...se o ensino racionalista se limitar a propagar conhecimentos sobre higiene, sobre ciências naturais e a preparar bons aprendizes, bons empregados e bons operários em todos os ofícios, poderíamos chegar a viver entre ateos mais ou menos saudáveis e robustos, segundo a alimentação insuficiente que permitem os reduzidos salários, porém sempre viveríamos entre escravos do capitalismo." (Apud Solà, 1978:67)

Igualmente sua pedagogia abolia os exames (prêmio/castigo), por entender que estes, na verdade, só faziam perpetuar a hierarquização e que, portanto, só favoreciam as classes dominantes e conduziam a luta desesperada pela sobrevivência e o triunfo do mais forte, onde o aspecto social, da solidariedade e do coletivismo perdiam todo o sentido.

2º - "A educação não poderá basear-se nos princípios patrióticos-chauvinistas, militaristas e dogmático-religiosos."

Para combater principalmente o monopólio da Igreja que, através da fé, condicionava a educação ao dogmatismo, propunha o desenvolvimento da ciência positiva, alicerçado no ensino científico e racional. A educação deve estar,

"...a serviço da emancipação do indivíduo, para tanto, deve estar a serviço das verdadeiras necessidades humanas e sociais, estando pois a serviço da RAZÃO NATURAL e não da RAZÃO ARTIFICIAL, do capital e da burguesia." (Apud Solà, 1980:23).

3º - "Co-educação dos sexos"

Em consonância com o princípio máximo - da liberdade - propunha a co-educação dos sexos, pois não aceitava que a mulher fosse discriminada e relegada ao "não saber", ou que tivesse uma educação diferente e/ou separada do homem pela sua condição de mulher.

A co-educação dos sexos, para Ferrer

"...é uma exigência da igualdade fundamental humana, ainda mais se

levarmos em conta que a mulher, fechada no meio familiar, assume com mais facilidade os mais reacionários valores ou pelo menos tem tendência a assumi-los." (Apud Monés, 1980:101).

Entendia, ao contrário, que homem e mulher estavam destinados a conviver de forma a se complementarem enquanto seres humanos e, que portanto, era inaceitável que recebessem uma educação separada e distinta. Preconizava a idéia de que os indivíduos, homens e mulheres, nascem iguais e devem gozar, por conseqüência, os mesmos direitos ao longo de suas existências.

As diferenciações entre homens e mulheres, longe de referendar uma educação diferenciada como propunha a educação tradicional burguesa, exigia a co-educação, tendo em vista justamente as diferenças e o caráter de complementaridade entre homens e mulheres. Conforme Ferrer,

"...o menino e a menina são dois universos distintos, porém o é também cada menino e cada menina considerados individualmente com relação aos demais.

A coeducação não perturba os propósitos educativos. Facilita o desenvolvimento de sentimentos de sociabilidade e compreensão e, sem fazer perder os encantos nem as belezas, os pudores da alma do menino e da menina, respeitando-se as diferenciações, os irmana e faz que não se olhem como estranhos sendo seres de uma mesma espécie, filhos por igual da natureza." (Apud Monés, 1980:50,51)

4º - "Co-educação de classes"

Ferrer, ao desejar uma mesma escola para pobres e ricos, partia do princípio de que os homens nascem iguais e que devem gozar dos mesmos direitos ao longo da existência. A convivência entre pobres e ricos, quando ainda crianças, possibilitaria superar as discriminações sociais e evitar os problemas de ódio entre as classes.

"...a co-educação de pobres e ricos, põe em contato uns com os outros na inocente igualdade da infância, por meio da sistemática igualdade da escola racional, essa é a boa escola, necessária e reparadora." (Apud Solà, 1980:27)

Esta concepção de Ferrer não pôde concretizar-se pelo fato dos filhos da burguesia não terem freqüentado a sua escola, em virtude de o conteúdo ideológico revolucionário trabalhado ser eminentemente de classe - da classe operária.

5º - "Orientação anti-estatal e a-estatal da educação"

A liberdade humana não pode ser suplantada por nenhuma força exterior à vida do homem.

Por este princípio, via nas escolas mantidas pelo Estado ou pela Igreja a permanência da desigualdade social e econômica, bem como a manutenção do sistema coercitivo de submissão e exploração, o que era, portanto, uma afronta e uma limitação à liberdade individual. Contra esta escola e esta pedagogia tradicional se insurgia a Escola Moderna, independente, estrutural, ideológica e economicamente do Estado e da Igreja, pois

"...se a pedagogia moderna significa nova orientação para uma sociedade razoável, isto é, justa, se com a pedagogia moderna nos propomos educar e instruir as novas gerações, demonstrando as causas que motivaram e motivam o desequilíbrio da sociedade; se com a pedagogia moderna pretendemos preparar uma humanidade feliz, mediante o fato de tê-la livrado de toda ficção religiosa e de toda a idéia de submissão a uma necessária desigualdade econômico-social, não podemos confia-la ao Estado nem a outros organismos oficiais, sendo como são, sustentadores dos privilégios e forçosamente conservadores e fomentadores de todas as leis que consagram a exploração do homem pelo homem, inícuo base dos mais irritantes abusos." (Ferrer apud Monés, 1980:48)

Portanto, a independência da escola, com relação aos poderes públicos, constituiu-se segundo o ideário pedagógico de Ferrer, numa das características mais marcantes do movimento escolar anarquista. Razão por que as escolas surgem vinculadas aos sindicatos operários de cunho [marcadamente] revolucionário, sem ligações com o Estado, como o foram, por exemplo, os sindicatos na Espanha e no Brasil, no início do século.

6º - "Importância do jogo no processo educativo"

As atividades das crianças estavam embasadas no jogo, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento físico, incentivar a livre atividade da criança e possibilitar a sua socialização no sentido da solidariedade. Reconhece no jogo uma importante expressão da relação da criança com o mundo, constituindo-se na primeira forma de trabalho que antecede ao trabalho manual. Segundo Ferrer, o jogo é

"...uma manifestação inata do desejo de atividade que não tem encontrado direção ainda, e que funda sua razão de ser no gosto atávico da luta que subsiste desde os períodos primitivos da vida humana; a criança abandona o jogo sob o impulso da necessidade que nasce lentamente através do exemplo: se trabalha próximo dela e ela respira com todas as suas forças o trabalho." (Apud Monés, 1980:57)

7º - "Respeito à personalidade do aluno"

Preconizava Ferrer que os métodos a serem utilizados na Escola Moderna deveriam partir do aluno, pois somente através do respeito à sua personalidade poder-se-ia superar o autoritarismo pedagógico e o caráter disciplinador que a educação assumia na escola tradicional.

Este respeito à personalidade não deve, contudo, ser confundido com as teorias inatistas, pois Ferrer não crê que a criança possua disposições inatas e que basta deixá-la crescer. Ao contrário, compete ao educador colocar sua formação científica a serviço da criança e, dessa maneira, implantar os gérmenes susceptíveis de serem desenvolvidos sob a forma de idéias.

Este respeito à criança, traduzido de forma concreta nas ações diárias da escola, implicava numa metodologia cuja função

"...tem que ser uma função libertadora. Crítica. As redações e discussões sobre temas sócio-econômicos, sobre organização e injustiças sociais tem como finalidade, fazer, obter, que o educando tome a palavra, fale, escreva, manifeste coerentemente - na medida das possibilidades que seu grau de desenvolvimento psíquico e biológico permitam - sua maneira pessoal de pensar, de raciocinar frente aos problemas que a inserção do indivíduo numa dada sociedade, numa dada época, colocam, (...). O nosso método de ensino pretende formar indivíduos com plena consciência de suas faculdades." (Ferrer apud: Coletivo Anarquista A Idéia, 1976:15).

Tal metodologia, em consonância com os princípios da Escola Moderna, assustaram sobremaneira a Igreja e o Estado. Os anarquistas perceberam que tal educação, partindo desde tenra idade,

"...formaria gerações novas, despidas de ódios, de rancor, de ambições materiais, alheios as hierarquias e sobretudo individualidades de caráter bem formados, com todas as suas capacidades reveladas e desenvolvidas, capazes de dispensar os líderes, os padres, as leis, a força da Igreja, do governo e o poder do Estado." (Rodrigues, 1992:23).

d)- Conseqüências da Pedagogia Ferreriana

A uma educação libertária deveriam corresponder métodos e livros libertários, não os utilizados pela burguesia. Para atender à necessidade da escola, Ferrer se une a uma gráfica para publicar o Boletim da Escola Moderna e os manuais que as crianças deveriam utilizar. Além do boletim e dos manuais, publica uma série de livros de divulgação científica que ele mesmo traduz de outras línguas. Em poucos anos já tem publicado mais de trinta títulos de livros, com milhares de cópias que eram vendidos a preço de custo. A maioria destas publicações foram destruídas quando, em 1906, a escola foi fechada.

Ferrer, ao escolher os livros que iria publicar, tinha a preocupação de não cair no mesmo erro da pedagogia tradicional, que

"...somente entretinha a infância com contos, anedotas, relatos de viagens, trechos de autores clássicos, em que junto com o bom e o útil se mesclava o erro. Porque tudo levava a um fim social inócuo: porque assim se nutria as inteligências somente de idéias místicas, acostumando-os a reconhecer entre um poder sobrenatural imaginário e os homens - a mediação dos sacerdotes; que justificavam a base fundamental de seu estado admitindo a existência de privilegiados e deserdados na sociedade, dando assim, legitimidade as injustiças, cada um em sua posição social, sofrem os homens. (Apud Tomassi, 1988:184).

Uma das razões para Ferrer ter sido esquecido pelos livros de história da pedagogia provavelmente está relacionada com o fato dos pedagogos oficiais, a serviço da burguesia, não aceitarem o tipo de discurso que Ferrer impunha, pois para ele as leis de ferro que fazem da escola um lugar privilegiado para a reprodução de classe, para a criação de um consenso de submissão, para a interiorização do princípio da autoridade, impedem a existência de uma educação universal e integral, preocupada com a liberdade do educando e despreocupada com os programas e diplomas que servem para referendar e validar o próprio sistema. Não se pode esperar que uma pedagogia baseada nos pressupostos afirmados por Ferrer possa florescer e proliferar, sem que ocorra simultaneamente um movimento em busca da própria transformação social, de forma a superar a organização verticalista da sociedade burocratizada em que vivemos.

"...a experiência de liberdade e felicidade na criança é fundamental. Porém concebe o processo educativo como uma potenciação de seres não somente livres senão também críticos. E para tanto, trata-se de proporcionar ajuda a que o educando mesmo se autoproporcione elementos para criticar e modificar o seu meio, sem tal requisito, ele não pode salvaguardar permanentemente a sua liberdade." (Ferrer apud Solà, 1980:64).

Essas características radicais das teses ferrerianas estão intimamente vinculadas ao sindicalismo operário libertário, de convicções fundamentadas na autogestão.

Esta mesma convicção manifesta-se também nas experiências educacionais ocorridas no Brasil, principalmente do final do século passado até a década de 20, época em que a tônica do meio sindical era dada pelo movimento anarco-sindicalista.

e)- Influências da Escola Moderna e do Ensino Racional de Ferrer no Brasil

No Brasil, os anarquistas do movimento anarco-sindicalista, que há muito lutavam pela implantação e manutenção de escolas voltadas para o interesse da classe operária, adotam os princípios da Escola Moderna de Ferrer.

A criação das escolas ligadas ao sindicalismo revolucionário brasileiro inicia-se em 1895, com a fundação da Escola União Operária de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, e se estende até o ano de 1921, período de intensa atividade dos anarquistas no sindicalismo brasileiro.

Neste período, foram criadas mais de 40 escolas, além de bibliotecas, círculos de estudos e centros de estudos sociais, em praticamente todos os estados brasileiros, entre os quais destacou-se a fundação da Universidade Popular.*

* Foram criadas, neste período, segundo Rodrigues (1992) as escolas:

Escola União Operária, fundada em 1895 no RS

Escola Libertária Germinal, fundada em 1903, São Paulo

Escola Sociedade Internacional, fundada pela União dos Operários Alfaiates, Santos, 1904

Universidade Popular, fundada pelo Centro Internacional dos Pintores, Rio de Janeiro, 1904

Escola Livre, fundada no ano de 1907, pela Liga Operária de Campinas

Escola Noturna fundada em 1907 pela Federação Operária de Santos

Escola Moderna, fundada em São Paulo em 1909

Escola Social fundada em Campinas, pela Liga Operária em 1909

Estas escolas primavam por adotar os princípios filosóficos e metodológicos da Escola Moderna, pretendendo fazer de cada aluno um ser livre e independente, capaz de agir e raciocinar sozinho. Neste sentido, defendiam que

"A escola não deve ser um lugar de tortura física ou moral para as crianças, mas um lugar de prazer e recreio, onde elas se sintam bem, e o ensino lhes seja oferecido como uma diversão, procurando aproveitar a sua natureza irrequieta e alegre, as faculdades e sentimentos, falando mais ao olhar do que ao ouvido, dedicando-se mais a inteligência do que a memória, esforçando-se por desenvolver harmônica e integralmente os seus órgãos.

O que é verificável pelo próprio aluno, o que é demonstrável, e que é acessível, claro, lógico para a crianças, o que ela

Comitê pró-escolas Modernas, fundada em São Paulo em 1909
Escola Moderna de São Paulo, fundada em 1912
Escola Moderna do Braz, fundada em 1912
Escola Nova, fundada na Moóca/SP, em 1912
Escola da União Operária de França, fundada em 1912
Escola da Liga Operária de Sorocaba, fundada em 1911
Escola Eliseu Reclus, fundada em Porto Alegre em 1913
Escola Livre 1º de Maio, fundada em São Paulo em 1913
Escola Moderna, fundada em Pernambuco pelos Operários da Construção Civil, em 1914
Escola Moderna nº 2, fundada em São Paulo em 1918
Escola Operária 1º de Maio, do Rio de Janeiro, fundada em 1919
Escola Joaquim Vicente, de São Paulo, fundada em 1920
Escola Francisco Ferrer, fundada em 1920 em Belém/Pará
Nova Escola, fundada em 1920 no Rio de Janeiro
Escola Racionalista Francisco Ferrer, fundada em 1920 em Belém, Pará
Escolas Profissionais, fundadas pela União Operária em fábricas de tecidos no Rio de Janeiro, em 1920
Escola livre, fundada pelos operários em fábricas de tecidos de Petrópolis, em 1920
Escola da Liga da Construção Civil, fundada em 1921 em Niterói.
Escola Moderna do Sindicato da Construção Civil de Garanhuns
Escola Mista Primária, Franca/SP
Escola Noturna Horácio Hora, do Centro Operário de Sergipe
Escola Acadêmica do Comércio, São Paulo
Escola Martins Júnior
Escola Centro Operário de Corumbá
Escola do Centro Beneficente, RJ
Escola Operária, Petrópolis
Escola Operária, do Centro de Resistência dos Cocheiros, RJ
Escola Noturna de Artes e Ofícios, RJ
Escola Renascença, da União Geral dos Trabalhadores, Ceará
Escola de Corte e Costura, RJ
Escola de Esperanto, fundada pelo Grupo Renovação, RJ

pode por si mesma descobrir ou desenvolver - isso será preferível a todas as divagações metafísicas ou filosóficas, a todas as afirmações impostas pela autoridade pedante, que não podem senão habituar a preguiça intelectual." (Manifesto da Escola Livre da Liga Operária de Campinas, apud Rodrigues, 1992:30).

Contra o contínuo desenvolvimento da Escola Moderna e da Educação Racionalista no Brasil insurge-se a Igreja. O clero percebeu o perigo que representava esta escola na educação do operariado, na qual ele

"...deixasse de ser submisso, rebanho cego e surdo à realidade de seu mundo. Que passasse de operário sem opinião própria a produtor consciente, capaz de se autogovernar, e se recusasse algum dia, trabalhar para alimentar padres (...) e todos os parasitas que nunca souberam quanto esforço humano custa o que comem e a riqueza que acumulam" (Rodrigues, 1992: 70).

Desta forma, desencadeia uma campanha sistemática contra a Escola Moderna e pede às autoridades o seu fechamento. Para tal, além do púlpito e das influências que exercia nos diversos escalões do governo, o clero vale-se da imprensa para exaltar o povo contra a Escola Moderna, conforme registro num dos jornais da época:

"...todo o mundo já sabe que em São Paulo trata-se de fundar uns institutos para a corrupção do operário, nos moldes da Escola Moderna de Barcelona, o ninho do anarquismo de onde saíram os piores bandidos prontos a impor suas idéias, custasse embora o que custou.

Ora, uma tal casa de perversão do povo vai constituir um perigo máximo para São Paulo. E é preciso acrescentar que não somos só nós os católicos que ficaremos expostos a sanha dos irresponsáveis que saíssem da Escola Moderna. Brasileiros e patriotas, havemos todos de sentir o desgosto, uma vez realizados os intuitos da impiedade avançada, de ver insultada a

pátria, achincalhadas as nossas autoridades, menosprezadas as nossas tradições de povo livre, por estrangeiros ingratos que abusam do nosso excesso de hospitalidade e tolerância.

(...)

A Escola Moderna vai pregar a anarquia, estabelecer cursos de filosofia transcendental, discutir a existência de Deus e semear a discordia... Depois, será a dinamite em ação." (Gazeta do Povo apud Rodrigues, 1922:69).

Em face de tal campanha, a Diretoria da Instrução fecha, em 1919 as Escolas Modernas nº 1 e Nº 2.

Apesar da constante campanha difamatória, principalmente por parte da Igreja, a educação racionalista, baseada na Escola Moderna de Ferrer, perdura no Brasil para bem além de sua morte.

As manifestações ocorridas em todo o Brasil devido a seu assassinato se repetiram nos anos subseqüentes, quando os sindicatos e as Escolas Racionalistas saíam às ruas em passeata, para reverenciar sua memória e protestar contra o governo espanhol.

Estes atos de protestos foram marcados também pela publicação, no Boletim da Escola Moderna de São Paulo, de textos que homenageavam a obra de Ferrer, conforme segue.

"(...)

A escola Moderna de Barcelona foi um monumento grandioso erigido por um paladino da instrução e da liberdade para felicidade e glória das gerações novas.

O seu plano de conjunto, isto é, os fins a que visava Ferrer com a sua Escola eram de tríplice objetivo: escolar, familiar e social. Percebendo perfeitamente que a

Escola não se pode isolar da vida social, que é antecedida em seguida pela vida familiar, concebeu a idéia de atrair as famílias ao conhecimento das modernas concepções sociais, morais e religiosas, instituindo cursos de higiene e outros assuntos, para que as famílias com suas idéias errôneas e antiquadas não fossem um empecilho, mas sim um incentivo a obra educativa que se propunha realizar.

A biblioteca que publicou, espalhou jorros de luz em todos os cérebros que tiveram a dita de ler os livros que a constiuam e assimilá-los e compreendê-los.

Claro que os espíritos superficiais não compreenderam, talvez, obra tão meritória e de tão eficientes resultados para a libertação dos cérebros infantis que freqüentaram sua escola. Mas que ela era realmente útil, bem orientada e de resultados comprovados atesta-o o encarniçamento com que os jesuítas de sotaina, e sem sotaina, atacaram a Escola Moderna, e o espírito que a dirigia, não trepidando nem recuando, em pedir a cabeça do seu fundador como castigo de suas opiniões racionalistas, de suas concepções educativas e da sua dedicação pelos filhos do povo. E isto prova que Ferrer foi um precursor verdadeiro, que pôs o dedo na chaga e logo aplicou o cautério. E como prêmio de tantos merecimentos foi varado pelas descargas dum pelotão de inconscientes soldados, e morreu bradando: " Viva a Escola Moderna" (Pinho de Riga apud Boletim da Escola Moderna, 1918:2).

A Educação Racionalista no Brasil buscava alicerçar as atividades pedagógicas no dia-a-dia, nos temas sociais, sobretudo nos referentes à imposta ao operário e a seus filhos, como bem o demonstra o trecho do artigo publicado no Boletim da Escola Moderna,

" Salve 1º de Maio

Aos meninos:

Uma saudação a infância neste dia de festa e de esperança, em que tão pouco pensais ainda.

Nunca como hoje tão carinhosamente o nosso pensamento vós procura e vós abraça percorrendo todos os países, "civilizados" onde a cupidez aliada a fome curva a infância a uma fadiga que lhe contrista a alma e lhe devora as forças.

Em meio duma atmosfera tétrica, velada pelo fumo das oficinas, pelas nuvens do enxofre, pelo pó do carvão, pelas exalações deleterias, passa a procissão infinita dos pequenos trabalhadores, dos sepultados nas minas do Setentrião, que se arrastam nus e de rojo no lodo e nas trevas, com o saco pendente ao pescoço até aqueles que suam nas cavas da Sicilia, crianças de ventre inchado e de ossos contraídos, alimentadas com um pão horrível embebido no azeite nauseabundo de suas lampadas; passa o exército miserando dos meninos oprimidos com o rosto descarnado e exangue, de mãos e pés cheios de feridas, uns caindo de sono, outros chorando em silêncio; fileiras de meninos engelhados e anêmicos, curvados como velhos, ferindo o ar com os acessos de tosse seca e anelitos dolorosos; passam os envenenados pelo fósforo, os cegos pelas fornalhas, os mutilados pelas máquinas, os queimados pelo grisu, os sepultados nos desmoronamentos - e milhares de olhos, passando, fixam-se nos nossos: - olhos apagados, desdenhosos, duros, suplicantes, que nos dizem: Tivemos uma infância descurada, temos uma meninice sem alegrias, teremos uma juventude sem saúde e uma velhice sem confortos; e a muitos de nos espera o hospital ou o cárcere, ou, antes do tempo, o cemitério, onde outros inumeráveis filhos de trabalhadores nos esperam, ou nascidos mortos, ou mortos no berço pelos narcóticos, ou vítimas dos maus tratamentos ou da inação; é este o nosso destino; e porque? - E outras cousas nos dizem aqueles olhos. Falam-nos das leis protetoras da infância com mil enganos violadas, da cumplicidade dos parentes famélico, da cegueira dos inspetores, da indiferença das autoridades e da hipocrisia de uma sociedade civilizada que crê pagar todo o seu débito estendendo a mão a um por cento dos míseros que ela mesma arruina, e as aberrações de uma caridade que vae procurar misérias e dores a milhares de milhas distante daqueles que as sofrem

inutilmente em seu redor, e a injustiça de um mundo que vitupera a inércia naqueles em que foi apagado, pelas fadigas precoces, o amor ao trabalho e dá como causa única de sua miséria os vícios que ela mesmo semeia e de que é a primeira a dar o exemplo, punindo sem piedade as faltas a que são induzidas tantas pessoas por uma ignorância e por uma corrupção de que não tem culpa.

E passam ainda e passam sem fim os pequenos escravos resignados, os outros frementes, adoentados, embrutecidos, medrosos, contorcidos, em direção as choupanas ou as cavernas, ou as estrebarias ou pardieiros infectos das grandes cidades onde a selvagem promiscuidade dos sentidos funda por corromper a alma e o corpo.(...). (Boletim da Escola Moderna, 1919:1).

Este outro texto, publicado no mesmo boletim, aborda a questão da exploração do capital sobre a infância.

"Novos Horizontes - Novas Esperanças

Indubitavelmente, estamos assistindo ao espetáculo mais curioso e promissor que já foi dado contemplar a olhos humanos.

E um mundo velho cheio de podridões e tiranias que se desmorona com um fragor estrepitoso e que nenhuma saudade deixa, pelo contrário, sente toda a gente um bem estar de alívio, lamentando não ter sido há mais tempo.

É uma sociedade caduca, jesuítica e corruptora que está prestes a desaparecer no sorvedouro de onde nunca deveria ter saído e cuja missão se limitou a semear pelo mundo desditas sem conta; tantas lágrimas e sangue fez verter que nem todos os oceanos o conteriam em seus fundos e extensos leitões.

Este vil regime que anula todas as justas iniciativas, que sufoca todas as elevadas aspirações, que reprime pela força todos os movimentos reivindicadores está em vésperas de ser chamado ao tribunal da opinião universal para prestar justas contas de seus crimes, de suas usurpações, de suas violências e seus

arbitrios. E, esse tribunal, não encontrando atenuantes, condena-lo-á a execração universal, a ser pulverizado e reduzido a nada, pois só assim restará impossibilitada de continuar na consumação da sua série inenarrável de delitos de lesa humanidade.

Este mundo parasitário em que a minoria calaceira predomina, legisla, desfruta, escravisa a maioria ativa, produtora e realizadora de todo o progresso social, tem os seus dias contados, vai desaparecer das fronteiras do globo num breve prazo de tempo, deixando o lugar vago para a implantação duma sociedade justa e equitativa, onde reinem a solidariedade, o respeito, a equidade e o bom acordo porquanto só assim é que a humanidade poderá gosar e desfrutar dos benefícios da paz, do trabalho e do esforço comum.

E a infância, a criançada; a meninice, esse mundosinho infantil que constitue as nossas mais fundas esperanças, que representa o futuro da humanidade, que e todo o nosso encanto e quem mais nos impele a conquista dum futuro racional, sensato e equilibrado bem se pode regosijar com o advento dum mundo novo que a vai cumular de cuidados, enche-la de satisfações, proporcionar-lhe toda a série de bem estar, estima e felicidade a que ela faz jus, que merece e solicita com sua graça, singeleza e ingenuidade.

Estabelecido um estado perpétuo de paz e de igualdade, a infância, hoje martirizada, esmagada, maltratada, faminta, rota, explorada, espancada, ignorante, rude, grosseira, transormar-se-á como por encanto e gosará de todas as vantagens, terá todos os direitos, se beneficiará de todas as possibilidades. Tera abundância de alimentos, será agasalhada e vestida conforme as necessidades da estética e da temperatura, freqüentara belas, espaçosas e claras escolas onde o ensino integral seja proporcionado a todos, indistintamente, sem preconceitos de classe, de raça, de cor e de pátria. (...). (Boletim da Escola Moderna, 1919:2,3)

A partir de 1922, conforme GUIRALDELLI (1987), com a criação do Partido Comunista, fruto das fugazes e enganadoras conseqüências da "dita" revolução socialista da Rússia, das escassas informações que chegavam ao Brasil sobre como se desenvolviam, desdobravam e evoluíam os episódios revolucionários, é o ideário comunista que passa a predominar no ambiente sindical. Esta hegemonia acaba pondo por terra o que tinha sido, até então, a vasta experiência pedagógica libertária, encerrando-se, dessa maneira, um período de intensa atividade educacional que buscava resguardar sobretudo a educação do operariado brasileiro.

4.5 O MESTRE COMPANHEIRO E AS COMUNIDADES ESCOLARES DE HAMBURGO

Na Alemanha do pós-guerra (1ª guerra mundial), como na maioria dos demais países, observa-se uma intensa atividade pedagógica.

Esta era pedagógica, que podemos demarcar entre 1918-1933, se caracterizou pelo surgimento de inúmeras experiências pedagógicas, cuja característica comum e básica estava centrada na relação professor-aluno. O essencial do movimento de renovação escolar consistia numa nova atitude do educador frente à criança e é nesta transformação da relação entre pedagogos e alunos que reside o valor e o interesse particular de todas as alternativas educacionais tentadas.

Foram estas experiências que definiram o caráter da reforma pedagógica na Alemanha, a qual se caracterizou, neste período, sobretudo pela liberdade que as autoridades concederam às escolas para realizarem tais experiências e o apoio moral e material que receberam.

Verifica-se, na Alemanha do pós-guerra, uma reforma pedagógica realizada de baixo para cima. Tal sistemática pode ser explicada,

segundo SCHMIDT (1976), não apenas pelo fato da constituição de Weimar ter dividido a Alemanha em 17 regiões, concedendo autonomia a cada uma delas, o que por si inviabilizaria uma reforma pedagógica imposta pelo governo central, como também, e fundamentalmente, pelo sentimento do povo, enquanto vencido na guerra, de buscar alternativas, via educação, para não incorrerem em novo conflito armado.

É neste contexto de busca de novas alternativas escolares para a educação que surge a experiência do Mestre Companheiro e das Comunidades Escolares de Hamburgo.

Este movimento iniciou-se em Hamburgo em quatro escolas, sendo que cada uma delas atendia a mais de 600 alunos, difundindo-se posteriormente, por outras cidades Alemãs.

Segundo SCHMID,

"Estas escolas não devem seu interesse por terem imaginado e terem os professores aplicado um novo método, ao contrário, sua particularidade consistia justamente em que não praticavam nenhum. A princípio os professores tinham como programa, o máximo aproveitamento de sua liberdade de experimentação, de trabalhar negando as antigas tradições e todo o conjunto de normas e organização que marcava o estilo de trabalho do professor do Estado.

(...)

"O caráter radicalmente novo destas escolas se manifesta exteriormente pela abolição de todos os detalhes de organização julgados de uma importância capital na escola tradicional: não se obrigam a ter um programa anual, um horário fixo, divisão da matéria a estudar em temas, nem os alunos divididos em classes." (1976:19)

* - A organização da escola

Nas Comunidades Escolares as crianças não eram divididas em classes fixas como na escola tradicional. Elas escolhiam livremente o seu grupo de trabalho, podendo inclusive trocar de grupo e, desta forma, escolher seus colegas e o professor. Tinham ampla liberdade de entrar e sair da sala a qualquer momento, sendo-lhes solicitado apenas que avisassem e que explicassem o motivo de estarem saindo.

Nenhuma coação para aprender o que quer que fosse era exercida sobre as crianças. Havia casos de alunos que estavam [na escola] pelo terceiro ano e não sabiam ler nem escrever,

"permaneciam ignorantes das coisas que ainda não tinham tido desejos de aprender."(Schmid, 1976:25).

A liberdade intelectual e a espontaneidade da criança eram os principais reguladores do ensino. A atuação do mestre consistia basicamente em favorecer as trocas de experiências entre elas,

"...deixo que as crianças discutam e me entusiasmo escutando como se instruem mutuamente"(op.cit.:26).

Para os problemas da adequação dos conteúdos de acordo com a idade das crianças, entendiam os mestres de Hamburgo que,

"...há temas difíceis tendo em conta a idade dos alunos e seu desenvolvimento mental. Como tratar destes problemas?"

Direi que os problemas são os que as próprias crianças expõem, e tentam elas mesmo resolvê-los com a minha ajuda. Se surgem dificuldades, sou eu, na qualidade de guia quem decide se nos ocupamos do problema no caso dos alunos não o terem já resolvido depois de expor suas dificuldades, cada criança tem direito de desinteressar-se da atividade quando lhe aprouver, já que somente é a liberdade completa que possibilita ao indivíduo o sentimento de que o trabalho é indispensável."(op.cit.:27).

Na escola não havia qualquer tipo de sanção (prêmio ou castigo) ou regulamento que pudesse tolher a liberdade individual das crianças. O primeiro resultado disso foi um caos terrível. As crianças que já tinham freqüentado uma outra escola oficial, e que já estavam, portanto, habituadas ao silêncio, à ordem e à disciplina imposta pela autoridade de professores, diretores, etc., diante da súbita supressão da autoridade reagiram liberando sua agressividade reprimida contra as pessoas e materiais.

Depõe um dos professores:

"O começo foi o caos. No começo sempre é necessário o caos se algo verdadeiramente novo e fecundo tem de nascer. Em conseqüência, tenhamos a coragem de afrontá-lo.

(...)

...o prédio da escola estremecia de barulho como se houvesse desencadeado uma tempestade. Cadeiras e vidros quebrados, roubo de material, salas imundas, cadernos rasgados, paredes manchadas. Estes irresponsáveis pareciam como enlouquecidos por um frenesi" (op.cit.:27,28)

Nestas comunidades escolares, todas as iniciativas de atividades que fossem desenvolvidas surgiam dos alunos. O trabalho nunca

era imposto pelos professores que não queriam sequer sugerir-lo, pois a meta era que as crianças mesmas encontrassem a tarefa que desejassem realizar.

Os professores entendiam que a ordem e disciplina impostas às crianças através de um regulamento era totalmente supérflua, pois o importante era que cada criança sentisse em si mesma a obrigação de sujeitar-se a uma ordem e a uma disciplina moral.

Para resolver o problema da disciplina da escola, os próprios alunos convocaram assembléias gerais, nas quais de início, acusavam-se e reprovavam-se mutuamente pela bagunça generalizada. Na tentativa de organização, decidiram designar um comitê de alunos, que foi investido de direitos policiais e responsabilidade pela disciplina da escola, prática esta abandonada pouco tempo depois.

Também nas salas de aula, os alunos que queriam trabalhar começaram a reclamar da desordem causada pelos mais alvoroçados e reagiram estabelecendo regras a serem seguidas:

"A sala é um lugar de trabalho. Quem quiser fazer outra coisa que não trabalhar, deve buscar o lugar adequado. Esta foi a primeira decisão tomada por uma turma, comprometendo-se todos os alunos a observá-la." (Schmid, 1976:32).

A autonomia que desfrutavam as crianças na escola, não foi uma autonomia "outorgada" por leis e normas. Ao contrário, a forma geral que a desencadeou foi simplesmente

"...a liberdade de discussão entre professores e alunos quando a ocasião se apresentava ou quando um acontecimento importante da vida escolar o reclamava." (op.cit.:32)

Desta forma, na escola, a organização ao invés de ser imposta de cima para baixo, surgia de baixo para cima, a partir da própria necessidade dos alunos. Em decorrência,

"...a evolução geral da escola cedeu lugar a uma certa ordem, as ausências freqüentes diminuíram e tudo isto porque as próprias necessidades da comunidade o exigiam. A comunidade fez valer os seus direitos e seus interesses contra o gosto pessoal de cada um, sendo o único, porém eficaz corretivo que se impôs contra os excessos da liberdade individual e mais, a comunidade, responsabilizando-se pelas funções disciplinares, tomou uma grande importância pedagógica (...).O verdadeiro educador já não é o mestre senão a comunidade."(op.cit.:32).

Contudo, nesta nova sistemática de organização que assumiram as comunidades escolares,* convém tomar como alerta a análise feita por SCHMID (1976), quando destaca que o fato de a comunidade passar a desempenhar um papel pedagógico não significa que o professor passou a ser uma figura decorativa na escola, sem função pedagógica, tampouco este movimento se resumia num "deixar fazer" estéril e desprovido de todo o sentido de responsabilidade.

Se a comunidade havia assumido a ação educativa, ao professor cabia exercer o seu papel pedagógico junto a esta comunidade, pois

"A especial dedicação dos mestres consistia em fazer nascer e desenvolver nas crianças as noções de cooperação e de solidariedade e em animá-los para a criação de uma comunidade perfeita. Este esforço se manifestou no ensino, nas preocupações com a organização escolar e em todas as atividades que os mestres desenvolviam na comunidade." (op.cit.: 33).

* *Comunidade, no sentido a que o autor se refere, compreende o total de alunos, professores e pais.*

Como o professor não ficava fora da comunidade, ela se tornava efetivamente uma comunidade de alunos e mestres, onde mestres e alunos participavam em igualdade de condições. Um dos locais em que tal igualdade se evidenciava eram as assembléias, onde o mestre não tinha nenhuma ascendência legal pela qual pudesse fazer valer a sua vontade em detrimento da vontade dos alunos. Conforme depoimento,

"...nas assembléias gerais, os mestres não queriam nenhum direito excepcional em favor de sua palavra e voto. Estavam ali para discutir, emitiam e defendiam sua opinião e se submetiam as decisões gerais ao mesmo nível que qualquer aluno. A adesão dos mestres a comunidade dos alunos se fazia em pé de igualdade, depois, por assim dizer, de haver abdicado de toda a autoridade formal."
(op.cit.:37)

* - as relações professor-aluno

Embora defendessem uma igualdade de direitos, isto não significava que não influenciavam nas decisões que eram tomadas pela comunidade, pois o mestre não era idêntico ao aluno. Separava-os inegavelmente uma experiência, uma vivência e um conhecimento de adulto em relação às crianças. Muitos foram os casos em que as decisões adotadas pelas assembléias foram as sugestões dos mestres, pois eles, como adultos instruídos, estavam providos de melhores meios para defender seus pontos de vista, mesmo porque, pelas suas próprias condições, sabiam melhor expressar e formular a vontade latente na comunidade. Neste sentido, eles eram superiores aos outros não por direito ou por hierarquia, mas pelo fato de sua

própria vivência. Era a autoridade do conhecimento de quem, já tendo acumulado mais experiência intelectual e de vida, poderia fazer-se ouvir.

"...o mestre sabia mais que a turma de alunos, era ele quem decidia - e era o único capaz de fazê-lo - se um tema proposto pelos alunos, podia ser trabalhado. Evidentemente era o mestre quem, ao longo do trabalho, dirigia, mostrava, dava explicações quando as crianças não podiam desenvolvê-lo sozinhos.

Apesar da liberdade intelectual que desfrutavam os alunos e do respeito e cuidado demonstrado em favor de seus interesses e de sua espontaneidade, não se pode negar o papel e a função particular que tem desempenhado o professor na turma." (op.cit.:40).

Os mestres tinham claras essas diferenças, viam-nas como algo a ser colocado à disposição das crianças no processo educativo comunitário sem pressões, sem imposições de modelos, visto que as encaravam apenas como um estágio superior passageiro a que todos, em geral, e cada um, em particular, chegaria e construiria por conta própria, se lhes fosse dada a oportunidade. Portanto,

"...esta superioridade intelectual e moral (...) não era a condição indispensável de sua arte pedagógica, antes pelo contrário; sempre insistiam sobre o fato de que se tratava somente de uma diferença externa e por assim dizer, acidental, e que de nenhuma maneira queriam basear-se nela." (op.cit.:41).

A educação nestas comunidades se baseava no trabalho coletivo, e qualquer esforço individual se relacionava com o problema que preocupava a todos, realizando-se no interesse do trabalho comum.

Nas comunidades escolares, não havia boletim de notas ou exames, nem separação nas turmas segundo a idade das crianças. Um grupo reunia crianças de idades diversas, pois o principal a atingir era a solidariedade entre elas, o que era favorecido pela livre escolha do grupo de que queria participar. A co-educação dos sexos, inclusive nas aulas de ginástica e no banho comum, foram reconhecidos como uma das formas que possibilitou o espírito de uma sã camaradagem entre meninos e meninas.

A nova organização escolar não exigia apenas dos alunos o seu comprometimento, mas buscava também o comprometimento efetivo dos pais, seja através do "Conselho de Pais", seja através da "Associação dos Amigos da Escola", que tinham por finalidade trazer a família, envolvendo-a diretamente na educação escolar de seus filhos.

"...os pais eram incentivados pelos professores a participar como conferencistas nas diferentes matérias de ensino, (música, teatro, ciclos de leitura, etc), como contramestres nos trabalhos manuais, como participantes e auxiliares nas festas. Os pais, com seu apoio moral e material auxiliaram bastante nos difíceis começos dos primeiros anos."(op.cit.:35).

Vemos assim que, na organização das comunidades escolares, a tarefa do mestre companheiro, não se reduzia a um mero papel passivo, como se poderia pensar "a priori", mas mantinha uma ação pedagógica articuladora dentro da vida comunitária. Perdia, evidentemente, seu caráter autoritário, "mandonista", de senhor das vontades das crianças, mas isto não significava que passava para o outro extremo, o de não ter função pedagógica alguma no processo educativo. Conforme depoimento de professores, eles renunciavam à autoridade que os mecanismos externos lhes concediam (normas, leis, regulamentos), para dirigir "de dentro" o processo educativo, e

investiam-se da autoridade do conhecimento como eixo fundamental da nova relação professor-aluno.

"Tal relação tinha assim um duplo caráter: era, ao mesmo tempo, igualdade e superioridade, identidade e diversidade, enquanto que a relação tradicional estava alicerçada na diferença radical entre mestre e criança." (op.cit.:42).

Se os mestres companheiros assim agiam, é porque partiam de uma concepção de educação totalmente diferente da pedagogia tradicional. Esta, por considerar a infância como um estágio imperfeito, incompleto, cujo parâmetro de comparação é o indivíduo adulto, preconizava uma ação educativa cujos esforços dirigiam-se para a aproximação da criança com o modelo adulto. Como a infância é, nesta concepção, preparação para a vida adulta, a escola é o local em que tal preparação deve ser dada. Assim, a criança vai para a escola para adquirir tudo aquilo que a vida adulta vai lhe exigir, o que significa dizer: vai para a escola para adquirir todos os valores e a disciplina que a sociedade impõe. Para tanto, a escola tradicional dispõe de um programa capaz de conduzir a criança de seu estado de imperfeição para o estado de perfeição exigido pela sociedade. O mestre, nesta escola, se vale da autoridade hierárquica que a sociedade, [lhe confere] através da pedagogia, bem como através dos instrumentos coercitivos, tais como as normas, disciplina, prêmio, castigo, aprovação, reprovação, etc..

Os pedagogos de Hamburgo tinham presente que a atitude do educador frente à criança não era a finalidade da educação, senão um meio a seu serviço. Consideravam que

"a infância não era um estado efêmero e de preparação para a vida adulta, senão que uma idade da vida que tem uma finalidade em si mesma e que está regida por leis próprias e submetida a

necessidades particulares que são um fim em si mesmas." (op.cit.:50).

Esta concepção os levava a tratar a infância como um estágio independente de vida e que, portanto, tem valor em si e deve ser vivida pela criança intensamente, o que determinava ações pedagógicas de outra natureza, em que o essencial é viver o presente em toda a sua plenitude.

"A educação não deve orientar-se com vistas ao futuro, senão que desde o presente, garantindo que a infância possa ser vivida de acordo com suas necessidades particulares. A educação não deve perturbar estes anos, que tem sua beleza própria pelas exigências de uma vida adulta longe ainda, senão considerar, ao contrário, como uma de suas principais tarefas o vigiar esta beleza que a vida nos oferece somente uma vez." (op.cit.:51).

De acordo com esta concepção da infância e da finalidade da educação, entendiam que cabia à escola,

"a tarefa de oferecer a criança um lugar em que pudesse ser criança, jovem e alegre, sem preocupações com o fim a alcançar, porém desenvolvendo nele o sentido de responsabilidade para com os outros seres humanos entre os quais vive." (op.cit.:52).

Foram [igualmente] intransigentes na defesa de um ensino e de uma escola desvinculada das amarras político-ideológicas do Estado, dos partidos políticos, bem como do dogmatismo confessional da Igreja. Tinham claro que os objetivos e finalidades da educação tradicional decididos pela sociedade traziam os interesses da Igreja e do Estado e contra estes se rebelavam, afirmando que

"...a escola deve negar-se a ser submetida a influência da Igreja e do Estado.

(...)

O Estado, não tem nenhum direito sobre a criança no que se refere a sua educação senão tão somente obrigações. Duas coisas tem de fazer: deixar a escola em paz e sustentá-la, o que significa dizer, protegê-la."(op.cit.:53)

Aos partidos políticos, que desejavam influir na escola e dela extrair vantagens, afirmavam que

"...não somos a escola de um partido político, em que se aceitam adversários e amigos. Não temos nada em comum com os partidos. Nos é absolutamente igual que um dia nossos alunos pertençam a um partido ou outro. O que desejamos é que eles operem de uma maneira desinteressada, que escolham seu partido de forma consciente de suas convicções e não por um interesse pessoal." (op.cit.: 53).

* - o programa de ensino

O próprio programa que seguiam, em coerência com sua concepção de educação, partia do próprio aluno e era, por isso mesmo, o melhor e o mais concreto dos programas.

"A criança, com suas tendências e seus dons, forças e debilidades, eis aqui o que nos serve de plano para nosso trabalho.

A criança vem a ser a medida de todas as coisas neste tipo de educação; é o único ponto fixo que subsistiu após a abolição de todos os fatores determinantes reconhecidos pela pedagogia clássica. É um novo ponto de partida e um novo ponto de chegada." (op.cit.:57).

Tinham assim os mestres de Hamburgo a convicção de que a educação não deve ser nada mais que a eclosão livre e autônoma da personalidade infantil e, para que isto ocorresse, era fundamental considerar a infância como uma etapa autônoma na vida dos indivíduos.

Para tanto, era imprescindível que o educador renunciasse a toda e qualquer tentativa de impor às crianças o seu pensar ou o seu agir, pois, em caso contrário, estaria desenvolvendo nas crianças a heteronomia e não a desejada autonomia, conceito de suma importância para os mestres-companheiros.

A experiência do mestre companheiro das comunidades escolares de Hamburgo não pode ser avaliada apenas pelas influências que irradiou para as demais escolas da Alemanha e de outros países, ou pelo tempo que perdurou, mas sim porque

"...se trata do ensaio pedagógico mais sistemático que tem conhecimento a história da educação (...) a tentativa mais importante para aproximar o mestre do aluno e para substituir a pedagogia da autoridade por uma nova atitude, tendência que legitimamente pode dizer-se, característica de nossa época. Esta tentativa tem, como ponto culminante de seu desenvolvimento, uma importância que transcende, em muito, o seu interesse prático." (op.cit.:61).

4.6. WALDEN CENTER AND SCHOOL

No final dos anos 50, na Califórnia, um grupo de pessoas simpatizantes da teoria libertária e interessadas em ter uma experiência de vida comunitária com bases anarquistas, decidiram fundar uma escola livre e lá educar seus filhos. Eram ao todo nove pessoas que possuíam variadas habilidades, técnicas organizativas e artísticas, as quais colocaram, de início, a serviço da elaboração da idéia e, após, para o funcionamento da escola. Após dois anos de preparativos, em 1958 tiveram início os trabalhos na escola, que, para atender a requisitos legais, constituiu-se numa fundação sem fins lucrativos - a Walden Center and School - com sede provisória em Oakland, Califórnia. No ano seguinte, foi transferida para Berkeley, onde se encontra até hoje.

A obra na nova sede, construção de salas de aula, salas especiais, reparos no prédio que se destinaria ao jardim de infância, contaram com reservas financeiras dos fundadores, apoio de amigos e simpatizantes e fundos coletados através de atividades variadas (espetáculos, piqueniques, etc.). Muitos pais colaboraram com o próprio trabalho para a construção do novo espaço. Alguns eram artesãos e carpinteiros de profissão.

Durante os dois anos anteriores à fundação da escola, longos debates sobre o que queriam para seus filhos definiram uma opção libertária de educação que mantém-se até hoje, apesar das mudanças inevitáveis pelas quais passou.

"Walden já funciona há cerca de 30 anos sem nenhum tipo de autoridade central, afirmação viva e concreta da vitalidade de nosso anarquismo." (Koven, 1990:128).

Desde o início, alguns pontos fundamentais, inspirados no pensamento libertário, impediram o burocratismo (hierarquia do poder) e a "democracia" (imposição da maioria). Dentre eles: a tomada de uma decisão somente com a aprovação de todos; o alargamento da base decisória nas assembléias pela incorporação do professor ao completar dois anos de exercício na escola; e pela apresentação, por um dos membros da Walden, de novas famílias. As discussões dos problemas passavam por longos processos de reflexão, os quais ampliavam as possibilidades de solução e proporcionavam a tomada de decisões assentada no compromisso de todos.

As atividades do centro cultural eram bastante variadas e envolviam toda a família Walden; pais, crianças e simpatizantes, configurando-se num espaço de auto-educação para os adultos:

"Ali se faziam conferências e debates regularmente sobre assuntos como anarquismo, as experiências comunitárias, a democracia no próprio local de trabalho, as eleições e obviamente a educação libertária. Participavam não só os membros do grupo fundador, mas os pais dos alunos e gente totalmente de fora da família Walden." (op.cit.:121).

Para as crianças, constituía-se num exemplo de vida engajada, preocupada e participante nos problemas da sociedade.

"Quando em Berkeley, começaram as manifestações contra o prosseguimento das experiências nucleares na atmosfera, todos nós da família Walden estávamos sempre na primeira linha. E o mesmo aconteceu nos sit-in diante da comissão para a Energia Atômica. Uma outra presença significativa da comunidade de Walden ocorreu por ocasião da tentativa, por parte do nosso companheiro George Benello, de chegar aos atóis do arquipélago de Bikini, com seu catamarã Everyman Two, em sinal de protesto pelas experiências nucleares que se faziam por lá. Ouvimos pelo rádio que Bonello havia sido capturado pela guarda-costeira ao largo de São Francisco, e organizamos rapidamente uma manifestação em se favor, com a qual acolhemos sua chegada na prisão daquela cidade." (op.cit.: 121,122).

O centro cultural colaborava também com a comunidade, emprestando suas dependências para que grupos militantes pudessem realizar suas assembléias e, desta forma, organizar suas manifestações de protesto e reivindicações populares. Por exemplo, o empréstimo ao Vietnam Day Comitee, que realizou em Walden a primeira manifestação pública contra a guerra do Vietnam.

O trabalho escolar propriamente dito buscava romper com o modelo estatal que se caracterizava pelas salas de aula abarrotadas de crianças, pelos programas rígidos, pela padronização dos comportamentos e pela alienação da família em relação ao processo educativo dos filhos. O jornal da escola - The Pond - em 1960, sintetizou claramente os aspectos sócio-organizacionais da proposta,

"O nosso escopo é, sobretudo o de criar um ambiente educativo que envolva a todos, alunos, pais e professores, onde tal envolvimento possa revelar-se de qualquer maneira evidente e em qualquer nível, na esperança de que a função educativa desenvolvida pela escola em que se encontra possa ser uma extensão

natural da experiência familiar e de grupo, e não um processo isolado imposta a criança." (op.cit.:123).

Em relação aos programas e metodologias de trabalho, cada professor tinha ampla liberdade de escolha, necessitando apenas atender às bases de funcionamento da escola, ou seja, sujeitar sua proposta à apreciação dos demais professores e membros da associação/escola.

As classes eram pequenas, com no máximo 15 alunos, para facilitar o relacionamento dos professores com as crianças e das crianças entre si, e também para possibilitar a organização e desenvolvimento de programas numa atmosfera de liberdade, onde a livre expressão fosse a tônica do processo. Na Walden

"...era atribuída grande importâncias as atividades artísticas, musicais ou visuais, porque estávamos convencidos de que a inserção dessas matérias nos programas poderiam suscitar entusiasmo nos alunos e professores e, portanto, criar situações passionais capazes de informar toda a atmosfera educativa. Além disso, parecia-nos que a elaboração de programas fundados na experiência e expressão artística favorecia o desenvolvimento sucessivo de outras aptidões fundamentais." (op.cit.:124,125).

Os conteúdos escolares não eram trabalhados de forma convencional, descontextualizados. A medida que discutiam temas atuais ou que examinavam as transformações da sociedade ao longo dos tempos, reuniam informações, opiniões, críticas que subsidiavam as representações teatrais improvisadas no cotidiano da sala de aula ou inspiravam as criações plásticas em argila, pinturas e outras formas de expressão. Nos primeiros anos, chegaram a organizar grandes espetáculos infantis, como por exemplo,

"...a fantasia antimilitarista Tistou of the green ghumbs, com todas as músicas

compostas por crianças, ou então, The bluebird, de Maeterlink, com músicas compostas e tocadas por Lee e um grupo de pais." (op.cit.:126).

O conhecimento do mundo natural e o cultivo do amor e cuidados necessários à sua preservação faziam-se em acampamentos na serra, onde passavam longos períodos de férias.

[Hoje], em sua essência, a escola continua a mesma, embora as marcas dos novos tempos imprimissem características novas, como aumento do número de alunos, menos disponibilidade dos pais para participar da vida da escola e aumento das dificuldades financeiras.

Segundo o depoimento de professores atuais da escola, mudou a própria natureza do grupo de pais.

"Nos anos 60 a família Walden era constituída, na maior parte, por pessoas de esquerda, hoje não. Não que hoje os pais que inscrevem seus filhos conosco sejam reacionários, mas, mesmo tendo uma atitude geralmente aberta, estão muito mais interessados na própria situação econômica do que nos problemas da sociedade." (op.cit.:127).

Tais mudanças não são restritas à comunidade Walden, pois se fazem sentir em toda a sociedade americana. A luta pela sobrevivência, devido às defasagens salariais, a desagregação da família, resultante do aumento do número de casais separados, a mentalidade competitiva e individualista, exacerbada pelas relações capitalistas, determinam modificações substanciais. Os professores, preocupados com o futuro da experiência, mobilizam-se e empenham-se no momento para conseguir adesões de famílias com possibilidades de recuperar e manter a proposta inicial.

Contudo, apesar das dificuldades enfrentadas, a Walden persiste em seus objetivos de propiciar uma educação destinada à contestação da realidade opressora da sociedade norte-americana, ao mesmo tempo que busca a afirmação de outros valores que garantam e favoreçam o desenvolvimento e manifestação das singularidades dos sujeitos.

David Koven, um dos fundadores da Walden, ao olhar o que a escola produziu nos seus trinta anos, afirma:

"Isto me enche de alegria, e, se penso em todas as crianças maravilhosas que freqüentaram nossos cursos, e que agora são adultos válidos, criativos, auto-suficientes, não posso deixar de me sentir gratificado por ter contribuído para a realização desta escola." (Koven, 1990:128).

4.7. O CENTRO EDUCATIVO PAIDÉIA - DE MÉRIDA - ESPANHA

Em janeiro de 1978, em Mérida, Extremadura, um grupo de professores e pais descontentes com o ensino oferecido nas escolas espanholas, resolve criar um espaço educacional onde a educação de crianças se processasse num clima de liberdade e respeito, oportunizando-lhes o desenvolvimento pleno de todas as suas faculdades.

O projeto inicial foi organizado para atender crianças entre dois e cinco anos de idade. O motivo da escolha desta faixa de idade ligava-se a dois fatos: o primeiro, que as crianças mais novas sofreram menos tempo os efeitos de uma educação autoritária; o segundo, que informações sobre experiências com crianças mais velhas demonstravam que os resultados eram lentos ou insatisfatórios, fazendo com que tais experiências sucumbissem às pressões exteriores.

A proposta educativa de Mérida previa o atendimento inicial de 50 crianças, mas (apenas 15) matricularam-se para o período 78/79. Isto acarretou, desde o início, problemas econômicos que se fizeram presentes ao longo de toda a trajetória do grupo. Mais adiante, no período 82/83, a escola

passa por uma forte crise de identidade, que leva os componentes do grupo a uma revisão crítica, a fim de terem clareza do que era a escola e que tipo de contribuição cada um deveria dar para que o desenvolvimento do projeto não se distanciasse de suas bases libertárias. Optaram, então, pela abertura para novas adesões de pessoas que se afinassem com a proposta e por uma participação mais equitativa dos envolvidos no projeto em relação ao trabalho propriamente dito e à contribuição econômica. A alternativa decorrente das discussões foi a ampliação do grupo e

"...com isto se chegou a proposta de uma cooperativa de pais e educadores que, em realidade era uma cooperativa de pessoas que desejavam trabalhar em um projeto deste tipo, sem deter-se em limitações econômicas, de tempo ou de dedicação." (COLETIVO PAIDÉIA, 1984:101).

A saída da crise firmou o caráter libertário da proposta e, ao mesmo tempo, definiu novas bases para o funcionamento em torno do trabalho intensivo e pouco remunerado, o que ocasionou o afastamento de algumas pessoas e a adesão de novas. A criação do sistema cooperativado de ensino proporcionou condições para que o grupo avançasse rumo à experiência autogestionária.

A natureza do processo autogestionário faz com que as soluções sejam transitórias, efêmeras, pois a cada passo dado abrem-se novas perspectivas, que, por sua vez, instauram novos conflitos a superar. A medida que o grupo de adultos viviam tais conflitos, contradições e incertezas, novos caminhos se delineavam através da reflexão crítica que os capacitava a resolver os problemas atuais e, simultaneamente, lançar bases para avançar no projeto autogestionário de escola.

O envolvimento permanente com as autoridades estatais na luta pelo reconhecimento legal tem suas raízes no interior da própria escola e se dá por dois motivos. Um deles é a necessidade de tranquilizar os pais em relação à possibilidade legal de continuidade de vida acadêmica de seus filhos em outra escola, caso desejassem. O outro é a necessidade de ampliar os graus de ensino oferecidos, a fim de reter as crianças por mais tempo na escola, visto que o processo para a formação de mentalidades e personalidades autônomas é lento e necessita de mais tempo para efetivar-se.

O conflito de querer-se uma escola diametralmente oposta à estatal e a necessidade de credenciamento faz com que, ao mesmo tempo em que se luta para manter um ensino não dogmático, sem um modelo pré-estabelecido, engendre-se nos trâmites burocráticos da administração educacional e, em consequência, sujeite-se, pelo menos em parte, às exigências do estado.

Tal envolvimento teve também consequências positivas, pois fez com que a escola livre se fizesse com os "pés na realidade" e não alienada do contexto. A medida que se construía a vida no coletivo em outras bases, distanciavam-se do já posto na sociedade, e isto exigia um esforço constante do grupo no sentido de argumentar em prol do que faziam. Tais argumentos resultavam da conjugação de profundos estudos teóricos na busca dos fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos e pedagógicos da proposta e, principalmente, de uma cuidadosa reflexão da prática cotidiana, a qual representou a fonte inesgotável de inspiração e de novos encaminhamentos.

"A investigação na ação, e estudo contínuo e prolongado dessas pessoas de menor idade; a análise da realidade e seus condicionamentos, são elementos

exatos que devemos conhecer para poder levar a ação uma mudança radical na educação, que tenha como perspectiva de futuro, a criação de um homem e de uma mulher novos." (COLETIVO PAIDÉIA, 1986:90).

A criação de homens e mulheres novos exclui tanto a possibilidade de proposta pronta, pois esta seria mais uma entre as tantas destinadas à produção de seres iguais, massificados, quanto a permissividade absoluta, que jogaria a criança na insegurança. Tais procedimentos extremos aproximam-se em seu produto: seres estereotipados, infantilizados e eternamente dependentes de modelos a seguir e de líderes a obedecer.

Há quinze anos, em Mérida, o Coletivo Paidéia, composto na época por 6 pessoas, iniciou sua trajetória na busca de alternativa para a educação de crianças pequenas. Tinham claro que não queriam repetir o estilo autoritário do sistema oficial. Propuseram, então, um espaço de liberdade onde as crianças exercitassem suas vontades e desenvolvessem suas tendências sem culpas e sem medos, para que, assim, "possam desenvolver seu único e irrepitível projeto pessoal" (COLETIVO PAIDÉIA, 1984:50).

Atualmente a escola possui 15 associados e mais de 80 alunos distribuídos em três faixas acadêmicas: jardim de infância, pré-escolar e EGD. Este último, EGD, corresponde ao ensino básico obrigatório (semelhante ao nosso 1º grau). Algumas dessas crianças ainda estão lá, e são jovens que, até então, puderam compartilhar um estilo de vida comunitário baseado no respeito mútuo e que lhes tem possibilitado viver seu "único e irrepitível projeto de vida."

A aprendizagem de adultos e crianças ao longo do tempo, as experiências inéditas pelas quais passavam, produziram transformações a

nível de indivíduo e de grupo. Tais transformações, fortemente evidenciadas principalmente no grupo de crianças, subsidiaram a reflexão crítica e o confronto dos dois tipos de escola em oposição: o modelo estatal e a escola livre. Desse confronto, e com o propósito de eliminar os efeitos do sistema educativo autoritário, estabeleceram-se as bases para a desativação do autoritarismo, tais como:

" Frente a autoridade, o progressivo desenvolvimento da liberdade que cada etapa dos desenvolvimento é capaz de alcançar. Frente a competitividade o desenvolvimento das capacidades individuais e o esforço pessoal que cada ser é capaz de querer alcançar. Frente ao condutismo, a liberação e a assunção da responsabilidade sem sentimento de culpa; frente ao castigo, o diálogo racional; frente aos programas estabelecidos, uma cultura racional e prática assumida desde o próprio ritmo da maturidade, interesse e desenvolvimento de cada indivíduo concretamente; frente a memória, a compreensão; frente a estereotipia, a criatividade; frente a submissão, a rebeldia; frente ao submetimento, a responsabilidade pessoal e coletiva; frente ao acúmulo de conhecimentos sem sentido, o desenvolvimento pleno da inteligência e o equilíbrio da personalidade; frente a agressividade, a tolerância e a compreensão e frente a superioridade de uns sobre os outros, a autogestão e a autodeterminação pessoal e coletiva." (COLETIVO PAIDÉIA, 1990:106).

A escola, comprometida com a realidade maior que é a capacidade de ser do indivíduo, tem como principal função proporcionar-lhe o máximo de liberdade e o mínimo de constrangimento, apenas o estritamente necessário para evitar perigos ou traumatismos desnecessários. Nesse processo de vir-a-ser, as individualidades determinam diferenças e, para atendê-las, para proporcionar-lhes as condições adequadas para que floresçam, o adulto desempenha uma importante função - a de estar atento, sensível e pronto para dar-lhes sua contribuição quando a solicitam, ou intervir nos

casos que elas não conseguem resolver sozinhas. Essa intervenção possui características peculiares, pois não é diretiva. O adulto, e em especial o professor, não tentará passar para as crianças os seus valores, sentimentos ou crenças, mas contribuirá para que elas sejam capazes de se autodirigirem. Com base em sua maior experiência e no conhecimento profundo do processo evolutivo pelo qual passa a criança, fornecerá as informações que as auxiliem na resolução de seus conflitos sem imposições, deixando-lhes a decisão de aceitá-las ou não. A intervenção se dá no sentido de enriquecer o processo vivencial do grupo rumo à autogestão e não com a intenção de acelerar ou adiantar-se ao processo, pois isto seria repetir os erros condenados, ou seja, a reprodução das mesmas relações autoritárias geradoras de dependência e submissão presentes nas pedagogias autoritárias. Ao longo desses anos, tem sido grande o esforço do grupo de adultos para contribuir com a emergência de outras formas de relações que brotem do agir e do pensar livre das crianças.

"A nós tem custado muitos anos e muito esforço chegar a viver com um grupo de meninos e meninas autogestionados, porém este caminho não se pode induzir de fora porque estaria em contradição com a essência mesma do conceito. Devemos estabelecer as diretrizes para que isto seja possível, devemos contribuir com o que somos para isto, porém devemos também, deixar que se produza a partir deles mesmos; porque se deduz-se de suas vidas que esta forma de ser e atuar, fará parte de seu próprio pensamento, de sua estrutura mental e, portanto, será de utilidade prática e de decisão e aceitação livre." (COLETIVO PAIDÉIA, 1990:107).

Tinham claro que a liberdade não é algo dado nem imposto, mas sim uma maneira de estar, de viver e de pensar e, por isto, condicionada ao processo evolutivo bio-psico-social das crianças. Como decorrência, alicerçavam o trabalho prático em sólido estudo sobre o ser humano, para

adquirirem as informações relativas às necessidades e potencialidades de cada etapa evolutiva e, a partir desse conhecimento básico, poder auxiliar nesse processo. Ao se contraporem às antigas teorias sobre a natureza (boa ou má) do homem, embasaram suas reflexões e ações no pressuposto de que o ser humano começa a se fazer como tal desde sua concepção e que, ao nascer, já traz consigo, além da bagagem genética, uma experiência de vida intra-uterina que, em contato permanente com o meio e com a educação, determinarão seu perfil individual. Acreditando, portanto, que, ao nascer, somos uma possibilidade de ser e que as potencialidades são muitas, sempre lutaram no sentido de permitir o aflorar dessas potencialidades, a completa manifestação da originalidade de cada um e conseqüentemente a criação de outras perspectivas para a humanidade.

As frentes de luta foram variadas e representaram grandes desafios a serem vencidos, consumindo muita energia do grupo de educadores do Coletivo Paidéia. Externamente, junto às autoridades educacionais, na busca do reconhecimento dos direitos acadêmicos da criança (legalização) e na busca de espaços de divulgação (jornais, revistas, etc). Internamente, o contorno dos problemas gerados pelas dificuldades econômicas - manutenção da escola, remuneração dos professores, aquisição de material didático, entre outros; problemas com os pais, que muitas vezes mostravam-se inseguros, principalmente em relação ao trabalho intelectual que se desenvolvia de maneira totalmente diversa do ensino tradicional; a falta de colaboração da família que, mesmo advertida e orientada, tinha dificuldades em abandonar os processos vinculadores mantidos com a criança, atrasando sobremaneira seu processo de autonomia; e a constante vigilância e auto-crítica dos educadores em relação a seu próprio trabalho, com o intuito de minimizar e corrigir os erros provenientes das influências da educação autoritária a que foram submetidos ao longo de suas vidas.

Os fundamentos da escola livre foram se consubstanciando pouco a pouco. A psicóloga e pedagoga Josefa Luengo, uma das fundadoras do Coletivo Paidéia, já havia tentado, anteriormente, implementar numa instituição pública, no período letivo 76/77, um sistema de ensino mais livre, não autoritário, num colégio interno, em Fregenal de la Sierra. Pretendia ela, na época, oferecer condições para que as 200 crianças do educandário, meninos e meninas de 6 a 15 anos, pudessem educar-se em liberdade. A experiência foi interrompida pelas autoridades educacionais e a educadora transferida para uma escola rural com apenas 15 alunos. Esta e tantas outras iniciativas empreendidas por outros educadores progressistas foram rechaçadas em solo espanhol em nome de uma burocracia, atrás da qual se ocultavam mentalidades conservadoras e atreladas aos valores cristalizados durante os 40 anos da ditadura franquista. Na tentativa de compreender mais a fundo esse fenômeno, o grupo analisou a tipologia social da Espanha do período de ditadura:

"Esta realidade não era possível encontra-la nos livros, era preciso vivê-la dentro de sua própria realidade. Por meio desse conhecimento, análise, reflexão e estudo encontramos uns pontos essenciais que deveríamos tomar como partida. A grande ignorância na qual encontram-se imersos os habitantes deste território nacional, a dramática discriminação das classes sociais, a enorme submissão e massificação junto com a perda de identidade pessoal e a grande perda das raízes fruto da frustração continuada a que todos estávamos submetidos, junto com o medo à liberdade e à mudança." (COLETIVO PAIDÉIA, 1990:16),

Diante de tal quadro social e vendo fracassadas as tentativas paliativas e reformistas empreendidas pelo governo de esquerda no poder, o grupo organizou seu projeto pedagógico com o propósito de contribuir para uma mudança social. Acreditando na necessidade de uma mudança radical

nas relações entre as pessoas que determinem mudanças profundas no indivíduo a nível de seu psiquismo e não vendo possibilidades de que isso aconteça nas gerações marcadas pela ditadura, canalizaram suas atenções e energias para os filhos da democracia. Para eles, a esperança da Espanha dorme no berço e será aquilo que lhe permitirem que seja: um homem livre ou escravo da tradição. O tecido social, costurado com os interesses do capitalismo e amarrados pelos nós de um passado autoritário, pouco ou quase nada, tem para oferecer a essa criança, pois

"...desde a família, célula básica da reprodução social autoritária, até a escola, que é a fábrica capaz de elaborar um produto humano massificado e submisso, repetem os mesmos esquemas de vida e relação impostos durante a ditadura franquista." (op.cit.:24).

A afronta ao poder pela condenação da escola oficial e a revisão dos papéis que a ordem oficial impõe a seus membros foram a política escolhida, enquanto a postura pedagógica direcionou-se para a criação de

"...uma escola contra a existente, uma escola divergente da atual, que seja um pedaço de vida dentro de uma estrutura social moribunda." (COLETIVO PAIDÉIA, 1984:84).

E assim tem sido a trajetória de um gupo de pessoas, entre pais e educadores que buscam obstinadamente manter um espaço onde crianças possam crescer felizes e auto-reguladas, longe das frustrações e das repressões inibidoras decorrentes da educação autoritária.

A escola é hoje bastante diferente do que foi nos anos iniciais. A medida que o tempo foi passando e as crianças convivendo em liberdade, construindo seu cotidiano livremente, o processo autogestionário foi se consolidando pouco a pouco e, em conseqüência, foram se estruturando

outras formas de relações entre adultos e crianças e crianças entre si, mostrando que é possível a educação noutras bases, ou seja, na cooperação, na ajuda mútua, no respeito às diferenças e ao grupo.

As condições para que se desenvolvesse o processo autogestionário não se colocaram a priori sob a forma de uma metodologia, isto é, não havia a "metodologia", o "caminho" a seguir - este foi se fazendo no e com o grupo. Ter proposta pronta seria a própria negação de uma pedagogia autogestionária. Decidiram-se por implementar algumas formas de intervenção não diretivas, uma vez que

"...se baseia no desejo de não influir, mas, pelo contrário na disponibilidade de receber influências." (op.cit.:38)

Para agir dessa maneira, o adulto precisa estar aberto, sensível e integrado ao grupo de crianças, para oferecer-lhes a sua contribuição, sem imposições.

"A atitude do adulto nessa forma de intervenção é não dogmática; sua predisposição é de não transmitir as crianças nenhum dos valores por ele assumidos. No fundo de sua atuação está o desenvolvimento pleno da personalidade da crianças e da sua própria". (op.cit.:38).

Portanto, a opção por uma experiência vivencial autogestionária tem suas raízes na consciência das próprias limitações originadas do estilo de vida sofrido no seio da sociedade repressora. É fundamental essa tomada de consciência, para não se incidir no erro de tentar passar às gerações futuras idéias pré-concebidas ou modelos prontos. Isto seria abortar a idéia autogestionária, o que implicaria na perpetuação do modelo autoritário. As crianças no pleno exercício da liberdade pessoal converter-se-ão em indivíduos donos de si mesmos, auto-suficientes e

capazes de criar e desenvolver seus projetos individuais. Para tanto, é preciso que o adulto esteja atento, inserido na vida da comunidade e pronto para

"...contribuir com sua experiência, conhecimentos e afetos quando estes sejam requeridos pelas crianças."(op.cit.:42).

A essência da autogestão reside na ausência de poder centralizado e assenta suas bases na cooperação, que é a expressão da contribuição singular de cada um para o desenvolvimento da vida comunitária. O poder assim diluído estabelece a igualdade independentemente de idade, sexo, função ou qualquer outro fator de diferenciação. A diferenciação é aqui a complementação do outro e não o elemento de hierarquização.

A vida comunitária proporcionará o espaço para o exercício da liberdade, onde cada um escolherá o tipo de vida que quer viver e os valores que quer assumir. A primeira opção é querer ou não fazer parte desse grupo. Essa escolha implica em direitos e compromissos decorrentes da própria vivência coletiva. Portanto, liberdade implica responsabilidade. E viver em liberdade com responsabilidade é uma aprendizagem que demanda um tempo, é preciso que cada um a construa dentro de si, pois do contrário seria imposição do exterior e mutilaria a auto-regulação pretendida.

Ao ingressarem no jardim de infância, as crianças já trazem as marcas de uma relação fortemente calcada na dependência. Os laços que unem pais e filhos nesses primeiros anos são ambíguos, confusos: afeto e superproteção misturam-se, transformando a natural dependência biológica em dependência psicológica. A primeira é uma característica da espécie e, portanto, são indispensáveis os cuidados iniciais para a sobrevivência do bebê. Já a segunda representa a manipulação afetiva das crianças, a fim de atender aos desejos de posse dos pais e acalmar-lhes as inseguranças. A

dependência psicológica corresponde aos alicerces da autoridade, que se não forem desarticulados, impedirão a caminhada para a autonomia. Ao ingressarem na escola, passam por um processo inicial de descarga de agressividade decorrente das frustrações e inibições sofridas até então, a qual é direcionada às outras crianças e, em especial, ao educador, que representa a autoridade do adulto. Após esta descarga de pulsões, estarão aptas para ampliar o contato com o grupo e iniciar sua caminhada rumo a auto-regulações, sob os olhos e cuidados atentos do educador.

"Cada um requer seu tempo e sua atenção particular, este é o processo de co-gestão, onde nós, os adultos, temos de estar o mais atentos possível para poder intervir no momento adequado. Assim para cada um temos que dar a sugestão acertada, que em relação a outros pode ser contraditória, porém não podemos esquecer que temos que responder a cada um conforme sua desigualdade específica, para poder ser o mais acertado possível nestas intervenções." (COLETIVO PAIDÉIA, 1990:120,121).

Desta forma, as crianças vão gradativamente adquirindo cotas de autonomia, à medida que assumem responsabilidades possíveis dentro de sua faixa de idade e de suas características individuais de desenvolvimento.

O eixo articulador da vida no coletivo é o trabalho, considerado em seu duplo aspecto, manual e intelectual. Desde o ingresso, aos dois anos de idade, os pequenos já vão dando conta de suas cotas de responsabilidade - comer sem ajuda, vestir-se, ajudar a pôr a mesa, guardar os brinquedos e outras pequenas tarefas que, conforme avançam em maturidade e habilidades, vão se tornando mais complexas e abrangentes, ao ponto de englobar as atividades de manutenção e gerência da escola.

O contato com os maiores já perfeitamente imbuídos da mentalidade e do conhecimento do processo de autogestão contribui efetivamente para o processo evolutivo dos pequenos.

A aprendizagem da autogestão se dá através da vivência do processo, na qual a assimilação do contexto conduz a uma espécie de efeito por impregnação.

O assumir gradativo de responsabilidades através do trabalho coletivo tem se constituído na base do processo autogestionário.

A experiência na escola tem demonstrado, ao longo desses anos, que assumir responsabilidades coletivamente produz um pólo muito rico de conflitos, que faz avançar na convivência colaboracionista. Isto porque, desde muito cedo, as crianças tenham claro o desejo de serem livres, principalmente para brincar, mas apresentavam resistência para assumir compromissos.

A intervenção dos adultos tem sido essencial para que se efetive a tomada de consciência relativa à responsabilidade pessoal.

"Nós temos criado a idéia que ser livre é ser responsável, porque aquele que é livre e não responde ao grupo, está abusando dele (...) todos devíamos ser conscientes de que somos iguais, e cada um que desejasse ser livre deveria responder a coletividade no trabalho que deriva da vida em comum." (op.cit.:99).

A distribuição do tempo entre o lazer e o trabalho gera conflitos que, ao serem trabalhados no coletivo, fazem-nos avançar na experiência autogestionária.

Esta regulamentação (entre tempo de lazer e tempo de trabalho) tem sido a mais difícil das etapas de aprendizagem para as crianças. Se, após o transcurso de um tempo razoável, continuam sem assumir seus compromissos, acionam-se alguns procedimentos auxiliares, entre eles a assembléia de responsabilidades. Nela, cada um se posiciona sobre o seu tempo livre, sobre sua liberdade ou da falta dela, sobre o abuso dos que se negam a colaborar com a sua parte no trabalho manual coletivo. A reflexão conjunta sobre a situação injusta desencadeia o desejo de corrigi-la e, conseqüentemente, surgem respostas às demandas de responsabilidade através das alternativas de soluções advindas do coletivo.

Outro procedimento auxiliar, quando as crianças se negam a assumir suas tarefas, consiste na atitude recíproca dos adultos, ou seja, na omissão deliberada no cumprimento da parte que lhes cabe, a fim de que as crianças vivam as situações de exploração na própria pele e busquem saídas para o impasse.

Tais procedimentos, para que cumprissem sua finalidade de construção do processo de auto-regulação das crianças, não podem ser coercitivos ou impositores de regras prontas, nem assumir caráter punitivo ou vingativo, porque são claras, explícitas e precisas, sem demonstração de desafeto. Eram sim espaços abertos ao diálogo, ao raciocínio e à criação coletiva de novas formas de inter-relação, uma vez que o foco da análise do quadro comparativo das situações concretas vividas é a cooperação. É nesse momento que a criança tem oportunidade de desenvolver a decentração, colocando-se no ponto de vista do outro, porque percebe que a causa da situação de conflito é sua atitude de negação da responsabilidade.

Em relação ao trabalho intelectual, o grupo de educadores coloca à disposição das crianças material rico e variado e deixa-lhes a livre opção de usá-los ou não. Se os materiais despertam seus interesses, trabalham intensamente até satisfazerem sua curiosidade e atingirem seu objetivo.

"Hoje seguem tendo uma grande variedade de opções, porém a coisa tem mudado já que, muitos deles não só possuem uma gama variada de interesses, senão que alguns tem se determinado mais por uma determinada matéria a qual dedicam um tempo em profundidade, até cumprir sua curiosidade e logo passam a outra para fazer o mesmo. E certo que quando determinam fazer algo, alcançam o objetivo porque são constantes, porém a iniciativa deve sair deles e a exigência também." (op.cit.:111).

Os conhecimentos adquiridos através do esforço individual ou de empreendimentos em grupo são sempre socializados de duas maneiras que formam um ciclo.

A primeira, que atinge todas as crianças, é a apresentação dos temas estudados em assembléia geral. Este procedimento metodológico caracteriza-se pela circulação do saber produzido, cujas trocas propiciam a reelaboração dos saberes parciais, porque individuais, num corpo de conhecimento mais abrangente do que a simples soma das partes. Trata-se de um corpo de conhecimento de autoria coletiva não mais pertencente a indivíduos. É o saber construído coletivamente, o saber anarquista, que difere dos pacotes elaborados e distribuídos como os produtos das fábricas, via pedagogia tradicional, cujo produto final é o conhecimento reificado e apropriado, que, nas mãos do proprietário, se torna fonte de poder-saber capitalista.

A segunda forma de socialização do saber é optativa. Aos onze anos de idade, a criança poderá, se quiser, ser monitor dos menores e ensinar-lhes o que aprendeu numa área específica de sua livre escolha. Nesta situação, formam-se grupos espontâneos, a partir de interesses individuais comuns, que desencadeiam a troca de seus saberes específicos. As contribuições de cada um, as trocas, possibilitam a melhoria qualitativa no desenvolvimento de seus projetos de vida, pelo avanço do conhecimento alicerçado numa metodologia de cooperação - o processo de autogestão.

Hoje a escola possui monitores atuantes em geografia, ciências, matemática e alfabetização, que preparam materiais ricos e criativos, "dignos do melhor didata".

A responsabilidade advinda da "maioria didática" é uma verdadeira prova de fogo para crianças de apenas onze anos de idade, demonstrando o alto grau de maturidade e solidariedade alcançados.

A "maioria didática" não permite o estabelecimento da relação autoritária "saber-poder", ou seja, a hierarquia do conhecimento, uma vez que o resultado dessa produção em grupos, que atende aos desejos individuais, retornará ao coletivo, via assembléia geral, impedindo assim a expropriação do conhecimento.

"Tudo isto, além de ser muito efetivo no campo da transmissão da cultura, é muito mais positivo no campo da personalidade e das relações interpessoais e de grupo. Saber um ou uma, desprender-se de sua carga egocêntrica em função dos demais, implica uma vivência de respeito pelo outro, consideração e afeto, que não se costuma ter em conta no processo de socialização das novas gerações. Por outro lado, a consciência do pouco saber e portanto, a diminuição da prepotência,

do pesonalismo e da superioridade, por conhecer a realidade do desconhecido, é de alguma maneira a percepção da humildade do sábio que fará mais felizes a eles e aqueles que os rodeiam." (op.cit.:113).

Dessa maneira, amplia-se o campo conceitual do que é conteúdo escolar. Na escola livre, os conteúdos são escolhidos e trabalhados pelas próprias crianças, a fim de solucionar sua problemática cotidiana e curiosidade natural, tendo como conseqüência uma organização e logicidade muito particular, fruto do seu agir e pensar autônomo. Por exemplo, a necessidade de domínio da leitura e da escrita surgiu das dificuldades reais que as crianças enfrentavam para organizar pautas e registrar em atas os resultados das suas assembléias. No plano individual, esta aprendizagem ocorre, predominantemente, pelo auto-didatismo e, no plano coletivo, através de trabalhos em grupos, onde se articulam as contribuições singulares de cada um para resolver problemas comuns. O educador está junto não para dirigir, mas para estimular a iniciativa, a busca pessoal, o espírito de pesquisa, e colaborar com sua experiência, colocando materiais à disposição, fornecendo pistas, oferecendo sugestões sem imposições, prestando informações a respeito do que lhe for consultado.

O conhecimento resultante afasta-se dos chamados conteúdos sistematizados da escola convencional, arrolados numa pretendida seqüência lógica e denominados universais por interesses localizados, tendo como triste conseqüência a esterotipia, a massificação das pessoas e o condicionamento da ciência à vontade de uma minoria dirigente. Na escola livre, os conceitos vão sendo construídos de maneira compreensiva, não memorística, promovendo um saber prático, real e útil, que fará parte de uma sólida cultura de base.

Simultaneamente a esse saber científico, que é importante mas insuficiente para dar conta de uma formação integral, desenvolvem-se os conteúdos relacionais, entre os quais, a cooperação, a ajuda mútua, o respeito, a solidariedade, oriundos de uma outra estrutura mental que se configurou no convívio diário, no movimento dialético entre os interesses individuais e o interesse coletivo, isto é, entre a liberdade e a responsabilidade. Tais conteúdos são os resultados práticos da experiência autogestionária. Portanto, os conteúdos escolares na escola livre englobam o conhecimento e a metodologia que não estão dissociados, pois a própria vida da escola livre é seu conteúdo escolar.

"Não existe um adestramento prévio na escola para que as crianças realizem atos novos, se lhes da oportunidade para que sejam eles mesmos que tomem a iniciativa e se disponham a realizar aquilo que desejam e também aquilo que não desejam, porque ninguém irá realizar por ele; a necessidade cria a habilidade e os atos de pensamento se sucedem continuamente."
(COLETIVO PAIDÉIA, 1990:50).

A experiência pedagógica em andamento no Coletivo Paidéia comprova, apesar das dificuldades enfrentadas, que é possível uma outra perspectiva de educação escolar onde não se anule o ser humano, mas que seja um espaço possível para que a criança possa crescer sendo unicamente aquilo que é.

Ao se referir ao trabalho do Coletivo Paidéia, Josefa Luengo (1992:13) assim se expressa:

"Nossa sociedade se encontra vazia de alternativas. A nossa é válida, até porque não se tem demonstrado o contrário. Porém devemos ser sinceros/as e começar por ser e viver como dizemos pensar, porque do contrário, e é o que está sucedendo, deterioramos uma

ideologia e terminamos vivendo com essa deterioração contra qual atuamos.

O esforço é conjunto. Nós, mulheres e homens, devemos recriar a convivência. Temos o dever de demonstrar que aquilo em que acreditamos é verdadeiramente possível, porque começamos a viver com uma idéia de colaboração, considerando as amplas diferenças que nos separam, para poder educarmo-nos conjuntamente e ir em busca de uma emancipação comum, porque as discriminações setoriais as temos enviado ao passado, sufocando-as pela realidade que devemos começar a viver, sabendo quem somos, como somos e que desejamos conseguir."

5. A ESCOLA ALTERNATIVA "SARAPIQUÁ"

No Brasil, uma das alternativas propostas para a escola foi justamente a chamada "escola alternativa", que, na década de 70, tomou corpo em vários estados brasileiros, tais como São Paulo, Paraná, Distrito Federal e Santa Catarina.

Em Florianópolis, em 1982, uma proposta de escola alternativa começa a ser pensada por um grupo de pessoas que buscam, através de um movimento independente, contestar a escola tradicional e propor a criação de uma escola alicerçada em outras bases, com outros objetivos, de forma a propiciar uma educação menos repressora e, além disso, constituir-se num espaço para a participação, ação e interferência dos pais nesta educação.

Desse modo, essas pessoas, imbuídas de tais propósitos, passam a discutir e amadurecer a idéia de criação desta escola como uma alternativa para se contrapor ao sistema educacional vigente.

A idéia inicial limitava-se a oferecer esta alternativa educacional como complemento da educação formal oferecida pela escola tradicional existente, constituindo-se num espaço informal onde as crianças pudessem melhor exercer as suas vontades e liberdades, limitadas e restritas pela e na escola formal.

A medida que o grupo avança nas discussões e que mais pessoas integram-se ao movimento, reestrutura-se a idéia da escola enquanto complemento da escola formal, para tornar-se proposta alternativa para a pré-escola.

Desta forma, surge o que viria a constituir-se na ESCOLA SARAPIQUÁ.

Inicialmente, o grupo de pessoas interessadas em implementar essa idéia, após diversas reuniões, decide-se por criar uma cooperativa entidade que congregaria todos os interessados nesse movimento. Tal cooperativa, não se limitaria apenas a oferecer um espaço para a educação de crianças, mas igualmente em ser um espaço para ações coletivas de todos os interessados. Enquanto cooperativa, pretendia incentivar a discussão de temáticas sociais, coisa que não ocorria nos espaços institucionais da sociedade, em função ainda da repressão do governo militar, bem como possibilitar, através de uma videoteca, a assistência de filmes, documentários, entrevistas, etc.. Era um dos aspectos do chamado "programa de reeducação dos pais". A ação cooperativa traduziu-se concretamente na compra de gêneros alimentícios num sistema cooperativado, através do qual a aquisição de grandes quantidades barateava o custo unitário, favorecendo assim os membros da cooperativa.

A maioria de seus integrantes eram funcionários públicos ligados à Eletrosul, UFSC, CELESC, TELESC, escolas estaduais, municipais, etc., os quais, por esta época, dada a política governamental, sofriam um grande arrocho salarial, como de resto todos os demais trabalhadores. Na tentativa de atenuar o problema econômico, criam a cooperativa de alimentos, que surgia, assim, como uma alternativa e possibilidade de fazer render um pouco mais os salários que gradativamente vinham perdendo seu poder aquisitivo, bem como servir de elemento de integração dos cooperativados.

Contudo, a idéia de uma cooperativa teve que ser abandonada, pois quando foram verificar as condições para o seu registro junto aos órgãos competentes, enquanto entidade jurídica, esta não se enquadrava nos trâmites burocráticos exigidos pelo INCRA, órgão ao qual uma cooperativa deve estar filiada.

Em face disto, decidem alterar a sua designação para "Associação", que, como tal, não teria maiores impedimentos de ser registrada. Em virtude da diversidade de objetivos e realizações a que se propunha o grupo, passam então a designar a entidade como ASSOCIAÇÃO CULTURAL, a quem caberia, entre as demais atividades, ser a mantenedora da escola para crianças em idade pré-escolar.

O grupo que compunha a Associação Cultural buscava, desta forma, constituir-se numa entidade tal, que permitisse a seus membros uma participação efetiva na resolução de problemas de ordem prática de seu cotidiano, como a educação de seus filhos, a compra de alimentos, o acesso à cultura, etc., bem como possibilitar elementos que norteassem um projeto de vida que lhes permitisse viver de modo diferente da sociedade opressora e exploradora da época.

Esta era, em linhas gerais, a origem e os propósitos da escola SARAPIQUÁ que nos foram dados conhecer quando nela entramos, em outubro de 1990, na condição de grupo de pesquisa do Curso de Mestrado em Educação da UFSC, para realizar um trabalho de acompanhamento das atividades da escola, tendo em vista a investigação das possíveis aproximações entre as ações lá desenvolvidas, com alguns princípios de uma pedagogia libertária.

Soubemos da existência da escola através de uma das professoras que, ao tomar contato com nossos questionamentos acerca da questão escolar e propósitos sobre a pedagogia libertária, contou-nos sobre a escola e convidou-nos a participar e auxiliá-la no desenvolvimento de seu trabalho junto às crianças de sua turma.

Fomos à escola e lá tomamos contato com as pessoas responsáveis pelo seu funcionamento diário. O quadro era composto, naquele momento (agosto de 1990), por sete professoras, duas funcionárias para serviços de merenda e limpeza e um encarregado dos serviços de secretaria e manutenção.

Em conversas informais com pais e professores, expusemos nossos propósitos enquanto grupo de pesquisa.

Ocorreu que, nesta época, a então coordenadora pedagógica havia solicitado demissão de suas funções e a escola encontrava-se sem orientação pedagógica. Em vista disto, a escola estudava a possibilidade de contratar um novo profissional que, conforme o hábito, sairia de um processo seletivo, onde os interessados inscritos eram selecionados através duma

comissão especificamente composta para este fim, integrada por representantes dos professores e dos pais.

Ao saberem de nossa proposta (do grupo de pesquisa) de atuarmos na escola junto às professoras, e pelo fato de ser já meados do ano em curso, fato que dificultaria a contratação de professor para exercer a coordenação pedagógica, pais e professores consideraram a possibilidade de que tal função fosse exercida pelo grupo de pesquisa, pelo menos até encerrar o ano letivo, integrando assim os interesses de ambas as partes. Apesar das necessidades evidentes da escola e nossas, houve muita demora na tomada de decisão. Tal controvérsia em relação à entrada do grupo de pesquisa deveu-se ao clima tenso que se criou entre pais e professores com a saída da coordenadora pedagógica. Os pais, principalmente os representantes que compunham a diretoria, viam na falta de colaboração dos professores um dos elementos determinantes na saída da professora que exercia essa função. Após um período que, para o grupo de pesquisa, pareceu bastante longo em virtude dos interesses acadêmicos e tempo limitado para execução, foi concedido o espaço para a realização do trabalho.

Mesmo assim, foi constituída uma comissão nos moldes já tradicionais quando do ingresso de novas pessoas, com a finalidade de ouvir a proposta de pesquisa e as qualificações pessoais e profissionais dos pesquisadores, bem como discutir e estabelecer as bases de atuação dos mesmos.

Ocorrida a entrevista, fomos oficialmente aceitos na função da coordenação pedagógica e passamos a integrar os quadros da escola, mesmo que sem remuneração.

O grupo, imbuído de idéias e paradigmas organizacionais que não só dispensavam, como também aboliam a estrutura organizacional convencional, isto é, verticalista, onde os cargos e funções desempenham um papel hierárquico, ingressou na escola com o objetivo de verificar até que ponto as atividades desenvolvidas com as crianças e a forma organizacional adotada se aproximavam dos princípios de uma pedagogia libertária. A ocupação do espaço da coordenação pedagógica é que nos permitiria tal observação. Além disso, poderíamos retirar desse espaço sua característica de instância de poder, para transformá-lo em espaço de discussão, de circulação e de socialização desse mesmo poder junto a seus legítimos proprietários, porque dele geradores. Neste aspecto, estávamos teoricamente embasados nos pressupostos proudhonianos de que o poder nada mais é do que o resultado da força coletiva e que é indevidamente apropriado por alguns e/ou instituições, através de mecanismos de expropriação para exercer a dominação sobre os demais.

No caso do coordenador pedagógico, esse poder expropriado legitimava-se de duas formas: a primeira, pelo reconhecimento do especialista como aquele que detém o saber; a segunda, pelo lugar que lhe cabia na escala hierárquica, ou seja, logo abaixo da diretoria, instância máxima.

Junto ao exercício da função de coordenação pedagógica, fomos solicitado também que resgatássemos e organizássemos a história da escola, a qual, até então, apesar de algumas tentativas, encontrava-se incompleta e sem sistematização.

Desde os primeiros contatos, tornou-se evidente para nós que a própria estrutura organizacional na qual se alicerçava a escola era, se não rígida, restritiva e bitoladora o suficiente para impedir um espaço real de

autonomia. Apesar disso, dada a expectativa em apreender e conhecer os elementos que caracterizam uma "Escola Alternativa", a nossa primeira atuação restringiu-se à seqüência organizacional já estruturada na escola, isto é, orientações individuais e coletivas sobre o trabalho junto aos professores, já que este era um dos canais de comunicação pedagógica estabelecido.

Esta estrutura organizacional previa que o professor atuasse um turno completo [de 20 horas semanais] com as crianças, mais uma reunião coletiva semanal de duas horas, uma reunião mensal coletiva com os pais, denominada de "faixa", mais uma entrevista individual com a coordenador pedagógico. Nessa entrevista, denominada como "individual" tratava-se particularmente do trabalho do professor, dos problemas que enfrentava em classe, dos problemas que detectava nas crianças, etc.. Nesse contato, recebia orientação do coordenador pedagógico sobre como deveria agir com a classe como um todo ou particularmente com cada criança, em face dos problemas por ela apresentados. Constituía também carga horária de trabalho do professor entrevistas individuais com os pais das crianças, uma por semestre, ou extraordinariamente, sempre que problemas de ordem particular das crianças ou dos pais assim o exigissem.

Aproveitávamos inicialmente o espaço das reuniões individuais para conhecer o trabalho que cada professor desenvolvia junto às crianças, suas concepções de educação e do trabalho pedagógico, sua atuação até então, bem como para resgatar parte da história da escola e da associação.

Desde o princípio, remetíamos para a reunião semanal coletiva os problemas gerais e/ou de organização da escola, com o intuito de dinamizar e reforçar o trabalho cooperativo entre as professoras.

Contudo, após as primeiras semanas seguindo esta sistemática, mais precisamente na terceira semana de nossa estada na escola, sentimos a necessidade de modificar tal procedimento.

E isto se impunha fundamentalmente porque pretendíamos um trabalho dinâmico e atuante junto às professoras, crianças e pais, o que estava sendo dificultado principalmente por duas atividades que ocupavam grande parte de nosso tempo: a primeira, o árduo trabalho de coleta e organização do histórico da escola, cuja escassez de registros nos levou a um resgate oral junto à memória de pais, professores, alunos atuais e já afastados da associação-escola; a segunda, o trabalho burocrático e parcelarizado das reuniões "individuais" com as professoras, quando tradicionalmente os temas e questões eram tratados como receituários, desvinculados do contexto escolar mais amplo. Na verdade, achávamos que deveriam ser tratadas, discutidas, analisadas e sugeridas soluções no grande grupo, garantindo-se assim a efetiva colaboração de todos para uma educação infantil fora dos modelos tradicionais, o que estava referendado nas intenções e objetivos expressos quando da criação da escola

"Partindo da concepção de que a educação pré-escolar não é tarefa exclusiva de profissionais, mas também dos pais, propõem-se uma estrutura de funcionamento que atenda esta perspectiva. Neste sentido, a criação de uma sociedade cooperativa apresenta-se como necessária, na medida em que permite a livre participação dos pais nos diversos níveis de decisão escolar.

Dentro deste espírito cooperativo a ser desenvolvido em todos (pais, alunos e professores) a perspectiva deve ser a constante reeducação através da convivência solidária e não competitiva.

O que julgamos o mais importante neste processo cooperativo é que embora ele possa ter falhas, o fato dele ser nosso

faz com que a responsabilidade sobre o que nele ocorre seja nossa. Qualquer crítica deve ser levada abertamente e com clara co-responsabilidade." (Boletim Sarapiquá, 1983:2)

Esta flexibilidade na estrutura organizacional e na ação cooperativa entre seus participantes era necessária para que o trabalho pedagógico fosse um trabalho engajado e comprometido com as crianças, o qual, entre outras questões, deveria

"...encorajar a criança a ser progressivamente autônoma. Encorajá-la sempre a resolver os seus conflitos, a interagir para resolver os seus problemas. Encorajá-la a ser independente, curiosa, a tomar iniciativa na resolução de seus interesses, a ter confiança na sua capacidade de fazer uma idéia própria das coisas, a exprimir-se com convicção. Encorajá-la a escolher e decidir.

(...)

que a criança assuma uma posição crítica diante da vida, questionando e indagando em todas as situações por ela vivenciadas.

(...)

que a criança desenvolva uma visão cooperativa, através de atividades predominantemente em grupo, onde as normas serão resultado da deliberação coletiva, produto da cooperação e solidariedade.

(...)

que haja uma participação de pais e professores em todos os níveis do processo educacional

(...)

que as referências teóricas sejam buscadas no consenso entre pais e professores com base na avaliação da prática desenvolvida" (Jornal O Estado, Florianópolis, 29/5/82)

Para o real alcance de tais objetivos, tornava-se necessária outra sistemática organizativa que, distanciando-se do modelo hierárquico e de uma pedagogia autoritária, se aproximasse da autogestão da escola e, portanto, de uma pedagogia libertária.

A pedagogia libertária é, para nós, a autogestão pedagógica, através da qual, segundo DIAZ (1978), todos os envolvidos no processo educativo, a partir de determinados princípios, como a busca da autonomia, liberdade e ação cooperativa e solidária dos indivíduos, buscam a sua realização.

A autogestão supõe a gestão da escola pelo conjunto do pessoal que nela trabalha (pais, professores e funcionários), com o objetivo de modificar radicalmente as condições de sua existência a partir das relações estabelecidas entre eles.

Parte, portanto, do pressuposto da eliminação das classes existentes no interior da escola e, conseqüentemente, a eliminação dos privilégios, cujas conseqüências imediatas são: a igualdade de salários e a limitação da autoridade à tarefa particular que cada um tem a realizar, ou seja, a eliminação da autoridade hierárquica e a sua limitação aos acordos feitos livremente entre os participantes.

A gestão da escola inclui também, além do esforço físico e intelectual na administração, a responsabilidade nos atos daí decorrentes.

Somente assim a autogestão cumpre seu papel de opor-se e subverter a ordem vigente, pois

"...para destruir um Estado de classe, tem de se proceder de maneira horizontalista, levando o poder à base, o que em definitivo, não é senão lutar para fazer desaparecer a noção clássica de poder como instância hierárquica." (Diaz, 1978:23).

A partir deste entendimento da autogestão pedagógica e considerando os pressupostos educacionais eleitos pela escola, resgatados no trabalho de "investigação histórica", propusemos ao grupo de professores que as reuniões individuais fossem abolidas em favor do aumento do tempo da reunião coletiva.

Ao explicitar nossa sugestão, deixamos clara aos professores nossa intenção e interesse em canalizar nossas energias e tempo no sentido de fortalecer as ações coletivas, cujo espaço mais efetivo, naquele momento, eram as reuniões pedagógicas semanais. Argumentando em favor de nosso ponto-de-vista, denunciámos o caráter hierárquico das "individuais", pelas quais é reforçado o papel convencional do coordenador pedagógico, o que é referendado pela manifestação do vínculo de dependência expresso na fala de algumas professoras:

"...o "esvaziamento das individuais" é porque o grupo ainda não conhece as crianças como a coordenadora pedagógica, que conhecia a fundo as crianças e por isso nos dava mais respostas."

ou ainda,

"...gostaria que vocês fossem mais objetivos e me dissessem o que fazer, ou dessem algumas pistas quando trago os problemas da turma". (Depoimento de Professoras, gravado em reunião pedagógica. Fita nº 54).

Apesar desse vínculo com o papel do especialista, que ainda não estava rompido, as professoras aceitaram por unanimidade a proposta de aumentar para três horas a reunião coletiva semanal e abolir as reuniões individuais.

A saída do conflito se deu em parte pelo reconhecimento de que a sistemática das reuniões coletivas estava se modificando em face da construção do efetivo espaço de discussão, o que levou uma das professoras a afirmar:

"Eu queria falar uma coisa. Eu estou achando que está havendo uma riqueza muito grande nessas últimas reuniões que a gente vem tendo. Faz tempo que a gente não conseguia fazer isso. Eu estou achando super rico esse espaço. Acho que hoje, como também na semana passada, a reunião foi super boa e super rica. Temos que continuar assim. A gente vem sentindo que estão sendo ricas as discussões. É uma avaliação, uma colocação pessoal, mas que eu queria fazer." (Depoimento gravado em reunião pedagógica. Fita nº 93).

A proposta das reuniões coletivas foi aceita por todos, mas resguardou-se o direito de qualquer professor realizar reuniões individuais sempre que sentisse necessidade ou interesse.

Ao mesmo tempo em que acompanhávamos o trabalho das professoras com as crianças, em que discutíamos as questões de ordem administrativa e pedagógica nas reuniões, procedíamos ao levantamento histórico da escola.

Neste levantamento histórico, ouvimos pais que haviam participado da criação da associação, ex-professores e ex-alunos da escola, bem como os atuais.

A medida que realizávamos este trabalho, surpreendíamo-nos com a reincidência de situações, fatos, problemas e percebíamos que algumas das proposições e soluções levantadas nas reuniões pedagógicas coletivas nada mais faziam que resgatar parte do passado recente da própria associação/escola. Uma destas situações era a própria reunião pedagógica coletiva, que, ao se constituir em fórum legítimo para a discussão com pais e professores sobre ações desenvolvidas, recolocava a sistemática de organização pela qual a escola já havia passado.

Neste sentido, pudemos verificar em alguns documentos existentes, mas principalmente através do resgate da memória dos primeiros participantes da escola, que, quando a associação foi criada, não se previa na sua estrutura a figura do coordenador pedagógico convencional, enquanto cargo e função a serem exercidos por um especialista. Tal função era desenvolvida por uma comissão constituída por pais e professores que dela quisessem participar.

A comissão pedagógica tinha por objetivos, segundo os Estatutos da Associação (1981:8):

"Artigo 28º - Compete ao Coordenador Pedagógico:

- Responsabilizar-se pela consecução dos objetivos inerentes à sua coordenação.

d]- Compete à Coordenação Pedagógica:

* registro pedagógico;

* acompanhamento da evolução do Pensamento Pedagógico;

* propostas sobre as diretrizes teóricas e práticas da escola."

A finalidade precípua da comissão era criar, segundo os propósitos que reuniu os participantes da associação, um espaço para a discussão das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, segundo uma diversidade de enfoques e/ou teorias pedagógicas que, no confronto das discussões, iluminariam e norteariam a própria ação, sem a característica, portanto, de um ensino dogmático, do tipo receituário.

Buscavam assegurar, assim, uma sistemática organizativa que impedisse não apenas a expropriação do poder social, como forma de garantir a democratização das ações de todos, mas também que estas ações não se convertessem e se expressassem numa proposta acabada, num modelo educacional, visto que esta modelização seria a negação do próprio pensamento alternativo de estar sempre inconcluso, em constante construção. Tal visão levou GUATTARI (1982:14) a afirmar que o que configura e caracteriza o "alternativo"

"...é seu caráter processual, não totalizável numa teoria, numa ideologia, numa prática. E a elaboração de sua compreensão, das posições singulares recíprocas, sem paranóias, sem projeções e sem culpabilizações, desembocando em relações de força constantemente articuladas."

Esta sistemática de atuação ocorreu até 1983, dois anos após a criação da associação. Estas características do alternativo, que embasavam e enriqueciam até então a atividade pedagógica da escola, vão sendo deixadas de lado pelas pessoas que, sem se aperceberem, passavam a formar grupos fechados na defesa de um determinado referencial teórico. O resultado mais imediato desta nova postura foi a intolerância diante da manifestação dos pensamentos divergentes e, conseqüentemente, o empenho em eliminá-los.

Esta radicalização e segregação em grupos distintos se agudizou de tal forma, que passou a influenciar as ações pedagógicas e a segregar os professores num ou noutro grupo. Foi neste momento que os participantes da comissão pedagógica, defensores de linhas metodológicas e teorias educacionais diferentes, estabeleceram um confronto que acabou na radicalização e exclusão de uma das tendências existentes.

A diversidade de pensamentos, que garantia o caráter processual e a incompletude do processo pedagógico, vai cedendo lugar à afirmação hegemônica de uma ou outra idéia, de um ou outro pensamento, de um ou outro referencial teórico.

"A verdade apresenta-se como incontestável, inibindo a consciência de sua relatividade histórica" (Ansart, 1978:159).

A luta pela hegemonia, através da afirmação da "verdade", leva à cristalização das idéias, transformando-as em dogmas, cuja consequência imediata é o comprometimento do processo criador pela estagnação do movimento.

Essa luta pela hegemonia das idéias pedagógicas transforma-se, paulatinamente, em luta pelo poder como forma e mecanismo de afirmação hegemônica dos grupos e, como tal, apresenta sua face ditatorial, totalitária, pois, como condição de supremacia, necessita anular e abafar as vozes discordantes que apontam e acusam diferenças.

Lembremos MORIN (1992) quando afirma que,

" O totalitarismo visa impor a unidade da sociedade, unidade de opiniões, unidade de idéias e não pode suportar a

diversidade de idéias e opiniões, visa eliminar o conflito das idéias em benefício do triunfo da ideologia oficial."

Não mais a constante busca de um "vir a ser", mas o "status" de ser, de finalizar-se, de estar completo, de encontrar-se pronto, de totalizar-se, de coisificar-se, de atingir um modelo pré-estabelecido.

Perde-se assim,

"a abundância das diferenças que condiciona um acordo autêntico do qual resulta a harmonia do entrecroçar de elementos opostos (...) onde o entrecruzamento e a interferência das distintas faces de uma mesma luz, revelam sua singular riqueza." (Arvon, 1981:178).

Percebe-se então que o pluralismo que enriquecia e dinamizava o processo vai sendo tolhido e colocado em "camisa-de-força" na luta pela consolidação hegemônica do poder, pois

"...enquanto o campo ortodoxo tende a enrijecer os princípios e velar os desvios, o campo pluralista é animado por uma dinâmica corrosiva em relação aos princípios e favorece diretamente sua revisão ou reinvenção." (Ansart, 1978:163).

É justamente por esta constante reinvenção e revisão que o pluralismo se caracteriza, e talvez seja aí que resida a sua principal e fundamental ação, ou seja, contestar permanentemente o poder oficial.

A decorrência imediata desta contestação é a incerteza do poder oficial de manter-se como tal, o que lhe confere não o "status" do acabado, mas, ao contrário, lhe confere um caráter de provisoriedade.

Conforme ANSART (1978:169)

"O fato mesmo das eleições livres enfatiza que o poder é provisório e condenado por toda uma parcela da população. Esta contestação essencial proíbe ao poder confundir-se com a totalidade dos eleitores, com a nação, seja qual for seu esforço para convencer a população de sua conformidade com os interesses gerais. Sustentado apenas pela maioria provisória, o poder é designado, particularizado, ligado a um partido e a um conluio de interesses particulares. O sistema pluralista proíbe ao poder central obter o consenso geral e, portanto, o acréscimo de força que o poder ortodoxo pode obter da coleta de investimentos; ele faz do poder político um poder criticado, censurado e pouco amado."

Desta forma, no pluralismo, o poder não pode ater-se a si mesmo, a realizar as ações como ele pretende, ao contrário, deve estar incessantemente "negociando" estas ações com os grupos rivais, com os grupos de interesses, com as oposições, o que o torna um "poder relativo". Este mecanismo de oposição-negociação evita a cristalização e a hegemonia do poder nas mãos de um só grupo, diferente portanto, do que ocorre nos grupos de poder unitário, que pode implantar suas ações integralmente de forma a mais e mais consolidar-se como estrutura de poder.

O pluralismo portanto, é a garantia de circulação dos diferentes interesses em arena comum, onde, pela expressão das diferenças, se caminha para o aprimoramento e desenvolvimento das ações.

O poder unitário, ao contrário, evita que as desigualdades venham à luz, pois isto tornaria evidentes as diferenças e ameaçaria o próprio poder e privilégios do grupo dominante, do grupo hegemônico.

O pluralismo, ao mesmo tempo que coloca em tela todas as tendências e interesses sociais num constante confronto, assegura que nenhum grupo de interesses consiga a homogeneidade suficiente para tornar-se expressão una da sociedade, pois as diversidades existentes aflorarão, gerando uma oposição interna que impedirá a busca de interesses hegemônicos e a consolidação da hegemonia de poder.

"O pluralismo tem como consequência a colocação de um sistema intelectual de dessacralização dos dogmas. Pelo liberalismo intelectual que ele instaura opõe a toda a expressão sistemática o ceticismo da tolerância; o simples fato de que uma expressão particular seja formulada num campo concorrente, ergue a sua volta uma rede de defesas, desconfianças, que a impede de desenvolver todos os seus efeitos de persuasão. Opera-se assim, um trabalho permanente de dessacralização, de desencantamento do mundo. (...) Toda expressão ideológica, vinda necessariamente de um ponto em particular e visando modificar a relação dos interesses e dos poderes, suscita uma denúncia tanto mais vigorosa quanto mais importantes forem os riscos." (Ansart, 1978:174).

O regime pluralista, longe de acabar com objetivos comuns de determinado grupo, opera a democratização das ações e do poder antes concentrado nas mãos de uns poucos, como, por exemplo, nas mãos dos elementos de uma diretoria, colocando este mesmo poder, traduzido em opções do fazer e do decidir, nas mãos das diversas tendências e interesses existentes no interior do grupo.

Evidentemente que neste processo ocorrerá a constante oposição de interesses, o constante embate ideológico, pois

"...nesta situação, o trabalho de ideologização jamais se completa e deve

ser operado na precipitação própria à luta política cotidiana" (Ansart, 1978:177).

É essa incompletude que garante o caráter alternativo do próprio grupo. É essa oposição constante que garante a democracia no grupo. É esse entrecocar ideológico que impede a consolidação hegemônica de poder com sua conseqüência inevitável - o autoritarismo, o despotismo, o estatismo ditatorial.

Se o totalitarismo impõe o consenso, o pluralismo institucionaliza o dissenso e, contrariamente ao que até então a sociedade tem afirmado, o dissenso é a garantia da democracia, pois permite a diversidade de expressão, através do conflito de idéias:

"A democracia é um sistema que tem necessidade de diversidade para se nutrir e tem necessidade da conflitualidade para ser viva. Isto significa que na democracia não é fundamental o poder da maioria, porque, se a maioria impede a minoria de se exprimir, nós teremos uma espécie extremamente limitada e pobre de democracia." (Morin, 1992).

Conseqüentemente, temos como corolário da luta dos dois grupos pela instauração da hegemonia a distorção da democracia praticada no interior da Associação/escola, pois a democracia, enquanto expressão de um só pensamento ou do pensamento da maioria, é autoritarismo.

Este divisionismo, com conseqüente busca e afirmação hegemônica, que, no caso, tem origem nos componentes da comissão pedagógica, configurou-se sob a forma de modelos pedagógicos que se confrontaram, e em torno dos quais as pessoas foram se agrupando conforme as afinidades.

O aspecto exclusivista e autoritário que este modelo desempenha ainda hoje se faz presente, o que tivemos oportunidade de verificar numa reunião de faixa, quando se discutia a competência do trabalho pedagógico da professora. Na ocasião, alguns pais queriam modelizar e direcionar a atuação da professora, contra o que posicionou-se um deles, argumentando:

"...nós pais, optamos por um afastamento da escola (...). Nos momentos de avaliação, que já houveram, nunca se avaliou integralmente. Um dos projetos da escola era de crescimento. Que espaço de crescimento a escola ofereceu? O que é o Sarapiquá? Pinçar coisas não expressam a verdade. Idealizamos uma escola e não construímos esse espaço e acabamos delegando..."

Precisamos resgatar essa história e a partir daí construir. Não é "rifando" professor porque ele não tem um desempenho segundo os nossos modelos, que vamos construir a escola. O projeto do Sarapiquá é de cada um ao mesmo tempo que é coletivo. O Sarapiquá sempre se caracterizou por não ter um modelo. O que caracteriza o Sarapiquá é justamente estas diferenças, de cada professor trabalhar de uma determinada maneira e deixar as crianças trabalharem segundo as suas necessidades. No meu entender, esta é a escola alternativa, aí está o alternativo. Agora, se vamos avaliar e demitir professor porque não agiu segundo o modelo de cada um..."(Depoimento gravado em reunião de faixa. Fita nº 32)

Situações como esta vinham gerando radicalizações e, conseqüentemente, exclusões e/ou cisões, como as evidenciadas no confronto dos modelos pedagógicos em 1983, chamado de "racha pedagógico".

Basicamente, a cisão do grupo efetivou-se em torno de duas propostas que se caracterizavam por diferentes focos de abordagem. Uma

delas, mais diretiva, centrada no aspecto cognitivo, buscava garantir um referencial teórico que a subsidiasse; a outra, caracterizava-se por um fazer menos diretivo e mais voltado para o desenvolvimento sócio-emocional.

Parece que ambas as posições, ao priorizarem um aspecto do desenvolvimento (função intelectual x plano emocional), ficaram aprisionadas aos sistemas pedagógicos convencionais, perdendo, a partir de uma visão fragmentada e hierarquizada das funções mentais, o horizonte da totalidade resultante da integração.

Portanto, os dois enfoques são apenas partes integrantes de uma totalidade psíquica humana que, na sociedade atual, encontra-se comprometida pela supervalorização do intelecto.

Essa concepção psicológica elaborada por Jung é amplamente abordada por Herbert Read (1959) em suas contribuições para a área educacional.

Os adeptos do modelo diretivo deixavam clara sua opção pela sistematização do trabalho em uma proposta que desse conta da prática cotidiana. Conforme depoimentos

"...não havia solução e sim mais questionamentos. Não havia nenhuma orientação segura e muito menos uma proposta com resquícios de homogeneidade ou de continuidade" (Informe da diretoria distribuído aos pais. Mimeo.)

Estas afirmações nada mais eram que parte do discurso pedagógico com o qual este grupo buscava sua afirmação hegemônica na escola.

O grupo contrário, denominado "grupo do fluir", defendia a idéia de que se deveria trabalhar a partir do interesse da criança e respeitando a sua individualidade, com vistas ao desenvolvimento da criatividade, originalidade e autonomia. Para que isto ocorresse, entendia o grupo que precisava contar com a participação dos professores e dos pais, independentemente de suas especializações e profissões, pois queria que a multidisciplinaridade das idéias e ações fossem a tônica da contribuição para um fazer pedagógico autêntico.

Em oposição a esse pensamento, a que se denominou espontaneísmo, o grupo diretivo defendia a idéia de que o fazer pedagógico era um "fazer especializado" e, como tal, deveria ser dirigido por um especialista no assunto e não pela "opinião" de leigos. Dentro desta característica da ação pedagógica diretiva, defendia a consecução de objetivos e ações pré-determinadas e que deveriam ser operacionalizadas pelos professores junto às crianças, com vistas a seu bom aproveitamento na escola.

Ao proceder ao levantamento histórico, tivemos oportunidade de entrar em contato com as opiniões atuais das pessoas envolvidas no "racha pedagógico".

Um dos representantes do grupo diretivo, ao relembrar o fato, caracterizou-o basicamente pela questão da escola com conteúdos e da escola sem conteúdos:

"...a gente dava orientação para o professor para que ele soubesse qual era o gancho que deveria fazer em face de uma determinada atividade, para nada ficar no ar. Como por exemplo: a gente pegava couve da horta, as crianças ficavam

fascinadas que as borboletas tinham depositado ovos. Ninguém contou o que ia acontecer. Ninguém sabia que borboleta que era, e aí virou lagarta. A primeira atividade do dia era dar comida para a lagarta, e quando tava querendo descascar..., fecharam as janelas, foi aquela festa. As crianças, depois, contaram como cada um ... eles desenhavam, interpretavam, inventavam musiquinhas, aproveitavam aquele evento, aquele acontecimento, para puxar outros conteúdos.

E esta foi a causa da radicalização e do racha. A escola com conteúdo e a escola nova - sem conteúdo. A Detinha ficava contra, porque achava que nós não queríamos que a criança tivesse liberdade para se conduzir. A gente tinha uma máxima: o educador faz a proposta, mas a resposta, a criança dá de acordo com suas condições. Ela tem toda a liberdade de dar a resposta, e dará a resposta de acordo com o seu nível. Elas achavam que o ser humano faria este caminho sem ninguém propor, e aí a gente tentava as vezes, provar como isto não acontecia. Foi esta a origem do racha. Elas achavam que naturalmente as crianças iam achar este caminho, e nós achávamos que não, que tinha que ter uma proposta pedagógica. (Depoimento gravado em entrevista concedida por uma das sócias fundadoras da escola. Fita nº 37).

Representantes da outra tendência analisam diferentemente e atribuem maior ênfase às questões como o submetimento e a opressão moral e intelectual a que as crianças eram constrangidas, em face de ações pedagógicas que eram desenvolvidas por alguns professores que seguiam a orientação do grupo diretivo.

Vejamos os depoimentos,

"...o grupo resolvia os problemas de como agir com as crianças, na prática, quando estes problemas apareciam. A questão da firmeza. A questão de atender a criança em grupo ou individualmente. Estas questões e que nos pegaram. são questões

sutis, mas com o tempo elas foram acirrando, porque cada um foi ficando cada vez mais na sua posição.

Por exemplo: uma das posturas da gente era trabalhar a cooperação entre as crianças. Então trabalhávamos esta coisa mais social: dividir o lanche, levar o banco juntos, etc.. E houve uma situação, em que as crianças estavam lanchando e uma menina não quis dividir o lanche. A professora tentou jogar para o grupo: olha pessoal! a fulana não quer dividir o lanche, o que a gente faz? uma criança disse: bate nela! a professora disse não! mas propôs que se desse uma vaia nela. Eu não interfeiri, mas depois chamei a professora e disse que este tipo de coisa não poderia contecer (...) uma vaia para uma criança eu acho uma coisa muito séria, uma pressão muito violenta que não sei se não dá o efeito contrário. Ou então, ela vai fazer por medo e não por uma coisa educativa. Eu levei isso para a comissão, pois achei uma coisa grave, mas na comissão, não foi considerado assim.

Outra questão era a da agressividade. Era questão do bateu-levou. Quando uma criança apanhava, (...) era incentivada a revidar o tapa, isto é dizer para a criança: bateu-levou. Na nossa visão, se a criança naquele momento não está se sentindo capaz de revidar, ela não vai fazer porque você esta mandando. Pode ser que ela de o tapa e leve um muito maior.

(...).

Havia também a questão do especialista. Algumas pessoas entendiam mais de educação. Elas deveriam ser mais ouvidas, mais respeitadas. As outras eram mães em processo, estavam aprendendo. Isto também serviu para este acirramento, Pois a idéia da formação da escola era uma idéia que a escola seria mantida pelos pais e este conjunto de pais teriam capacidade de gerir não só administrativamente mas pedagogicamente. Então esta questão do especialista, do que é um especialista, nós entendíamos que anulava a participação dos pais. A gente discutiu e discordou com relação a isto.

Nestas posições diferentes, os professores agiam de acordo com a posição com que mais se afinavam, com um grupo ou

com outro. E era preciso se ter uma posição comum dentro da escola, que não se tinha.

Outra questão que nos incomodava, era a de ditar o planejamento. Aí estava novamente embutida a questão do especialista: que sabe o que tem que ser feito com a criança. Por exemplo: tal atividade não é assim, é isso! faça e pronto. Era uma coisa ditada, não discutida, não havia uma co-participação. Era uma coisa que vinha pronta." (depoimento gravado em entrevista concedida por uma das sócias fundadora. Fita nº 43).

Confrontando estes depoimentos com a proposta inicial da escola, um primeiro ponto que salta aos olhos é a contradição entre a proposta da escola e o discurso sobre a prática pedagógica. A proposta original pretende não apenas a autogestão administrativa, mas também a autogestão pedagógica e para isso a escola estruturou-se em comissão pedagógica e não em coordenação pedagógica, para permitir que os pais que quisessem participar destas discussões juntamente com os professores, tivessem lugar e espaço garantido.

Contudo, a idéia de autogestão é rapidamente transformada em discurso de co-participação, o que em nenhum momento se assemelha à idéia de autogestão.

A autogestão não pode ser reduzida à mera participação de todos na organização coletiva do trabalho, pois esta é parte e não o processo de autogestão. A participação coletiva na organização do trabalho assegura aos envolvidos a participação e gerenciamento no como fazer e não no que fazer, que é anterior ao como e, como tal, pensado e decidido em outras instâncias.

Convém lembrar que o discurso da participação, quando muito, insurge-se contra a intensidade autoritária contida nas decisões que são exteriores aos sujeitos, não contra a estrutura social que assim organiza e dispõe os sujeitos a sua mercê.

O discurso participacionista não se propõe revolucionário, mas reformador, busca apenas atenuar a pressão autoritária sobre os indivíduos e não alçá-los à condição de sujeitos de seu próprio processo.

Recordemos CASTORIADIS (1983), quando afirma que o aspecto revolucionário da ação inovadora está no fato e no instante em que exercemos nossa inventividade e espontaneidade em ações que, mesmo não sendo as usuais e constantes, sejam constestatórias de uma dada situação posta à revelia de nossa vontade, ou seja, que nos é imposta de fora, por mecanismos criados para nosso controle e submissão.

A autogestão, ao contrário, significa esta insurgência contra as normas estruturais e organizacionais pré-estabelecidas pela sociedade, razão pela qual, para que a autogestão se realize, é necessária e imprescindível a ruptura com a dominação legal, com a sociedade estruturalmente organizada desta forma. Não sendo assim, não é autogestão, é participação no esquema, é concessão permitida no sistema pelo próprio sistema. É amenizar as conseqüências, do autoritarismo organizacional através do efeito ilusório da pseudo-participação.

Para que a organização autogestionária permaneça como tal, como insubordinação à estrutura social vigente, é fundamental que não se burocratize e que os sujeitos não abram mão do poder social que originam e que deles emana. Que não permitam a sua expropriação, seja individual, seja

através de grupos, com sua conseqüente transformação em poder político e, como tal, de dominação.

A própria idéia do especialista, isto é, influência maior de alguns em função da titulação, vem enfraquecer o fundamento autogestionário - a participação efetiva de todos na gestão do grupo - pois, segundo essa hierarquia do saber, algumas pessoas estariam mais aptas a serem ouvidas; sua palavra seria merecedora de maior crédito, porque respaldada por um título.

Percebemos, assim, que estas discussões na comissão pedagógica vão tomando o caminho do discurso participacionista e abandonando a concepção inicial de autogestão pedagógica. A própria concepção do especialista vem, na verdade, referendar a postura participacionista e não a autogestionária.

Lembremos CLASTRES (1990:107), quando afirma que

"...nas sociedades de Estado, a palavra é o direito do poder", e como tal, reveste-se do caráter de "palavra verdade".

Esta discussão foi outro ponto discordante entre os grupos que compunham a comissão pedagógica.

Observamos, neste particular, um afastamento da possível organização autogestionária que até então se esboçava e se pretendia, para uma gradual adesão ao sistema hierárquico-organizacional da sociedade burocrática. Revivia-se, na figura do especialista, a meritocracia própria das sociedades burocratizadas. Afastava-se assim também, neste aspecto, do ideário autogestionário da escola libertária.

Passava-se da autoridade funcional para a autoridade hierárquico-burocratizada. Entendemos, como BAKUNIN (1978:321), por autoridade funcional:

"Em assuntos de botas, delego a autoridade do sapateiro. Quando se trata de casas, canais ou estradas, consulto a autoridade do arquiteto ou engenheiro. Para cada tipo específico de conhecimento recorro ao cientista deste ramo. Lhe escuto livremente e com todo o respeito que me merece sua inteligência, seu caráter e seus conhecimentos, ainda que me reserve o direito indiscutível da crítica e do controle.

Se me inclino ante a autoridade dos especialistas e me declaro disposto a seguir em certa medida e enquanto me pareça necessário suas indicações gerais e inclusive suas diretrizes, não é porque sua autoridade me é imposta pelo homem ou por Deus (...)

Me inclino ante a autoridade dos especialistas porque me a impõe minha própria razão. Sou consciente de que somente posso abarcar em todos os seus detalhes e desenvolvimento uma parte muito pequena do conhecimento humano. Nem sequer a maior das inteligências seria capaz de abarcar a totalidade. Disto resulta, para a ciência tanto como para a indústria, a necessidade da divisão e associação do trabalho. Tomo e dou: tal e a vida humana. Cada um é um dirigente competente e por sua vez está dirigido por outros. Em conseqüência, não há autoridade fixa e constante, senão um intercâmbio contínuo de autoridade e subordinação mútuas, temporais e, sobretudo, voluntárias."

Esta burocratização da autoridade na figura do especialista traz consigo, para dentro da organização, mais precisamente para as relações no plano pedagógico, a própria sistemática organizativa estatal. É o reforço da velha hierarquia estatal que, desde o começo, já se fazia presente de maneira

velada através da existência do estatuto da Associação, conforme analisa KASSICK (1992:140)

"A Associação, ao estruturar-se enquanto associação de pessoas, buscou a adoção de um estatuto legal, até mesmo por imposição estatal para que o grupo fosse reconhecido burocraticamente como instituição. Esse Estatuto Legal trouxe para dentro da própria instituição a ordem estabelecida que pretendia questionar, ou seja, a figura e a estrutura hierárquico-administrativa do Estado (sociedade) induzindo as relações interpessoais....)

Assim, o fato da Escola estar organizada a partir do estatuto acabou condicionando e tornando a Associação, inequivocamente, uma organização de poder hierárquico (Estatal) uma camisa de força para os ideais alternativos pretendidos.

A Associação, desta forma, atrelou-se ao Estado que tanto queria e pretendia combater, abortando, com isso, seu desejo supremo e inicial de se tornar um grupo alternativo. Ao adotar um estatuto oficial e burocraticamente reconhecido, tornou-se subserviente à idéia de Estado, delegando a ele o controle dos seus atos, pelo pré-estabelecimento de papéis dos seus integrantes."

Mas, além destas questões, percebemos outra contradição evidenciada no discurso do chamado "grupo do fluir", que teoricamente e aparentemente buscava resguardar e assegurar a diversidade de pensamento e ações pedagógicas.

Quando estas pessoas afirmavam que na escola "...era preciso se ter uma posição comum", buscava também este grupo a hegemonia de pensamento e ação. Pretendia que a sua concepção pedagógica fosse a concepção instalada na escola e que recebesse fórum de verdade. Negava,

desta forma, o que defendia, isto é, os princípios de pluralidade de pensamento, determinando as ações.

Tanto este grupo quanto o outro parece que não entenderam que o espaço de discussão na comissão pedagógica era o espaço real da diversidade e pluralidade que assegurava ações diferenciadas e, conseqüentemente, o constante questionamento da própria prática com vista a seu aprimoramento e aperfeiçoamento. Portanto, antes de ser uma "posição comum" seria sobretudo, uma postura comum semelhante ao "deixar fluir" que tão veementemente defendiam para as crianças. Também por este viés, buscou-se um modelo standartizado de ação pedagógica, através do qual todos pudessem ser medidos, avaliados e controlados. A modelização das ações acaba negando o próprio caráter alternativo de estar em processo, isto é, em constante construção. Atrás do aparente antagonismo das duas tendências, encontra-se velado o mesmo modelo hierárquico de sociedade, cristalizado num modelo pedagógico com vistas a um modelo de homem.

Portanto, além das diferenças teóricas de educação que se consolidam e projetam em cada linha pedagógica um modelo a ser seguido, originando o racha pedagógico, outro aspecto que contribuiu para a cisão do grupo, foi o próprio choque entre a proposta inicial, quando da criação da escola, e a sua caminhada em busca da consolidação da experiência.

A medida que avançava, encaminhava-se para uma estruturação formal-burocrática de poder que, enquanto tal, é a própria negação da proposta inicial de autogestão. Conforme análise de uma das participantes:

"...o desejo de construir alguma coisa,
(então esse era o momento da instituição

- o momento instituinte de uma experiência, que não tem forma burocrática definida) não tem organização definida. Depois, à medida que se vai caminhando em busca dessa construção e se vai institucionalizando essa proposta, daí a gente esbarra na proposta inicial cuja origem dispensava e não pretendia esta estruturação, por se querer justamente uma escola alternativa, uma escola gerenciada pelos pais no dia-a-dia, sem uma estrutura pré-definida que viesse a impedir a constante reconstrução.

O "racha" na realidade, naquele momento, se consolidava como o desejo de burocratizar mesmo esta instituição. E começou a aparecer a necessidade do especialista, aquele que detinha o saber - detinha o poder é aquele a quem se deveria dar a coordenação (...) essa necessidade de poder que vinha se estruturando, gerou a incapacidade de conviver com a diferença destas duas perspectivas pedagógicas, destas duas tendências (...), originando o confronto." (depoimento gravado em entrevista prestada por uma das sócias fundadoras da escola. Fita nº 37).

Esta análise nos remete novamente à questão da representação do Estado dentro da Associação. Tal representação se fazia presente por sua mais perniciosa forma - a presença organizacional burocratizada - que garante a prevalência da estrutura verticalista sobre a tentativa de estruturação organizacional horizontal ou sobre a autogestão.

Como a crise pedagógica apresenta-se num determinado momento também como luta pelo poder entre dois grupos, mesmo que mascarada pelas concepções teóricas de educação, esta luta refletiu-se entre pais-associados e obviamente entre os professores, que passam a tomar partido de um ou outro grupo.

Ao analisar a participação e envolvimento dos professores na discussão pedagógica que se instalava, um dos integrantes da comissão depõe:

"...acho que eles ficaram bastante confusos, e de certo modo era muito difícil para eles a nossa posição. Era difícil porque exigia deles soluções novas. Era mais fácil eles reproduzirem um papel de professor que cumpre o que se tem que fazer e pronto.

Os professores se identificavam um pouco com um grupo, um pouco com outro grupo. Alguns reagiram confusamente e outros ficaram claramente com um grupo ou com outro. Aí que a coisa complicava, porque a prática não tinha uma homogeneidade. Para nossa concepção, isso ia desembocar numa coisa muito rica, se fosse seguido uma linha de continuação de debate, de discussão, de aprofundamentos, a prática ia sair enriquecida com isso, mas houve um momento de ruptura decisiva, que foi o momento que esse grupo de especialista junto com os professores que ficaram com eles, exigiram uma tomada de linha para a escola, de diretriz, aí ... se perdeu o mais rico que era a troca de experiência (...) então não há mais troca, não há mais diferenciações e heterogeneidades..." (depoimento gravado em entrevista realizada com uma das sócias fundadoras da escola. Fita nº 43).

Sob este aspecto, o racha pedagógico originou-se da luta por fazer prevalecer um determinado modelo pedagógico. Constituiu-se então numa luta pelo poder, pelo controle hegemônico da escola, tanto que, à medida que a querela se acirrava e desenvolvia remeteram para a assembléia geral a decisão de qual modelo adotar. O chamado "grupo do fluir", percebendo então que a escolha por um ou por outro modelo significaria, na verdade, a imposição do escolhido a todos os demais, com a conseqüente exclusão dos vencidos, retira a sua proposta pedagógica, abrindo assim espaço para a consolidação do outro modelo.

Conforme depoimentos:

"...nós percebemos que era uma coisa competitiva, e toda a nossa batalha foi para a troca, respeito mútuo, construir coisas com profundidade, sem pressa, mesmo que os professores tivessem titubeando em algumas atitudes no dia-a-dia (...), então nós retiramos a proposta, enquanto proposta que deveria concorrer com a outra para supremacia de uma delas, na verdade, nós assumimos que não queríamos passar por uma experiência deste tipo e nós desistimos, retiramos a nossa proposta e colocamos o motivo: nós não estávamos trabalhando no sentido de excluir qualquer outra proposta, ao contrário, queríamos a

multiplicidade de propostas. Queríamos a troca de experiências, contribuições várias, e não servia para nós continuar numa Assembléia competitiva e que buscava uma posição única excluindo a outra.

Foi muito drástico, eles não esperavam. (Depoimento de uma das sócias fundadoras da escola. Fita nº 37).

Desta forma, as discussões entre os grupos sobre as diferentes concepções pedagógicas e sobre o que era o "alternativo" da escola, não conseguiram aglutinar as diferenças trazidas no bojo de cada uma delas, caminhando assim para o confronto e luta pela hegemonia de uma das posições teóricas.

Do confronto das concepções pedagógicas e da busca pela afirmação de um modelo, bem como da afirmação hegemônica e do poder daí advindo, ficou evidente a incapacidade da convivência e administração das diferenças o que permitiria administrar a própria crise com vista ao avanço da proposta pedagógica.

Conforme depoimentos:

"...esta foi a grande perda da experiência: não administrar o conflito como uma coisa criativa, como uma coisa essencial, como uma coisa positiva a ser superada. A positividade do poder, de trabalhar as diferenças, se trocando, se atritando, mas sintetizando coisas novas..." (op.cit.)

Membros do próprio grupo que teoricamente conseguiu impor seu modelo pedagógico, analisando hoje o desenvolvimento do trabalho pedagógico após aquele incidente, o classifica como uma tentativa frustrada de afirmação deste mesmo modelo, pois

"...nessa Assembléia os pais acabaram por votar e aceitar a nossa proposta, na proposta Piagetiana. Nós retomamos o trabalho, houve um racha, a Detinha saiu, cismou com uns professores, com uns pais também, e tenta fazer outra escola ... e nós continuamos lá, bom... sabe... aquela coisa que você ganhou a discussão por causa de seus

argumentos, mas não convenceu todo o mundo. Ganhou mas não levou. Além do que, aliada à necessidade dos adultos terem um movimento lá dentro, de estarem lá dentro de fazer da escola um ambiente para eles também, foram se juntando coisas é claro que insatisfações também, tanto que continuou certos tipos de professores que a gente não gostaria que continuassem, mas o grupo não tinha como, pois era tudo resolvido em Assembléia, outro erro, pois nem tudo pode ser resolvido em Assembléias, hoje eu enxergo isso muito bem, acho que quem tinha a direção da escola, tinha que dar certos limites. Isso aqui... não os pais entendem de educação, não! não entendem, poxa, então educação qualquer um faz? não é assim,... porque eu tenho boa vontade, espírito crítico, porque eu quero liberdade, eu quero o melhor para o povo, eu quero o melhor para o mundo, então eu sei fazer educação? Não! não é assim. Tem as coisas específicas que tem que encampar, é um trabalho tão sério quanto qualquer outra profissão e isso deixava a gente muito agoniada, e eu saí... saiu um monte de pai, porque a gente não conseguiu convencer os professores e eles não estavam a fim de serem convencidos." (Depoimento de uma das sócias fundadoras da escola. Fita nº 43).

A diretoria também manifestou-se a respeito desta crise e desta cisão entre os grupos, quando ao final do episódio publicou no editorial do Boletim Sarapiquá:

"... neste processo (da disputa pedagógica), colocamos em evidência nossa capacidade de conviver com os diferentes e fomos reprovados no primeiro teste. (...) é preciso aprender a conviver com as divergências e privilegiar o interesse geral. Aí é preciso ter senso, embora não necessariamente consenso."

Desde a estruturação da escola, a preocupação de se constituírem cargos hierárquicos, cargos de poder e, sobretudo, de que estes pudessem se cristalizar enquanto

cargos burocráticos, já existia e incomodava aos então fundadores.

Contudo, apesar desta preocupação, não conseguiram fugir da sistemática organizacional das formas regimentais convencionais estruturadas em cargos de mando, com presidente, vice, secretários, etc., de forma que constituíram-se legalmente, segundo as exigências do Estado, submetendo-se, conseqüentemente, às formas por ele aceitas e estabelecidas, ou seja, a uma constituição verticalista, hierarquizada.

Para amenizar as inevitáveis conseqüências daí decorrentes, estabeleceu-se internamente uma prática diferente, dissociada do argumento legal do estatuto, como forma de não só dinamizar a participação dos associados, mas fundamentalmente como prática de exercício democrático do poder.

No exercício da presidência da associação, por exemplo, mesmo que estatutariamente houvesse a designação de uma pessoa que, por um determinado tempo, respondia juridicamente pela associação, na prática estabeleceu-se um sistema de rodízio na condução e coordenação das assembleias, de forma a oportunizar, por um lado, a participação de todos nesta experiência e, por outro, a circulação do poder que tal cargo representava.

Tal dispositivo interno funcionou efetivamente como elemento camuflador da hierarquia burocrática e, como tal, impediu a tomada de consciência relativa a essa forma organizacional concentradora do poder.

A medida que vivenciavam tal modelo hierárquico revestido de um discurso participacionista, imerso em relações do tipo familiares e amistosas, perderam o parâmetro político de compreensão que poderia denunciar a presença castradora do modelo estatal na associação/escola.

Desprovidos deste viés político, vão pouco a pouco reconhecendo na Diretoria a legitimidade do Chefe - aquele que equaciona, define e mantém o funcionamento ordenado do sistema. Isto acarreta duas conseqüências: por um lado, desarticula o engajamento dos pais na vida da escola e, por outro, reforça a ação diretiva da diretoria, que passa a valer-se cada vez mais do privilégio que lhe confere a hierarquia.

Tais privilégios, por não se consubstanciarem em benefícios econômicos ou "status" frente aos demais, passavam despercebidos em relação a seu papel de concentrador de poder político nas mãos de alguns.

Os pais que compunham a diretoria, longe de pretenderem exercer um mando consciente, mas baseados numa real prestação de serviços à Associação, tomam para si o direcionamento do processo, entendendo-o como conseqüência da

falta de participação dos demais pais, ao invés de vê-lo como causa.

As coisas passam a acontecer como se houvesse um acordo inconsciente, não explícito de, a cada ano, um grupo de pais dirigir a escola com amplos poderes de decisão. Junto com essa delegação implícita, desencadeava-se um movimento no sentido de articulação em torno das idéias do grupo no poder.

A concentração das energias, canalizadas no sentido de fazer valer a proposta defendida pela Diretoria que, supostamente, representava a vontade dos pais, em muitas ocasiões abafou o conflito que se erguia como valor autêntico no tratamento dos antagonismos resultantes do choque de idéias diferentes.

Essa maneira de encarar o conflito como algo pernicioso tem talvez sua origem no equívoco de pensar que o clima familiar que animou o grupo fundador seria a única fonte de energia e união capaz de manter viva a Associação e o caráter alternativo da escola.

Em relação ao conflito, Mendel e Vogt (1975:176) o vêem como uma possibilidade de viver concretamente a dialética das diferenças:

"...o novo valor que permitiria atualizar as condições de nossa época poderia ser o conflito tomado em um sentido bastante particular: não tão somente como valor dinâmico, senão como valor em si na

medida em que se opõe à ocultação de um dos antagonismos em presença."

Portanto, viver o conflito em toda sua plenitude significa encarar todas as alternativas em confronto e advindas da diversidade dos pontos-de-vista em pé de igualdade, atribuindo-lhes, no mínimo, o estatuto de possibilidade e, como tal, passíveis de conter a solução para o problema em pauta ou até inédito - a chave para o salto de qualidade.

A livre expressão das diferenças, mediadas pelo conflito, só poderia ocorrer a partir da igualdade entre as pessoas, o que era dificultado pela hierarquia de cargos e funções previstos no estatuto.

A Associação, ao adotar um estatuto legal que a regesse enquanto instituição, buscava apenas o reconhecimento burocrático do Estado, mas, na verdade, teve como consequência inevitável a mutilação da idéia original do alternativo, ou seja, o caráter de incompletude, de estar permanentemente em construção.

As relações ambíguas vividas no dia-a-dia da Associação/escola e respaldadas na contradição estatuto/alternativo, evidenciam-se através de duas situações distintas: na primeira, quando este documento legal permanece à margem das ações diárias, constituindo-se, aparentemente, num documento pró-forma para satisfazer as exigências legais-estatais e, na segunda, quando, por várias razões, a

existência do estatuto é articulada e utilizada como instrumento de força de que se vale o grupo dirigente para submeter a vontade dos demais.

Na verdade, o estatuto constituiu-se na forma como os associados pensavam a organização e cuja mentalidade, internalizada num quadro representativo sempre presente, se manifestava ora de maneira velada, ora explícita.

Acreditamos que essa forma estrutural contida no estatuto, de início, pouco se manifestava na vida da escola, porque o "espírito cooperativo" dos primeiros anos, a maior disponibilidade dos pais, fazia com que a hierarquia de cargos e funções não saísse do papel e realmente permanecesse à margem das ações diárias.

A medida que se modificava as circunstâncias, exigindo dos pais um tempo maior de dedicação na luta pela sobrevivência e que outros espaços de discussão se abrem na sociedade, reduziu-se o tempo disponível e também o entusiasmo inicial. Conseqüentemente, passaram a delegar cada vez mais os encargos previstos no estatuto a seus "donos legais". Os componentes da diretoria passaram, paulatinamente, e cada vez com mais legitimidade, a exercer os poderes legais que lhes outorgavam os associados.

Dessa maneira, modificando o contexto, os períodos de "esquecimento" do estatuto no fundo da gaveta ou

seu uso ostensivo tem outra conotação, diferentemente dos anos iniciais.

Agora representa a alternância entre a luta pela hegemonia e a afirmação e legitimação do modelo vencedor que permanecerá por algum tempo. Nos períodos de confronto ideológico, onde os pensamentos divergentes em luta tentam excluir o hegemônico na luta pelo espaço, o estatuto é acionado pelos "proprietários do poder" (a diretoria) que tentam fazer valer as idéias das quais se consideram porta-vozes. Nos períodos de calma, quando o instituído em termos administrativos e pedagógicos afinava-se com a vontade da maioria dos associados, o estatuto permanecia em vida latente, porém vigilante.

Desse modo, configura-se claramente a desarticulação do alternativo, visto que o confronto de idéias não busca a troca fértil, a coexistência das idéias divergentes - a pluralidade - mas sim a afirmação de um pensamento com a exclusão dos demais.

Portanto, a existência deste documento legal-estatal dificultou emergência de novas formas organizativas e relacionais possíveis de emergir a partir dos objetivos alternativos do grupo.

As conseqüências históricas decorrentes da existência desse documento legal só vieram comprovar que, quando as relações entre os homens articulam-se à semelhança

do modelo estatal, isto é, uma relação que comporta o sistema coercitivo do Estado, acabam por reforçar e justificar este sistema. Tal situação só poderá ser superada à medida que estas relações estatais forem sendo substituídas por outras, onde a livre cooperação entre iguais substitua a relação hierárquica entre dirigentes e dirigidos.

Segundo PROUDHON (1988b:1154), uma comunidade, pelo simples fato de se organizar através da união e convergência dos trabalhos individuais, origina uma "força coletiva" que excede, em grande parte, a soma dos trabalhos individuais.

"...uma coletividade real, gerando uma força e uma produção, é diversa e superior à soma dos esforços das produções individuais justapostas."

Essa força coletiva é una, espontânea e imanente ao grupo que a gerou. A expropriação e apropriação dessa força social por uma parcela do grupo, transformando-a em força transcendente, é o que define o Estado.

Nas relações interpessoais vividas no interior da associação, o modelo hierarquizado, próprio da organização estatal, não se exercia numa relação direta de mando e obediência, entre chefes e subordinados, mas sim pelo discurso da representatividade, através do qual a diretoria se fazia porta-voz da vontade dos associados e levava avante as idéias predominantes - aquelas advindas do querer do grupo hegemônico.

Outro aspecto que também denunciava a presença de tal modelo era a mentalidade da distribuição de papéis que delimitariam o campo de atuação e a área de abrangência das competências inerentes aos cargos e funções exercidas na Associação. Esta distribuição de papéis resultaria numa desarticulação e fragmentação do processo pedagógico e, na cisão entre teoria e prática, cuja conseqüência é a concentração de poder nas mãos de uma minoria pela expropriação da força coletiva marginalizada e a marginalização da maioria.

Esta mentalidade da distribuição de papéis era tão forte, tão marcante, que, em várias reuniões e assembléias, a delimitação de papéis foi reivindicada como condição necessária para sanar problemas relacionais surgidos entre professores e diretoria. Partindo do pressuposto de que a confusão de papéis era a causa dos problemas na escola, os pais sugerem como solução a delimitação clara destes papéis, como forma de assegurar novas e duradouras relações entre "patrão-empregado, isto é, entre pais e professores.

"...o que está acontecendo aqui na escola, que está sendo uma grande falha, é não ter definido os papéis (...) Qual o papel da Diretoria? Qual é o papel dos professores? Afinal esta é uma associação de pais que contratam professores!

Temos que diferenciar papéis. A escola tem que assumir compromissos? Tem! Então tem que definir papéis, quem vai responder por isso, por aquilo. Tem que ter uma pessoa que responda! Para quem representa esta escola poder assumir este compromisso. Afinal de contas é a Diretoria que tem autonomia que a Assembléia Geral dá para essa Diretoria.

Está sendo terrível para esta escola esta confusão de papéis, que você não sabe quem é que manda! Você não sabe se exigir qualidade é exigir ou fiscalizar.

Tem que ter uma pessoa que vá na hora que surja uma situação de dificuldade, que vá dizer: o encaminhamento é esse!" (Fita nº 27 - Reunião Pedagógica com participação da diretoria)

Tão forte apresentava-se neste e noutros momentos a idéia de Estado, via estatuto, que esqueciam-se, pais e professores, dos objetivos que nortearam a fundação da associação/escola, embasando as discussões em razões marcadamente da sociedade capitalista entre oferta e procura, entre patrão/empregado, em que os conflitos, algumas vezes, em vez de enriquecerem o diálogo e aprofundarem idéias, descambavam para ameaças de demissões.

"...este não é um local para formar pessoas, para formar profissionais. Se tiver que sair alguém, porque foi incompetente, ou foi "baixo astral" ou foi irresponsável, tem que ter critérios para tirar essas pessoas e que assegurem isso. Quero deixar bem claro que tem que ter critérios para a exclusão de professores, de coordenador pedagógico e se não serviu... vai rolar, as cabeças vão rolar! Assim como eu espero que me tirem, no meu serviço, se eu sou incompetente, eu tenho o direito de tirar outros!

E se for necessário, se os pais acharem que devem demitir todo mundo, se demite! e depois se contrata novos professores que sirvam para os pais, para a escola." (Fita nº 42. Reunião Pedagógica com a diretoria)

Percebe-se assim que esta organização estatutária gerou na Associação uma estrutura de poder hierárquico

estatal inibidora dos ideais alternativos da proposta original.

"Evidentemente, se em uma organização, deixa-se a alguns todo o trabalho e toda as responsabilidades, se nos submetemos ao que fazem alguns indivíduos, sem pôr a mão na massa e procurar fazer o melhor, esses "alguns" acabarão, mesmo que não queiram, substituindo a vontade da coletividade pela sua. Se em uma organização todos os membros não se interessarem em pensar, em querer compreender, em pedir explicações sobre tudo e sobre todos as suas faculdades críticas, deixando a alguns a responsabilidade de pensar por todos, esses "alguns" serão os chefes, as cabeças pensantes e dirigentes." (Malatesta, 1989:87).

5.1. AS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS

Durante o período de contato com a escola, enquanto aguardávamos a decisão sobre nossa entrada como pesquisadores, fomos gradativamente formando uma idéia mais consistente em relação ao trabalho com as crianças que ali se desenvolvia.

De início, pareceu-nos que aquela proposta de educação distanciava-se em vários aspectos do modelo estatal público ou privado. De imediato, notava-se a ausência de um corpo burocrático permanente no local - o que é comum na maioria das escolas, caracterizadas pela presença de um aparelho controlador engendrado pela mentalidade tecnoburocrática organizadora da sociedade capitalista. Em decorrência, há mais contato direto entre pais, professores e funcionários, pelo afrouxamento do trabalho parcelarizado, separatista e discriminador, uma vez que o movimento diário na escola acontece no sentido de dar conta de uma incumbência prioritária - o atendimento às crianças a fim de proporcionar-lhes um clima de segurança, tranqüilidade e um espaço de prazer.

As atribuições específicas inerentes a cada função exercida na escola, por não estarem previstas no quadro organizacional estatutário da

Associação,* instituem-se no cotidiano das práticas no interior da escola. Tais práticas apresentam um caráter de colaboração determinando apenas os campos de competência em vez de limites de atuação.

No início do trabalho de pesquisa, observamos essa extrapolação, esse movimento para além das fronteiras convencionais instituídas pelos cargos e funções. Vejamos alguns exemplos: a escola contava com um funcionário para serviços de secretaria e manutenção que, sempre que necessário, auxiliava as professoras nas atividades com as crianças ou as substituía nas faltas eventuais; as duas funcionárias colaboravam nos cuidados com a higiene corporal das crianças - principalmente na troca de fraldas dos bebês (faixa etária de 1 a 2 anos) - e também responsabilizavam-se pelas crianças no início e no final dos turnos de funcionamento, quando as professoras não se encontravam no local. Esse envolvimento criava um clima de afeto e respeito mútuo, cujo caráter colaboracionista aproximava as pessoas, atenuando, em parte, a distância que há, nas instituições, entre os ditos trabalhadores manuais e intelectuais.

Esse caráter colaboracionista também se evidenciava quando na falta eventual de professores ou funcionárias, pois os pais assumiam as atribuições dos ausentes. Assumiam também a complementação das atividades, como mutirões para limpeza geral, reparos nas instalações e cuidados com as salas e pátio (confeção de materiais, capina, consertos de balanços e caixa de areia, etc.).

"...a gente saía dos empregos e vinha direto para cá e a maioria das pessoas fazia isso. Se trabalhava um pouco, sempre tinha alguma coisa para fazer e

* *As atribuições de papéis previstas no estatuto são de caráter geral, ligadas à estrutura e funcionamento da Associação como um todo, sem referir-se às funções específicas exercidas na escola.*

depois se entrava em reunião. A reunião rolava horas e horas.

(...)

A gente vinha para cá nos sábados, lixava mesa, pintava a escola, fazia cortininha, almofada, material pedagógico, ... (Depoimento de uma das sócias fundadoras em entrevista gravada. Fita nº 43)

Os antigos mutirões chegavam a envolver toda a família, inclusive os irmãos que já estavam freqüentando outras escolas:

"...a gente vinha nos mutirões. Era legal...bagunça, comer. Eles faziam churrasco e a gente comia.

(...)

Mas não era só isso. Uma vez eu e o Ju alcançávamos prego. A gente também ajudava.

(...)

Eu me lembro de uma vez que a gente construiu uma caixa de areia, com cimento e barro que sobrou do mutirão." (Depoimentos de ex-alunos. Fita nº 177).

...os filhos participavam, os irmãos mais velhos participavam. Este momento morreu... Não morreu completamente, assim tudo, mas esse entusiasmo inicial se diluiu." (Depoimento de uma das sócias fundadoras em entrevista gravada. Fita nº 37)

Atualmente, os mutirões são menos freqüentes, perderam o caráter "festivo" dos primeiros tempos e se revestem mais de um caráter de obrigação, como se fosse a cota de sacrifício de cada um.

A participação dos pais evidenciava-se também através de palestras para os professores, trabalho junto às crianças na sala de aula, na organização de festas e acompanhamento nos passeios fora da escola, que eram freqüentes.

"Havia uma relação intensa das crianças com todos os pais. As crianças sabiam o nome dos pais e mães dos outros, tamanha era a interação dentro da escola. (Depoimento de uma das sócias fundadoras. Fita nº 07)

"...Os nossos pais vinham na escola, davam aula de educação sexual...

Tinha também o M.D. que trabalhava naquela garagem ali na frente. Ele vivia contando histórias para a gente....

O pai do E. ensinava teatro para a gente...

Também tinha o dia da bicicleta. Eles levavam a gente no bicicros. A gente começava a saltar. Uma vez eu caí duma altura, em cima da pedra. Até tenho uma cicatriz aqui, mas depois passou..." (Depoimentos de ex-alunos. Fita nº 177).

De início havia também um envolvimento maior de outras pessoas, além dos pais e professores, nas atividades pedagógicas. "Os ex-alunos voltavam à escola para dar aulas aos irmãos." (Depoimento de uma das sócias fundadoras. Fita nº 34).

A escolha do próprio nome da escola é uma história muito bonita, que contou com a colaboração de Igê, ex-jornalista e cartunista da Folha de São Paulo, que desde o início do ano de 1983 participava das atividades da escola.

"As crianças quando perguntadas não sabiam em que escola estavam: olha vó, a minha escola para as crianças não tem nome, para os pais tem é Associação Cultural Sol Nascente." (Depoimento de uma das sócias fundadoras em entrevista gravada. Fita nº 43)

Em face da reclamação das crianças, começa todo um movimento para dar nome à escola. Esta questão foi discutida em assembléia geral, que remeteu às crianças a responsabilidade desta escolha.

Pais, professores e crianças passaram a dar suas sugestões. Nesse momento, durante a invenção de uma das tantas histórias de Igê com as crianças, surge o Sarapiquá:

"...que é uma mistura de jacaré com canguru de rabo grande."

(...)

ele [o Igê] levava todo o mundo para o meio do mato e dizia que era para ver o Sarapiquá: Ei criançada vamos ver o Sarapiquá ? Aí chegava lá e não tinha Sarapiquá nenhum.

(...)

a gente fazia cabaninha de palha prá ele. Era a maior emoção!

(...)

primeiro diziam que era um pássaro, depois que era jacaré, que era um cachorro e depois canguru.

(...)

inventaram mil coisas:... num outro dia inventaram que o Sarapiquá estava soltando pipa. Chegamos lá e tinha uma pegada no chão, uma chave e um bilhete com o mapa do tesouro... que louco, né ?

Daí o mapa ia levar à nossa sala e lá tinha uma caixa de bombom encima da mesa, com um bombom para cada um..." (Depoimentos de ex-alunos em entrevista gravada. Fita nº 177).

"...e esse bicho as crianças gostam, muitos pais gostam, (...) e uma invenção na hora, que é um bicho que não existia." (Depoimento de uma das sócias fundadoras. Fita nº 43).

E assim a escola, por uma opção das crianças, passa a ser chamada SARAPIQUÁ - que é o nome do misterioso e singular amigo e companheiro criado pela imaginação das crianças.

Atenção especial era dada às atividades artísticas, demonstrando todo um cuidado com a formação integral das capacidades das crianças, apesar de que, na prática, a faziam nos moldes tradicionais de aulas especializadas, com tempo fixado no horário semanal e ministrada por pais especialistas. Estas aulas, diferentemente das contribuições dos demais pais, eram remuneradas e, referendando o saber especializado, a hora-aula era melhor paga do que a dos demais professores.

O contato entre professoras e crianças se fazia de uma forma agradável, amistosa, sem imposições coercitivas. A criança era estimulada à ação desde a mais tenra idade. Aos pequenos permitiam a livre movimentação, as experiências físicas com objetos, e as restrições ocorriam apenas quando a segurança da criança estava ameaçada.

Nas constantes e inevitáveis brigas entre os pequenos, as professoras procuravam intervir no sentido de que manifestassem seu descontentamento e verbalizassem os efeitos da agressão ao próprio agressor e não a elas, favorecendo, desta forma, uma atitude defensiva, não agressiva, e que já, minimamente, assentava as bases para o diálogo futuro e para a autonomia.

Os efeitos desta maneira mais direta de relação entre as crianças, desta diretividade atenuada por parte do professor, aparecia nos maiores, sob a forma de um companheirismo manifestado no brinquedo e demais atividades nas quais se observam poucas manifestações agressivas ou rejeições. Um exemplo bastante claro desse entendimento entre eles verificava-se a cada início de turno, quando aguardavam na sala de aula a chegada da professora. Decidiam o que iriam fazer, repartiam jogos e materiais com tranqüilidade.

Quando duas ou mais crianças escolhiam o mesmo brinquedo, a questão se resolvia em torno de quem pediu primeiro, ou, ainda, na disputa no "uni-duni-tê" ou "par ou ímpar". Observando de longe, podia-se perceber nesses momentos de ausência do adulto, o processo construtivo de relações de igualdade, onde o acordo mútuo vai, pouco a pouco, substituindo a imposição e as intransigências.

O egocentrismo infantil, fortemente presente em crianças dessa idade (4 a 5 anos), vai cedendo espaço para relações baseadas na igualdade, representadas, nesta etapa, pelas pressões colaterais.

No tratamento, chamavam-se simplesmente pelos nomes, abolindo as formas convencionais como "tia", "senhora" ou "professora".

A responsabilidade era gradativamente solicitada da criança, à medida que avançava em seu desenvolvimento. Eram elas que guardavam os brinquedos, buscavam na cozinha copos e pratos para o lanche, bem como levavam de volta após a refeição. Este era um ponto de intensos debates nas reuniões pedagógicas, pois as crianças resistiam muito a assumir espontaneamente sua parte no trabalho diário. Espontâneo aqui vai com a conotação que lhe atribui CASTORIADIS (1983) "ausência de coerção" - visto que freqüentemente as professoras precisavam lembrá-los ou exigir-lhes a realização de sua parte nas tarefas.

Ao longo do tempo em que estivemos na escola, percebemos que este aspecto do assumir responsabilidades era trabalhado nos moldes tradicionais de formação de hábitos, ou seja, supunham que, pela repetição constante de determinadas tarefas, as crianças chegariam a internalizá-las. Trabalhavam a necessidade de deixar a sala em ordem para a turma do turno

seguinte, quase que da mesma forma como introduziam o uso da colher nas refeições para os pequenos. Certamente o uso constante da colher desenvolve um hábito, uma acomodação motora que determina uma necessidade de uso. Necessidade esta pessoal, ligada a uma satisfação no plano individual. No desenvolvimento da responsabilidade, ao contrário, a satisfação pessoal não está na simples execução do ato, mas sim nos aspectos morais de comprometimento com as demais crianças. Embora tais aspectos fossem lembrados verbalmente pelas professoras, não se constituíam em real tomada de consciência, porque não passavam pelo debate entre as crianças, para que pudessem construir suas próprias regras e desejar cumpri-las.

Em relação às atividades eleitas com a finalidade de trabalhar conteúdos, aparentemente não havia a preocupação com um programa rígido, com um rol de conteúdos, o que traduz uma certa flexibilidade. Isto era percebido no início do turno escolar, quando as crianças sentam-se em círculo, discutiam e decidiam o que iriam fazer naquele dia. Embora lhes fosse dada uma certa margem de opções, estas eram ainda previstas pela professora, o que revelava, de certa forma, que havia um programa implícito determinando as ações do grupo. Mais ainda, as decisões eram para todo o grupo, não cabendo opções individuais. Apesar disso, essa dinâmica afastava do modelo tradicional de ensino calcado na memorização e se aproximava mais de uma experiência que possibilitava a construção das noções e dos conceitos. Vejamos um exemplo: no mês de abril a laranjeira carregada de frutas verdes atraía as crianças que queriam comê-las assim mesmo. Chegaram a morder algumas cáidas no chão. A professora da turma de 3 a 4 anos, levou-os para baixo da árvore, descascou uma laranja verde e deu pedacinhos a cada um para que provassem. Muito surpresos com o gosto azedo e fazendo caretas, expressavam a experiência com frases como:

"verde é ruim" - "tem que ficar mais tempo no pé" - "verde não, só amarelinha que é doce".(Falas entre as crianças observado e gravado. Fita nº 137)

Aproveitando a "deixa", a professora perguntou se não era melhor esperar que amadurecessem, com o que todos concordam.

Já as atividades na oficina, uma garagem com bancada para trabalho , bancos, tintas e argila, entre outras, e muita sucata, ofereciam espaço para além da construção de noções, estabelecer outras relações entre si e com os objetos construídos. Construía bonecos, casas, robôs, vasos, espadas, carrinhos de caixinha de remédios, etc., que passavam a ser usados nas brincadeiras de casinha, de supermercado, posto de gasolina, etc..

Na conversa entre as crianças em volta da bancada, percebe-se a expressão das noções que se iam construindo :

"...me empresta o pincel grosso; passa a tinta azul; o meu robô é maior que o teu; falta o dedão dele (do boneco]; só tem quatro; vou deixar o meu vaso (de argila) secando até amanhã; este lugar é meu, cheguei antes" (Falas entre as crianças, gravados durante as atividades de oficina. Fita nº 174)

Os trabalhos feitos em sala de aula já atendiam a um ritual mais "escolarizado". O material era distribuído em todas as mesas, de forma a facilitar a confecção do produto que poderia ser um desenho a lápis de cor, uma pintura a dedo ou objetos feito de massinha. Estas criações das crianças eram penduradas, coladas ou presas a cordões pelas paredes da sala de aula, fugindo ao fim prático evidenciado na oficina.

Este ritual muito cedo já bitolava as crianças, como tivemos ocasião de ver na turma de 3 a 4 anos. Após folhearem um livrinho que

contava a história de um pombo-correio que levava cartas no bico, a professora explorou o assunto perguntando-lhes se recebiam cartas em suas casas, quem as entregava, para que escrevemos cartas etc.. Na conversa, demonstraram uma consistente compreensão do assunto. Contaram que recebiam cartas dos tios, avós, enfim, parentes que "moravam longe" e manifestaram o desejo de "escrever" uma carta. Alguns decidiram que levariam para a mamãe, para o papai ou ainda que colocariam no correio para os avós, primos, etc.. Confeccionada a carta com rabiscos, desenhos, imitações de letras e números, somente duas das nove crianças guardaram a carta para entregar a seus destinatários. Os outros, automaticamente prenderam-nas nas paredes da sala.

Estas duas maneiras de trabalhar com as crianças (na oficina e na sala de aula), aparentemente, não se diferenciavam muito, já que ambas transcorriam num clima amistoso, afetivo, em que a professora introduzia as propostas do que fazer de maneira instigante, aguçando a curiosidade e a vontade de agir das crianças. No entanto, no trabalho executado na oficina, vemos uma possibilidade de rompimento com o modelo escolar, em decorrência de alguns fatores. Tais fatores passam pela organização dos materiais, pela natureza dos mesmos e principalmente pelo destino do produto gerado pelo trabalho das crianças.

Em relação à organização dos materiais, a oficina, por não dispor de armários fechados, oferecia à criança uma visibilidade maior, globalizante dos recursos disponíveis e, ao mesmo tempo, lhe facilitava o acesso.

Em relação à natureza dos materiais, eram na maior parte sucata, podendo-se encontrar embalagens de todos os tipos e tamanhos,

partes de brinquedos estragados, baldes, cordas, pedaços de madeira, martelos, pregos, tintas, etc.. Em resumo, amplo instrumental que possibilitava muitas opções de uso criativo, diferentemente dos chamados materiais pedagógicos de sala de aula, que restringiam o fazer da criança à simples manipulação e execução da proposta contida no modelo. Assim, a oficina aparece como o lugar privilegiado para a produção do novo, para a manifestação da diferença e da singularidade.

Na oficina, as crianças deixavam de ser "tarefeiras", meros executores de atos mecânicos, ou, na melhor das hipóteses, descobridores que as levarão a um inevitável resultado já previsto pela professora, e eram alçadas à categoria de inventores. E o invento resultante desse processo criador, gerado em práticas qualificadas por um fazer consciente, fruto de uma opção determinada pelo desejo e, portanto, desencadeadas por uma fonte de energia criativa inconsciente, será inalienável. O produto resultante de tal processo, porque pensado e elaborado com fins práticos, incorpora-se à ação da criança e, nesse ato tão simples, não se veicula ao modelo escolar, à moda da fábrica, onde o sujeito é separado do produto de seu trabalho.

Rompe-se assim a cadeia fragmentada do processo de construção do conhecimento próprio do sistema tradicional, em atendimento às exigências do modelo sócio-produtivo dominante, para retomar-se a ação globalizada entre sujeito-objeto do conhecimento, entre produtor-produto.

Além disso, a criança, sujeito deste ato complexo, ao colocar em prática suas potências, desenvolve um saber autêntico, porque fruto de uma ação/reflexão permanentemente, induzida pelas dificuldades impostas pelo próprio ato criador. Tais desafios, ao serem superados, oportunizam à criança a tomada de consciência a respeito da eficácia de seus atos e,

conseqüentemente, lhe proporciona um sentimento de independência e segurança, devido ao poder deles decorrentes. Segundo Mendel e Vogt (1975) os atos da criança, revestidos do poder que lhes é imanente, à medida que se efetivam nas relações com as demais crianças, possibilitam, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das capacidades individuais e o próprio progresso social.

Este processo contrapõe-se ao modelo tradicional, onde a criança é condicionada a adequar-se ao estereótipo proposto, cujo resultado inevitável é "...um adulto parecido com os adultos com os quais a criança havia convivido." (Op.cit.:238). Esta modelização desencadeia a idealização do outro e estende-se a todos aqueles que representam a autoridade. Inicialmente, os pais e depois professores, chefes, etc., que se distribuem numa pirâmide hierárquica, onde o fenômeno básico de perpetuação se efetiva pelas relações de poder, onde cada dominador também é, por sua vez, dominado por outro.

A vivência de atividades que lhe garantam a livre expressão, possibilita à criança atos revestidos de poder que o libertam do modelo e, ao mesmo tempo, introduzem a noção básica de

"...que o mundo lhe pertence por direito, a ele e a seus semelhantes; é a consciência de que todo o poder emana de fato de uma atividade humana e que não deve jamais ser considerada como expressão de transcendência alguma." (Op.cit.:239).

No início são apenas atos motores, mas que, para ela, têm um valor inestimável, à medida que lhe possibilitam a conquista do espaço e o próprio desenvolvimento, o qual, por sua vez, desencadeará atos-poderes noutros planos mais elaborados e que permitirão, ao mesmo tempo, a saída

do egocentrismo e a descoberta do princípio básico das relações sociais, ou seja, a cooperação.

Ao analisar as atividades da oficina e as atividades convencionais da escola, pode-se inferir os dois sentidos explicitados por Erich Fromm (1986) relativos à palavra poder.

No ato como cópia do adulto, a criança é apenas um executor da vontade e deliberação do adulto, que retém, em consequência, o poder em suas mãos.

Na oficina, percebe-se o ato da criança revestido de poder, onde há o espaço de liberdade para agir:

"A palavra poder tem um duplo sentido. Um é a posse de poder sobre alguém, a capacidade de dominá-lo; o outro sentido é a posse de poder para fazer algo, é ser capaz, é ser potente. Este último nada tem a ver com dominação; ele exprime mestria na acepção de senso de capacidade...

Assim poder pode significar uma das duas coisas, dominação ou potência. Longe de serem idênticas elas se excluem mutuamente... Na medida em que um indivíduo é potente, isto é, apto a realizar suas potencialidades, com base na liberdade e integridade de seu eu, ele não precisa de dominar nem tem sede de poder. O poder na acepção da dominação, é a perversão da potência." (Fromm, 1986:133).

O exercício de atos-poderes desencadeia a descentração, cuja consequência direta é a capacidade de cooperar (operar junto). Esses conceitos foram desenvolvidos por Piaget e colaboradores, e sobre eles fazemos a leitura a seguir.

Segundo ele, quanto mais nova é a criança, menor a sua capacidade de distinguir entre o interno e o externo, ou seja, entre o eu e o mundo (físico ou social). Como consequência imediata dessa indiferenciação, a criança

"...mistura a tudo o que pensa e a tudo o que faz noções ou práticas devidas a intervenção de seu eu, desconhecendo serem subjetivas, que paralisam a socialização completa. Sob o ponto de vista intelectual, assimila sua fantasia às opiniões recebidas, donde a pseudo-mentira (ou mentira sincera), o sincretismo e todos os aspectos do pensamento infantil. Do ponto de vista da ação, interpreta à sua maneira, os modelos adotados." (Piaget, 1977:80)

Inicialmente, essa indiferenciação refere-se aos objetos isolados e, à medida que aparece a função semiótica (imagem mental, imitação diferida, linguagem), por volta dos dois anos de idade, desloca-se para as relações interpessoais e caracteriza-se pela centração no próprio ponto de vista e a incapacidade de coordená-lo com o das demais pessoas.

Tal fixação no próprio ponto de vista (egocentrismo), gera um certo absolutismo de idéias e sentimentos na criança, em virtude de não sentir necessidade de sujeitá-lo a uma apreciação ou comparação. Segundo Piaget (1977), o indivíduo isolado não é capaz desta tomada de consciência e é "...neste sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo." E somente o convívio social, portanto, permitirá este avanço, visto que

" É só pelo contato com o julgamento e avaliação dos outros que esta anomia intelectual e efetiva perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas." (Piaget, 1977:347)

Essa pressão social se efetiva por duas fontes - o adulto, com o qual a criança mantém um vínculo de dependência desde o nascimento, e os pares, com os quais ela mantém relações igualitárias.

Os dois tipos de relações, adulto/criança ou criança/criança, ocorrendo simultaneamente em campo comum, têm determinado duas saídas diferentes do estado de anomia: a formação de mentalidades heterônomas ou autônomas.

O aparecimento da linguagem torna-se instrumento importante na construção das regras de convívio e comporta dois aspectos importantes: o primeiro abre à criança amplas possibilidades, uma vez que a liberta das ações atuais, pois permite, pela narrativa, a reconstrução de ações passadas, ou seja, o próprio pensamento. O segundo desencadeia na criança um sentimento de desigualdade em relação ao adulto, devido à descoberta das profundas diferenças até então incompreensíveis.

"Com a linguagem, a criança descobre as riquezas insuspeitas de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas. Mas agora esses mesmos seres revelam seus pensamentos e vontades e este novo universo começa a se impor com sedução e prestígio incomparáveis." (Piaget, 1973:25)

A criança que até então dominava o ambiente físico com desenvoltura, sentindo-se "senhor de seus movimentos", agora percebe-se frágil, imersa num mundo social dominado pelo adulto, que, através do uso de sanções (prêmios e castigos), comanda sua ação, destituindo seus atos de seus respectivos poderes. Essa diferença, natural entre adulto e criança é, muitas vezes, utilizada pelo primeiro para coagir a mente infantil e aprisioná-la

à vontade adulta. Dessa forma, a criança é controlada e seus atos constantemente vigiados - alguns encorajados, outros reprimidos num clima de autoridade e afeto, cujo resultado é a submissão da criança a um modelo dado como verdadeiro e bom pelo adulto.

"...longe de eliminar em sua origem, o egocentrismo infantil, tal submissão, tende pelo contrário, a consolidar em parte, os hábitos de espíritos próprios ao egocentrismo" (Piaget, 1977:348)

Presas à verdade elaborada pelos adultos, condicionada a leis exteriores à sua própria consciência, mantêm-se atrelada a uma vontade soberana que lhe é superior. Nessa relação de desigualdade, a coação adulta se dará no sentido de conformar a mente infantil ao modelo ideal já posto, criado e eleito pelos padrões adultos. Essa forma de respeito unilateral, baseada na moral da autoridade, desenvolve mentalidades heterônomas.

A medida que a criança necessita apenas aceitar e seguir o modelo prescrito pelo adulto, afasta-se de qualquer possibilidade de discussão sobre essa autoridade absoluta e, em consequência, de sair de seu ponto de vista e confrontá-lo com os demais.

"A crítica nasce da discussão e discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.

(...)

...ela exerce, no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo.

(...)

Em suma, para socializar realmente, a cooperação é necessária, porque somente ela podera libertar a criança da mística da palavra adulta." (Piaget, 1977: 348,349)

Portanto, a cooperação aparece como princípio necessário para a socialização, para o desenvolvimento das relações no grupo. Fazer junto (cooperar) determina o movimento colateral das pressões exercidas de uns sobre os outros. Nesse contexto, os pontos-de-vista chocam-se, atritam-se e as decisões decorrentes não são mais as imposições externas vindas da autoridade, mas sim a livre decisão de indivíduos elaborada numa relação de igualdade.

As duas espécies de relações são de natureza diferente e, segundo Piaget, constituem

"...dois grupos de realidades sociais e morais: coação e respeito unilateral, de um lado, cooperação e respeito mútuo, de outro." (1977:94).

São duas realidades antagônicas entre si e, portanto, incapazes de uma ação complementar. A primeira gera submissão, dependência e o conformismo ao que é imposto, ao que é externo à consciência do indivíduo (valores, conhecimento, etc.). A segunda estabelece relações igualitárias entre os indivíduos, nas quais prevalece a reciprocidade, ou seja, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

"O respeito mútuo aparece, portanto, como condição necessária de autonomia, sob seu duplo aspecto, intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência." (Op.Cit.:94)

Os atos sociais decorrentes das relações de cooperação entre as crianças são atos solidários, perpassados pelas vontades individuais, manifestando-se pelas pressões dos pontos-de-vista diferentes, bem como

pelo esforço de se colocar constantemente no ponto-de-vista dos outros para compará-los com o próprio, .

"...desde então, não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele." (Op.Cit.:83).

Portanto, é do confronto das diferenças que se constituem as personalidades autônomas, visto que

"A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita a obrigar os indivíduos a se situarem uns em relação aos outros, sem que as leis da perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares." (Op.Cit.:344).

Gradativamente, as relações entre iguais determinam a substituição do respeito unilateral pelo julgamento pessoal, cujo resultado é a aceitação das regras de reciprocidade.

Tais relações sociais, desligadas do poder de adulto, têm como consequência a geração de um poder coletivo que se aproxima do conceito proudhoniano de força coletiva e expresso por ANSART

"...um grupo social, por estar constituído e que as relações de cooperação e de comutação fazem solidários seus membros, origina uma força, ou em outros termos, um poder específico. Neste nível e no seio de toda a comunidade se forma um poder espontâneo que não deve nada a autoridade e que é sinônimo de poder coletivo." (1978: 213,214)

O grupo liberto da mística da autoridade adquire um poder que lhe é imanente enquanto fruto da convergência dos esforços organizados e unificados.

"A união e a convergência dos trabalhos individuais originam uma "imensa" força coletiva que não poderá confundir-se com a soma dos trabalhos isolados. Existe uma essencial descontinuidade entre a força social e o que seria uma soma de trabalhos individuais sendo essa força social o que faz da força coletiva uma realidade em si mesma."(Op.Cit.:142,143)

5.2. A contribuição das experiências libertárias para o entendimento da escola alternativa

O movimento anarquista, desde sua origem, preocupou-se com a educação, por entendê-la como elemento indispensável na luta contra as desigualdades sociais, econômicas e políticas no seio da sociedade capitalista.

A base de toda a pedagogia anarquista tem sido a liberdade e, por isso, todas as propostas libertárias de educação rejeitam o modelo tradicional baseado na autoridade e coerção.

Numa primeira fase, os anarquistas, entre eles Proudhon e Bakunin, fazem a denúncia da escola classista que, organizada num sistema dual, oferecia educação científica para a burguesia e uma educação profissional para os filhos do povo. Aos primeiros, o ensino das ciências, das artes e, conseqüentemente, o poder intelectual da época, que lhes garantia a função de dirigentes. Aos segundos, a aprendizagem parcial referente ao ofício, cuja demanda, decorrente da divisão social do trabalho, formava a grande massa de mão-de-obra fabril, apta para o trabalho braçal e para a submissão.

Contrapondo-se ao modelo reforçador da divisão social do trabalho, defendem uma educação voltada para o desenvolvimento harmonioso e completo, físico e intelectual. Para tanto,

"O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento como para o trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos." (Apud: Moriyón, 1989:43)

Contra a servidão imposta pelo dogmatismo religioso, defendiam um ensino racionalista fundamentado na independência das idéias. Imbuídos do espírito da época, viam na educação científica o caminho para escapar da influência doutrinária da Igreja, cujo monopólio, nas mãos dos jesuítas, muito colaborou com a estratificação da sociedade de classes. Vejamos como exemplo a França de Proudhon na segunda metade do século XIX:

"Uma minoria de jovens, surgidos da nobreza e da alta burguesia, recebe na escola um ensino caro destinado a transmitir os valores da ideologia dominante.

(...)

Em troca, para a grande maioria dos filhos dos trabalhadores e camponeses, a escola, quando existe, se limita ao ensino do catecismo sob a autoridade absoluta do cura. Às vezes se aprende o alfabeto em um evangelho no qual se repassam os mandamentos de Deus e da Igreja sob a palmatória de uma religiosa. Se rezam orações, se cantam cânticos, os meninos fazem jardinagem e as meninas fazem ponto. Trata-se, antes de tudo, de manter a criança em uma rigorosa dependência com o fim de prepará-la para uma total submissão." (Mendel, 1975:155).

Reforçando essas diferenças introduzidas pelos conteúdos, havia também uma forte discriminação no sentido de tornar pública a origem da criança.

"No pátio, o recreio está dividido em três partes, e os alunos de diferentes

setores estão proibidos de entrar em contato. A mesma segregação é feita na Igreja, e no 'domingo', relegados às últimas filas, os alunos da classe gratuita estavam vestidos com casacos de tecido grosseiro e capuz da mesma cor para que se evidenciasse que os deviam à caridade." (Mendel, 1975:155).

Portanto, essa escola, discriminadora em todos os sentidos, nada mais fez do que reforçar as diferenças entre as classes sociais, reforçar o capital pela melhoria de qualidade da mão-de-obra, pela aceitação da pobreza como destino natural de alguns e pela fé na vida eterna. É em relação a esse papel desempenhado pelos representantes da Igreja que se posicionam os libertários. Nas palavras de Proudhon, temos a denúncia das alianças celebradas no seio da burguesia:

"O capital que no campo político equivale ao governo, em religião tem como sinônimo o catecismo. A idéia econômica do capital, a política do governo e a autoridade da idéia teológica da Igreja são três idéias idênticas e unidas de distintas maneiras; combater contra uma é como atacar as demais.

(...)

O que o capital faz ao trabalho e o Estado à liberdade, a Igreja, por sua vez, o faz ao espírito." (apud: Tomassi, 1988:90)

Tratava-se de um ataque direto aos instrumentos de dominação do povo, e não simplesmente de uma negação de seus sentimentos religiosos. Portanto, a bandeira de luta desses libertários fez-se em torno da reivindicação por justiça social, para que os privilégios individuais econômicos e políticos fossem substituídos pela igualdade. E, para tanto, a educação poderia contribuir desde que alicerçada neste princípio. Apontam, então, as condições necessárias para a formação do homem completo.

"...um nascimento higiênico, um ensino racional e integral acompanhado de uma educação fundamentada no respeito ao trabalho, à razão, à igualdade e à liberdade, fosse realmente, de fato e de direito, igual a todos os outros." (Bakunin, Apud Moriyon, 1989:48).

Cientes, por um lado, da inexistência desse meio e, por outro, que o homem é produto da ação da natureza e da sociedade, alertam para a impossibilidade de moralizar o homem sem moralizar, ao mesmo tempo, a sociedade. A partir desse ponto-de-vista, entendem que a educação libertária faz parte de uma luta mais ampla pela emancipação e que esta passa pela negação do próprio Estado e das instituições hierárquicas que constituem e mantêm seu poder político. Este poder político, segundo Proudhon (1975), resulta da apropriação da força social da coletividade.

Os anarquistas do século passado, entendendo que o monopólio da educação nas mãos da Igreja muito colaborava na perpetuação desse poder político, lutaram no sentido de substituir a cosmovisão cristã e liberal pela científica.

"O que nós queremos, é a abolição das influências artificiais, privilegiadas, legais, oficiais. Se a Igreja e o Estado pudessem ser instituições privadas, nós seríamos sem dúvida seus adversários, mas não protestaríamos contra o seu direito de existir. Mas nós protestamos contra eles porque, sendo sem dúvida instituições privadas, devido a só existirem efetivamente para o interesse particular das classes privilegiadas, eles não se servem menos da força coletiva das massas organizadas para este fim, para se imporem autoritariamente, oficialmente, violentamente às massas." (Bakunin, 1975:18).

Dessa forma, podemos avaliar o quanto as idéias libertárias do século passado representaram uma forte crítica à educação da época, bem

como lançaram as bases pedagógicas para as experiências educacionais libertárias que surgem a partir daí.

Apesar das inovações e melhoramentos introduzidos no ensino convencional pela pedagogia oficial através da cooptação das idéias libertárias, isso não tem produzido alterações substanciais no sentido de buscar a transformação social.

O que se percebe são apenas reformas que desencadeiam um avanço qualitativo no processo, sem maiores implicações referentes à estrutura organizacional hierárquica, ou seja, sem colocar em risco a "espinha dorsal" do Estado.

Portanto, é a partir do posicionamento de que é preciso desativar a ordem burocrático/hierárquica do Estado, que avaliamos a importância da contribuição das experiências educativas libertárias. Estas experiências tinham como característica principal outra ordem organizacional - a prática da autogestão - e para tanto promoviam a auto-formação dos estudantes.

Nas experiências relatadas no quarto capítulo, podemos perceber que em todas está colocada a questão da liberdade da criança. Liberdade para aprender, liberdade para o quê aprender, liberdade para como aprender, liberdade para ser. BAKUNIN (1978) já afirmava que a questão da educação não consiste em saber o que ensinar, mas sim em saber o que aprender. Essa idéia é reforçada por D'Ambrosio:

"A pior coisa que a gente tem em educação é isso chamado ensino. Ensinar é uma coisa tão primitiva; até molusco ensina e aprende. Educação é uma coisa mais. O que

eu acho que a gente tem de fazer é ver o que é aprendizagem. O processo cognitivo não tem muito a ver com ensino.

(...)

O primeiro impulso que você recebe é um impulso do exterior. Você vê, você sente, você recebe coisas e aí você dá início ao processo de criação do conhecimento. Você gera um conhecimento a partir de você. Ao gerar esse conhecimento, a gente desenvolve um processo que é comunicação e ação porque saber e fazer são a mesma coisa. Quem sabe faz, quem faz sabe. Agora, a ação é sua, uma ação cognitiva e individual que é saber fazer." (Palestra realizada em 21/5/93. UFSC).

A liberdade, portanto, é condição necessária para o ato de aprender.

Apesar da relevância dada a esse princípio em todo o pensamento libertário, nós, os educadores, temos sido insensíveis ou superficiais no seu entendimento.

Nossa mentalidade impregnada pela visão liberal do conceito de liberdade, evidencia-se nas lutas e reivindicações por um tipo específico de liberdade, denominado por Erich Fromm (1986) como "liberdade para", que são apenas concessões feitas pelas instituições. Estas são externas, quantitativas, também importantes, mas insuficientes e correspondem aos direitos civis, individuais e políticos do cidadão. A outra é qualitativa, inerente à própria condição humana.

"A existência humana tem início quando a falta de fixação pelos instintos ultrapassa certo ponto; quando a adaptação à natureza perde seu caráter coercitivo; quando o modo de agir não é mais estabelecido por mecanismos recebidos através da hereditariedade. Por outras palavras, a natureza humana e a liberdade são desde o início

inseparáveis. Liberdade é aqui empregado não em seu sentido positivo de "liberdade para", porém no negativo "liberdade de", ou seja, liberdade de determinação instintiva de suas ações." (Fromm, 1986:36).

Ela é a afirmação da própria racionalidade e vontade humana.

"...é pessoal e psicológica e é o estado em que o espírito humano alcança espontaneidade e capacidade de criação." (Read, 1959:23).

Podemos dizer ainda que é interna, elaborada a partir da individualidade, e envolve escolha, decisão, ação intencional que ocorrem na relação com o outro - a partir dessa relação é possível construir outras relações, ou seja, o ato coletivo.

BAKUNIN (1978:12), anarquista-coletivista, é expressão deste sentimento, ao afirmar a importância do coletivo (da sociedade), para a realização do indivíduo:

"...o homem somente se converte em homem e chega a ter consciência e a realizar sua própria humanidade na sociedade, graças à ação coletiva de toda a sociedade.

(...)

Um homem isolado não pode ter consciência de sua liberdade. Ser livre significa que o homem será reconhecido e tratado como tal por outro homem, por todos os homens que o rodeiam. A liberdade não é, então, um fato que nasce do isolamento, senão que da ação recíproca; não é um resultado da exclusão senão, pelo contrário, da interação social, porque a liberdade de cada indivíduo é simplesmente o reflexo de sua humanidade ou de seus direitos humanos na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus iguais.

(...)

Somente posso chamar-me e sentir-me homem livre em presença de outro homem e em relação a ele."

É um modo de conviver decorrente do próprio estilo de vida humano, determinado pela

"...necessidade de relacionar-se com o mundo exterior a si próprio, a necessidade de evitar a solidão. Sentir-se completamente sozinho conduz a desintegração mental, tal qual a fome física conduz à morte." (Fromm, 1986:25,26).

A liberdade é o princípio por excelência. Nada justifica a coação sobre o espírito jovem em formação. O exercício da vontade, em vez do disciplinamento, é a meta do dia-a-dia e não se permite qualquer ato violento ou constrangedor sobre a criança. Ela deve ser respeitada em seus pontos-de-vistas e escolhas e estimulada à crítica e à reflexão, antes de tomar suas decisões.

A educação libertária dá-se no sentido de, resguardando o princípio da liberdade, favorecer outros dois princípios igualmente importantes e que se complementam: o da solidariedade e o respeito às diferenças individuais como expressão da autonomia, criatividade e singularidade dos indivíduos.

Portanto, a moral autônoma se constrói no relacionamento fraterno, isento de proibições e discriminações, com base na solidariedade e cooperação entre crianças, jovens e adultos. Esta forma de relacionamento supõe também a vivência do conflito, o choque das diferenças, cuja manifestação é garantida pelo respeito mútuo, sem o qual a liberdade definha. Por sua vez, o respeito mútuo é conseqüência natural da ajuda mútua, que é

um princípio biológico encontrado em todas as espécies animais, conforme nos informa a obra de Kropotkin.

Desde muito jovem, Kropotkin dedicou-se a pesquisar a vida animal, retirando daí os elementos que o levaram a elaborar uma compreensão particular do evolucionismo de Darwin e, ao mesmo tempo, fundamentar uma ética da expansão vital como princípio explicativo para o desenvolvimento das espécies, inclusive a humana.

Contrapondo-se à interpretação reducionista de Darwin, ou pelo menos de seus seguidores, propõe:

"...junto ao princípio da luta (cuja vigência não há dúvida), se deve ter em conta outro, mais importante que aquele para explicar a evolução dos animais e o progresso do homem. Este princípio é o da ajuda mútua entre os indivíduos da mesma espécie (e às vezes, também entre as espécies diferentes). (Capelletti, Apud Kropotkin, 1989:10).

Sem negar a luta pela sobrevivência, demonstrou em profundidade que o apoio mútuo é o fator biológico que fornece maiores possibilidades de sobrevivência e evolução das espécies.

Partindo da concepção de que o homem é um ser social e, como tal, solidário, coloca outra possibilidade de compreensão do fenômeno social. Na concepção darwinista, a luta pela sobrevivência explica o fenômeno social pela predominância do mais apto, do mais forte, com base no princípio da luta mútua. Em consequência, as diferenças sociais são vistas apenas como graus de hierarquia entre superiores e inferiores. Diferentemente, Kropotkin (1989), partindo do princípio oposto, ou seja, da ajuda mútua,

encara as diferenças individuais como fatores de progresso na luta pela sobrevivência, garantindo a vida do grupo.

A superação da hierarquia estabelece a igualdade entre os membros do grupo, sem anular suas individualidades. Uma das formas de procurar viver esse princípio é evitar e combater as discriminações sociais. O movimento libertário sempre atuou contra a discriminação, seja ela de qualquer natureza-classe, sexo, raça, etc.. Na educação de crianças, preocupou-se especialmente com a discriminação entre os sexos e classes sociais.

A luta pela superação da divisão hierárquica entre homens e mulheres passa pelo respeito às diferenças e pelo entendimento de que a execução de atividades diferenciadas só se justificam no sentido de tornar qualitativamente melhor a vida em comum. Para isso, cada um contribuirá com suas habilidades e competências a partir de uma escolha pessoal e não pela imposição hierárquica entre os sexos.

Desde meados do século passado, a co-educação dos sexos se fez presente nas propostas libertárias para a educação . No convívio solidário entre meninos e meninas, esperavam criar novas formas de relações que contribuíssem para a conquista da igualdade entre os sexos.

Outro elemento de grande importância introduzido na educação libertária, nos fins do século passado e início deste, foi a educação integral, que rompia com a escola dual da época, onde o conhecimento parcelarizado era repassado de forma distinta para ricos e pobres. Rompendo com o ensino classista, procuravam oferecer a todos, tanto para os filhos do povo quanto para os filhos da elite, um tipo de educação que propiciasse relações

igualitárias, independentemente da classe social de origem. Tal procedimento, ao fornecer elementos de aproximações entre as pessoas advindas de classes sociais diferentes, visava à desativação dos mecanismos de divisão da sociedade em uma minoria abastada e uma maioria despossuída.

A preocupação com um ensino voltado para o desenvolvimento do homem completo, ou seja, a possibilidade de manifestação e expansão das faculdades humanas de forma integrada, fez com que a divisão dos conteúdos em áreas estanques e hierarquizadas fosse substituída por uma abordagem baseada nas experiências vividas espontaneamente, cujo único critério de seleção era a liberdade de escolha do educando a partir de seus interesses pessoais e de grupo.

As experiências pedagógicas libertárias nos forneceram e fornecem ainda hoje, principalmente através do Coletivo Paidéia de Mérida - Espanha, e da Walden Center School - da Califórnia, elementos para crer que um trabalho educativo dentro dos princípios libertários, seja com crianças, seja com adultos, é possível, mesmo com toda a pressão da sociedade autoritária em impor o seu modelo.

Contudo, a experiência de escola alternativa pesquisada não conseguiu firmar-se e opor-se taxativamente contra os valores impostos por uma sociedade autoritária. Ainda que os discursos e trabalhos diários visassem à solidariedade, ao respeito às diferenças individuais e à liberdade como condição de manifestação da autonomia e criatividade na construção coletiva do conhecimento, isto nem sempre ocorreu. Sem que o grupo se apercebesse, o trabalho se desenvolveu no sentido da preservação, manutenção e reprodução dos valores coercitivos da sociedade, impedindo que se manifestasse as individualidades.

Diferentemente das experiências libertárias, a escola Sarapiquá sucumbiu facilmente à vinculação com o modo de vida social imposto, transferindo estas relações para dentro da escola, o que a aproximou, conseqüentemente da instituição escolar convencional.

Isto ocorreu, entre outros fatores, principalmente porque a opção política dos envolvidos não foi uma opção clara de oposição à estrutura estatal da sociedade, como o faz a escola libertária, mas apenas uma oposição a alguns aspectos da sociedade, o que determinou, em última análise, que as mesmas relações ambíguas da sociedade fossem vivenciadas no interior da escola alternativa.

Dentro dessa ambigüidade, não se conseguiu fugir do próprio conceito individualista-capitalista de liberdade, o que impediu as possibilidades de emergência da idéia coletivista, como o demonstra a sistemática eletiva adotada na organização interna da associação-escola.

Conseqüentemente, a própria organização daquela escola alternativa, diferentemente das experiências das escolas libertárias, não fez mais que refletir a organização hierárquica da sociedade e, como tal, impediu a formação e desenvolvimento da solidariedade na formação do espírito de grupo, o respeito às diferenças individuais na construção do coletivo, a autonomia e criatividade na busca da liberdade individual e coletiva.

6. À GUIZA DE CONCLUSÃO

No mundo artificial da escola não há espaço para a vida agitada da infância. É preciso permanecer no lugar enquanto o corpo clama por movimento, ouvir e calar quando a verbalização é elemento essencial para a compreensão, isolar-se em atividades solitárias quando a necessidade de cooperação aflora. Para conter o fluxo natural da vida, a escola utiliza os mais variados mecanismos de repressão.

A criança na escola recebe as regras de conduta prontas as quais deverá apenas acatar e cumprir. O modelo dicotomiza o grupo na chegada: os bons, que assimilam os padrões expressos no modelo (regras, conteúdos, valores) e os maus, aqueles que resistem, rejeitam...

Tanto nas redes pública e particular de ensino, o quadro é semelhante e são raras as experiências educacionais que tentam realmente avançar numa proposta alternativa.

A idéia de escola alternativa propõe, essencialmente, uma organização que pretende instituir um outro tipo de educação. Se contrapondo

ao modelo tradicional autoritário, hierárquico e repressor, busca caminhos no sentido de criar um ambiente de liberdade, onde todos os envolvidos (pais, alunos, professores e funcionários), possam dar suas contribuições específicas.

Embasa-se num conceito de educação que ultrapassa as fronteiras da escola, abarcando a vida da criança na sua totalidade. Para tanto, a função educativa abrange todas relações vividas pela criança, ou seja, na família, na escola, na comunidade, etc.. O ambiente educacional não se restringe ao espaço físico das dependências da escola. Este amplia-se nas visitas às casas dos colegas, aos parques, praças, praias, teatros, empresas, outras escolas, etc.. Enfim aprende-se sobre e no mundo, cada vez mais ampliado, diversificado e complexo.

No entanto, percebe-se que esta abertura não tem sido suficiente para produzir modificações significativas no sentido de romper com o modelo de educação autoritário.

O autoritarismo foi suavizado e até mesmo mascarado pela introdução de novos métodos, novos discursos e abordagens mais flexíveis dos conteúdos, criando uma "fachada" que recebeu o nome de escola alternativa.

Um outro tipo de educação requer mais do que inovações metodológicas e melhoria qualitativa de conteúdos e das relações humanas; requer um outro jeito de ser e estar no mundo, ou seja, uma mudança na própria mentalidade.

Não se trata de "aprender para a vida" e sim viver-se, simplesmente. E este viver intensamente o aqui e agora traz embutida a idéia do respeito à infância. A criança vive seu tempo sem pressas, sem modelos, sem limites, visto que não há limites para a vida.

A felicidade é a meta presente e por isso não está num lugar determinado. Ela está no convívio baseado no respeito mútuo, na cooperação e no amor. E o amor não tem limites: é energia que circula entre as pessoas e faz com que desejem ser mais umas com as outras. O desejo de ser mais umas com as outras faz com que caminhem juntas, não importa para onde, pois a meta é ser feliz e isto não tem limites. Ser feliz com os outros e não apesar deles significa um comprometimento, uma opção de vida, um estar atento às necessidades do outro. Portanto, deve ser uma educação comprometida com as necessidades de todos e de cada um em particular. Precisa levar em conta, além da individualidade do educando, a sua integração no grupo. Este processo visa

"...desenvolver ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo." (Read, 1959:18)

Para levar em conta esta singularidade, é preciso conhecer a criança, em especial nas suas particularidades que correspondem às suas diferenças que, sendo fruto de sua originalidade, não se repetem jamais.

"Como resultado das infinitas permutas da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade." (Op.cit.:18)

Esta bagagem própria que distingue o sujeito, que o torna único, é fator de evolução, visto que corresponde a caracteres que

diversificam a espécie e, quando inseridas no conjunto das potencialidades totais da espécie humana, ampliam sua capacidade de adaptação ao meio, bem como sua capacidade imaginativa e criadora - fonte de transformação.

Toda diferença, seja ela simples ou complexa, insignificante ou grandiosa, representa saltos de qualidade no processo evolutivo e só tem sentido se colocada a serviço de todos.

"Pode ser apenas uma maneira singular de falar ou de sorrir - mas isso contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira singular de ver, de pensar de inventar, de expressar o pensamento ou emoção e, nesse caso, a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para toda a humanidade."
(Op.cit.:18)

A educação assim compreendida abrangerá simultaneamente as necessidades do indivíduo e do grupo societário, oferecendo possibilidades de intercâmbio, num fluxo de relações onde as contribuições circulem livremente num

"...processo não apenas de individualização mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social." (Op.cit.:18)

Portanto, a educação voltada para estes dois pólos (individual e social), que são dinâmicos e que contêm contradições decorrentes das diferenças em confronto, deverá ser um espaço aberto, onde o conflito seja o modo de tratamento das idiossincrasias, e o respeito mútuo o fator determinante do jeito de ser das pessoas.

Uma educação com tais características não comporta certas dicotomias, como, por exemplo, certo/errado, bem/mal, inferior/superior, o

que sabe/o que não sabe, pela simples razão de que todos contribuem com o diferente, com o original, que poderá, num dado momento, representar a "chave" do enigma, a peça que faltava no quebra-cabeça, o degrau para o salto de qualidade. Portanto,

"O indivíduo será "bom" na medida em que sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade". (Op.cit.:18).

Desta forma uma outra proposta de escola organiza-se com vistas a ampliar, desmitificar e reorganizar seus conteúdos num novo conceito de conteúdo. Este conceito ultrapassa o simples rol de conteúdos estanques e fragmentados - descolados da prática e interesses reais da criança - fruto de uma sociedade de consumo competitiva, elitista e individualista. Para além do parcial conhecimento do mundo físico e condicionamento a regras de conduta eleitas pelo adulto - tônica dos conteúdos da maioria das pré-escolas brasileiras - essa proposta introduz uma visão mais globalizante. Para tanto, a noção de conteúdo do conhecimento se amplia, legitimando os conteúdos do vivido como sendo os reais e indispensáveis para a formação de personalidades autônomas, capazes de, no plano individual, expressar sua originalidade através do exercício da capacidade criadora e inventiva; no plano coletivo, colocar esse produto único, porque pessoal, a serviço dos interesses e necessidades do grupo.

Os conteúdos do conhecimento, sendo expressões do vivido, não comportam seleções rigorosas, pois, cada grupo organizado possui suas próprias opções de vida (convívio) , que visa atender o desejo de ser feliz.

Um conteúdo que se assente no vivido deixa menos espaço para o dogmatismo de propostas lacradas em nome de uma utopia qualquer -

volta-se para o tempo presente - abrindo às crianças o máximo de possibilidades para que possam

"...eleger livremente o que querem ser sem medos e sem ódios; ou o que é o mesmo sem violência." (Coletivo Paidéia, 1985:14).

Uma escola, para atender às necessidades advindas do cotidiano das relações vividas pelas crianças, precisa estruturar-se numa outra organização, precisa estabelecer outros tipos de relações interpessoais que possam engendrar outros conteúdos morais e intelectuais.

A organização de pessoas reunidas em torno de objetivos comuns, requer, necessariamente, uma ordem onde todos possam atuar em igualdade de condições, com vistas à concretização de tais objetivos. Essa igualdade implica numa efetiva liberdade, onde

"...fazer com os outros é participar, engajar-se, ligar-se numa atividade comum e aceitar uma coexistência organizada e empreendimentos coletivos nos quais as decisões são tomadas em comum e executadas por todos aqueles que participam de sua formação." (Castoriadis, 1979:16)

Esta organização é auto-instituição e, como tal, implica na quebra de hierarquia de funções e surge a coletividade autônoma, que

"...tem por divisa e auto-definição : nós somos aqueles cuja lei é dar a nós mesmos as nossas próprias leis." (Castoriadis, 1979:22).

No processo de discussão dos problemas específicos, o grupo questiona, confronta seus pontos-de-vista e suas leis e, deste movimento, resulta a resolução dos problemas atuais e a abertura de novas perspectivas.

Estas por sua vez, requerem novas leis, provocando, então, a continuidade do movimento na busca de condições mais adequadas para a concretização dos interesses permanentemente atualizados do grupo.

"Uma sociedade justa não é uma sociedade que adotou leis justas para sempre. Uma sociedade justa é uma sociedade onde a questão da justiça permanece constantemente aberta, ou seja, onde existe sempre a possibilidade socialmente efetiva de interrogação sobre a lei e sobre o fundamento da lei." (Castoriadis, 1979:33)

Para tanto, a reflexão crítica do grupo canalizará as energias no sentido de avaliar constantemente suas leis e verificar-lhes a capacidade de resolver problemas novos surgidos na comunidade. Novos problemas poderão requerer encaminhamentos ainda não previstos e, para que não se caia na postura conservadora do legalismo, é preciso espírito aberto, inventivo e capaz de repensar e recriar permanentemente as regras, pois

"Onde existir uma instituição ou um corpo instituído com força ou direito (são sinônimos) de constranger e de punir, não haverá liberdade; inversamente, onde a liberdade tiver medrado e dado os seus frutos, que vão desde a autonomia dos indivíduos a efetiva solidariedade voluntária entre eles, terá sido onde já não existia qualquer instituição com os supracitados atributos para a condicionar." (Carrapato, 1991:27)

Essas regras sociais (leis) não comportam um aspecto coercitivo, pois jamais são imposições com vistas à submissão, castigos, ou qualquer outro tipo de constrangimentos. Servem apenas como elementos de comunicação e organização, para orientar a ação do grupo como um todo e definir o espaço de atuação das hierarquias funcionais. Conforme OITICICA (1983:84),

" A hierarquia funcional é a que distribui os serviços conforme a capacidade de superintendência de cada trabalhador, firmado o acordo para a execução de um serviço, e se empenha a cumprir sua tarefa com a maior eficiência."

As hierarquias funcionais são subordinadas ao poder coletivo que as elegem para exercer suas competências diante de problemas específicos relacionados com sua área de saber e as destituem, logo que se efetive a superação de tais problemas. Portanto, são diferentes da hierarquia de comando que toma para si o controle dos grupos, submetendo-os à vontade e interesses da minoria dirigente, legitimados num mandato temporal, cujo período previsto se efetiva independentemente dos resultados atingidos no exercício deste poder centralizado.

Esses grupos autogeridos dispensam chefias, especialistas, técnicos e toda a gama de cargos e funções previstos na organização burocrático-hierárquica. A descentralização do poder e sua circulação horizontal na instituição é a saída para que cada indivíduo exerça seu poder político a partir da experiência coletiva. O poder político é a força social gerada na instituição, a qual, neste caso, distribui-se equitativamente entre seus integrantes. Disto resulta que toda a atividade executada outorga ao sujeito executante um poder advindo da ação. Este ato poder é elemento de progresso social, visto que não ocorre isoladamente e, por sua vez, desencadeia outros atos cujos efeitos resultantes ultrapassam largamente o ato inicial. Isto acarreta, da parte do sujeito, responsabilidade por seus atos e suas respectivas conseqüências.

"Ninguém pode existir, nem desenvolver-se, nem deixar passar a realidade para o interior de sua consciência, nem viver o drama humano em sua realidade existencial, nem abrir-se aos diferentes prazeres da vida, nem frutificar em sua

plena medida sem a condição de que ato e poder ligado ao ato não sofram separação, de que ao ato não lhe seja cerceado seu poder." (Mendel e Vogt, 1975:96)

A organização hierárquica sempre se vale da separação do ato de seu respectivo poder, uma vez que o grupo dirigente se apodera deste último e o exerce sobre os demais que ficam reduzidos a meros executores de ordens. Tal mecanismo se legitima quando o grupo delega a alguém poder para representá-lo e agir por ele.

Para reverter tal situação, é necessário que o poder social da coletividade seja recuperado e exercido por todos, o que, segundo Castoriadis, só é possível numa organização autogestionária, pois

"Uma sociedade autogerida é uma sociedade onde todas as decisões são tomadas pela coletividade que é, a cada vez, concernida pelo objeto dessas decisões. Isto é, um sistema onde aqueles que realizam uma atividade decidem coletivamente o que devem fazer e como fazê-lo nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras unidades coletivas." (1979:212)

O momento da tomada de decisão é essencial para a vida do grupo autogestionário. Se aqueles que compartilham as mesmas idéias libertárias não tiverem clareza do quanto a omissão de alguns favorece o aparecimento da autoridade (líder, chefe, mentor), esta, ao tomar a diretividade do processo, passa a impor também a sua vontade sobre os demais, caracterizando, desse modo, a hierarquia verticalista.

A tomada de decisão, que visa organizar a participação de todos em empreendimentos comuns e atender aos interesses do coletivo, poderá ocorrer em assembléias onde o individualismo não se sobreponha e desencadeie o processo competitivo do levar vantagens pessoais ou de

grupos corporativos. Trata-se de colocar a contribuição original de individualidades que pensam e agem movidas pelo desejo de atingir objetivos comuns. Certamente as decisões adotadas não correspondem às alternativas parciais nem a seu simples somatório, porque é fruto de reelaborações sucessivas, contendo o inédito que, por representar um novo patamar de compreensão da realidade, traz em si "...novas contradições, adaptadas aos problemas da época" (Mendel e Vogt, 1975:240). Isto significa reconhecer os problemas atuais e buscar soluções novas para eles num movimento constante na tentativa de superação dos conflitos.

Portanto, o conflito como valor aplica-se somente quando os membros da instituição exercem coletivamente o poder. Dessa forma, as diferenças deixam de ser utilizadas como instrumentos de manipulação, pois

"Quanto maior é a consciência crítica que um homem possui de seus diversos conflitos e de sua origem mais os assume, mais aceita o estado de conflito e a contestação que o acompanha, mais elabora seus conflitos antigos e presentes, interiores e exteriores, a fim de ascender a novos tipos de conflitos que diminuirão seu estado de dependência." (Mendel, 1974:163)

Trata-se de reconhecer a constante luta entre forças contrárias que não se anulam, uma vez que formam pares inseparáveis, como se fossem as duas faces da mesma moeda. Estes termos em oposição são complementares e, na sua totalidade, abarcam a dimensão total da existência humana. A ocultação de um dos termos em oposição tem mantido a humanidade impotente diante de seus problemas existenciais. Por exemplo, as pregações religiosas sobre a "vida eterna" produz a ocultação do termo "morte" no par "morte/vida", e isto tem contribuído para que os homens aceitem e justifiquem injustiças sociais em nome de uma compensação futura

no "reino dos céus". No caso do par "criança/adulto", o não reconhecimento da infância como um estado em si e que, como tal, precisa ser vivido plenamente, tem levado o adulto a tratar a criança como um ser incompleto e a encarar a infância como um tempo de preparação para a vida adulta, o que contraria a possibilidade de ruptura das relações autoritárias.

O contato que tivemos com a escola Sarapiquá, tanto pela participação direta quanto pela reconstituição histórica, nos permite concluir que ela procurou, em vários momentos de sua história, através de sua organização administrativa e ação pedagógica, aproximar-se dos ideais de um movimento mais amplo contra a escola tradicional, o qual, no Brasil, ocorreu principalmente a partir da década de 70 e manifestou-se através das chamadas Escolas Alternativas.

Analisando os diferentes momentos e ações ocorridas na Escola Sarapiquá, observa-se que nem sempre pais e professores tiveram a clareza necessária para conduzir-se frente a situações, de forma a resguardar princípios eminentemente contestatórios aos quais se propunham enquanto movimento de escola alternativa.

Entre outros motivos, o gradativo afastamento dos participantes das atribuições previstas na proposta inicial, fez com que esta experiência acabasse aproximando-se do modelo tradicional de delegação de poderes via representação, pelo ressurgimento e adoção integral do Estatuto da Associação.

Uma das conseqüências mais imediatas desta reaproximação e adoção manifestou-se pela perda das possibilidades de autogestão da experiência, perdendo-se igualmente a "força coletiva" dela decorrente.

Neste sentido, cabe perguntar:

E esse excedente de potência, resultante da união dos esforços individuais, como vem se expressando nos espaços institucionais da sociedade ?

É possível no espaço institucional-escola um fazer pedagógico cuja produção do conhecimento seja a expressão dessa força coletiva?

7. BIBLIOGRAFIA

- ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. La ciencia y la instruccion pública soviética. Moscou: Nanka, 1986.
- ANSART, Pierre. Ideologias, Conflitos e Poder. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- _____. Marx y el Anarquismo. Barcelona, Barral Editores S.A., 1970.
- ARCHINOF, Pedro. Historia Del Movimiento Macknovista. Barcelona, Tusquets Editor, 1975.
- AREITIO-AURTENA, Inaki Gorrón. Los kibutz: la experiencia cooperativa israelí. Barcelona: CEAC, 1986.
- ARVON, Henry. El anarquismo en el siglo xx. Madrid: Taurus Ediciones S.A., 1981.
- _____. A Revolta de Kronstadt. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- ARIES, Philippe. História social da criança e da família. 2^a ed., Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BANCAL, Jean. Proudhon: pluralismo e autogestão. Brasília: Editora Novos Tempos, 1984.
- BAKUNIN, Mikail. O princípio do Estado: três conferências feitas aos operários do vale de Saint-Imier. Brasília: Editora Novos Tempos, 1989.
- _____. Escrito contra Marx: Conflitos na Internacional. Brasília: Editora Novos Tempos, 1989.

- _____. Bakunin por Bakunin: Cartas. Brasília: Editora Novos Tempos, 1987.
- _____. Federalismo, socialismo, antiteologismo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- _____. Escritos de filosofia política. Madrid: Alianza Editorial, 1978, 2 v.
- _____. La revolucion social em Francia. Madri: Jucar, 1980, 2 v.
- _____. Federalismo, socialismo y antiteologismo: consideraciones filosoficas sobre el fantasma divino, sobre el mundo real y sobre el hombre. Madri: Jucar, 1977.
- BAKUNIN, Mikail. La Libertad. Madri, Ediciones, Jucar, 1980.
- _____. Deus e o Estado. São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. Conceito de Liberdade. Porto: Portugal, Edições RES Limitada, 1975.
- BARTRA, Roger. Las Redes Imaginarias del Poder Político. México, Ediciones ERA S.A.: Instituto de Investigaciones Sociales/UNAM, 1981.
- BATTRO, Antonio M. Dicionário Terminológico de Jean Piaget. São Paulo, Pioneira, 1978.
- BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BOLETIM DA ESCOLA MODERNA: Suplemento sobre a obra de Ferrer. FAC SIMILE, Coedição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.
- BOLETIM "O SARAPIQUA". Florianópolis, 1983, mimeo.
- BRUNO, Lúcia. O que é autoñomia operária. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- BUCKMAN, Peter. Educação sem Escolas. Rio de Janeiro, Livraria Eldorado Tijuca Ltda, 1973.
- CAMPOS, Cristina Hebling. O sonhar libertário. São Paulo: Pontes editora da universidade de Campinas, 1988.

- CAPPELLETTI, Angel J. A Ideologia Anarquista. Madri, Ediciones Madre Tierra, 1991.
- _____. Francisco Ferrer y la Pedagogia Libertaria. Madri, Las Ediciones de La Piqueta: Editores Mexicanos Unidos, 1980.
- CARRAPATO, Julio. Resposta de um Anarquista aos últimos Moicanos do Marxismo e do Leninismo, assim como aos inúmeros Pintainhos da Democracia. Edições Sotavento, Faro, 1991.
- CARRASQUER, Francisco. Nada más Realista que el Anarquismo. Madri, Ediciones Madre Tierra, 1991.
- CASTRO, Ramon Pena. A questão do trabalho. São Paulo: 1988, mimeo.
- CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. Socialismo ou barbarie: o conteúdo do socialismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- _____. Os destinos do totalitarismo. Porto Alegre: LPM Editores, 1985.
- _____. A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1985.
- _____ e COHEN-BENDIT, Daniel. Da ecologia à autonomia. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1981.
- _____. A criação histórica: o projeto da autonomia. Porto Alegre: Palmarinca e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.
- CLASTRES, PIERRE. A sociedade contra o Estado: Pesquisa de antropologia política. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1990.
- COLETIVO ANARQUISTA: A IDEIA. Escola, Educação e Luta Revolucionária. Lisboa: Portugal, 1976.
- COLETIVO PAIDEIA. Paideia: una escuela libre. Madri: Ziggurat, 1985.
- _____. Desde nuestra escuela Paideia. Madri: Madre Tierra, 1990.

- _____. L'ASAMBLEA. Mérida: Espanha, Verano, nº 10, 1991.
- _____. L'ASAMBLEA. Mérida: Espanha, Inverno-Primavera, (12-13), 1992.
- _____. L'ASAMBLEA. Mérida: Espanha, Verano, nº 14, 1992.
- _____. L'ASAMBLEA. Mérida: Espanha, Otoño-Invierno, nº 15, 1992/1993.
- COLETIVO CERO A LA IZQUIERDA. Por un Aprendizaje Libertario. 2ª Ed. Madri, Campo Abierto Ediciones, 1977.
- CORREA, Norma Elizabeth Pereira. Autonomia e Educação: A presença da escola libertária entre os trabalhadores urbanos do RS (1906-1930). Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1988.
- CUVILLIER, Armand. Proudhon. 2ª Ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DALE, Roger. A educação e o Estado capitalista: contribuições e contradições. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 13, nº 1, janeiro/junho. 1988.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1989.
- DIAZ, Carlos. La actualidad del anarquismo. Muerte de la ortodoxia y heterodoxa-ressurreccion. Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones S/A, 1977.
- _____. Manifiesto Libertario de La Enseñanza. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1978.
- FERREIRA, Maria Nazaré. A imprensa operária no Brasil: 1880 - 1920. Petrópolis: Vozes, 1988;
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1975.
- _____. Vigiar e punir. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, México, ano 1(3), julho/setembro, 1988.

- FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. 2ª ed., São Paulo: Editora Cortez: Autores Associados, 1988.
- FROMM, Erich. O medo à liberdade. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- _____. A anatomia da destrutividade humana. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- _____. Grandeza e Limitações do Pensamento de Freud. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.
- GALLO, Silvio D. de Oliveira. Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- _____. Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona. In: Proposições. Campinas:SP, Vol.3, nº 3(9), 1992.
- GARCIA, Victor. Utopias y anarquismo. México: Editores Mexicanos Unidos.
- GUATTARI, Félix. Linguagem livre. Florianópolis/SC, 1982. Entrevista gravada e editada nos estúdios da TV executiva da TELESC, em 16/9/82.
- _____. Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo. São Paulo, Editora Brasiliense S.A., 1981.
- GHIRALDELLI, Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- GOES, Maria C Pinto. A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro (1880-1911) RJ: Zanhar, 1988.
- GOLDMAN, Emma. O indivíduo na sociedade. Lisboa: Coletivo Maquinetas, 1986
- GORI, Pedro. La anarquía ante los tribunales. Barcelona: Calamvs Scriptorivs, Claneta Editor, 1978.
- GOODMAN, Paul. La des-educacion obligatoria. Barcelona: Editorial Fontanella, 1976.
- GUARDIA, Francisco Ferrer. La escuela moderna. Póstuma explicacion y alcance de la enseñanza racionalista. Barcelona: Tusquets Editor, 1978.

- GUERIN, Daniel. O futuro pertence ao socialismo libertário. Rio de Janeiro: Editora Germinal, 1980.
- GUILLELM, Alain; BOURDET, Yvon. Autogestão: uma mudança radical. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- GRUPO ANARQUISTA 1º DE MAIO. Malatesta: textos escolhidos. Porto Alegre: L & PM Editores, 1984.
- HOROWITZ, Irwing Louis. Los anarquistas: La pratica Madri: Alianza, 1979.
- ILLICH, Ivan et alli. Educação e liberdade. São Paulo: Editora Imaginário, 1990.
- _____. Sociedade sem escola. 2ªed. Petrópolis, Vozes, 1973.
- JEANTET, Thierry. O indivíduo coletivo. SP: Vértice, 1986.
- JOYEUX, Maurice. Auto gestão, gestão direta, gestão operária. Brasília: Editora Novos Tempos, 1988.
- _____. Reflexões sobre a Anarquia. São Paulo, Archipélago Editora e Promoções Ltda: Terra Livre, 1992.
- JOMINI, Regina Celia Mazoni. Educação anarquista na república velha: algumas idéias e iniciativas pedagógicas. Revista Pró-Posição, Campinas:SP, nº 3, dezembro de 1980.
- JORNAL " O ESTADO", Florianópolis/SC, edição de 29/5/82.
- JUBERO, Pedro ontan. La escuela y sus alternativas de poder. Barcelona: Ed. CEAC, 1978.
- KASSICK, Clovis N. Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: O estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho. Dissertação de Mestrado - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1992.
- _____. & KASSICK, Neiva Beron & JENSEN, Ivone Menegotti. Los Caminos de La Ruptura del Autoritarismo Pedagógico: El Establecimiento de Nuevas Relaciones para La Construccion Coletiva del Conocimiento. In: L'ASAMBLEA, Mérida: Espanha, nº 12-13, Invierno-Primavera, 1992.
- KROPOTKIN, Piotr. La conquista del pan. Madri: Jucar, 1977.

- _____. Campos, fabricas e talleres Madri: Jucar, 1978.
- _____. El Apoyo Mutuo: un factor de la evolucion. 2ª Ed. Móstoles: Espanha, Ediciones Madre Tierra, 1989.
- KOVEN, David. et alli. Educação e Liberdade. São Paulo, Imaginário, 1990.
- KUNZER, Acácia Z. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: REDUC-INEP, mimeo., 1987.
- LEVAL, Gaston. El Estado en la historia. Madri: La cuchilla, 1978.
- LILGE, Frederic. Lenine e a política da educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 13, nº 2, julho/dezembro, 1988.
- LOBROT, Michel. A favor ou contra a autoridade. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.
- _____. Pedagogia institucional: la escuela hacia la autogestion. Buenos Aires: Hvmnitas.
- LOBO, Elizabeth. Emma Goldman. SP: Brasiliense, 1983.
- LOUNATCHARSKY, A.V.; KROUPSKAYA, N.; HOERNLE, E.; Y OTROS. La Internacional Socialista y la escuela. Barcelona: Icária Editorial S/A, 1978.
- LUENGO, Josefa Martin. Fregenal de La Sierra: una experiencia de escuela em libertad. Madri, Campo Abierto Ediciones S.A., 1978.
- LUIZETTO, Flávio. Utopias anarquistas SP: Brasiliense, 1983.
- MALATESTA, Enrico. Escritos revolucionários. São Paulo: Editora Novos Tempos, 1989.
- _____. et alli. O anarquismo e a democracia burguesa. SP: Global, 1986.
- MALATO, Carlos. Filosofia del anarquismo. Madrid: Ediciones Jucar, 1978.
- MATOS, Olgaria. Paris 1968: as barricadas do desejo SP: Brasiliense, 1989,.
- MELLA, Ricardo. Ideário. Toulouse: Editions C.N.T., 1975

- _____ . Los anarquistas. Madri: Jucar, 1977.
- MENDEL, Gérard y VOGT, Christian. El manifesto de la educacion. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1975.
- _____ . La descolonización del niño. Barcelona: Editorial Ariel, 1974.
- MONTIBELLER, Ione. Uma escola alternativa: ensaiando uma análise micropolítica. Revista CCH - Mestrado em Sociologia e Antropologia, UFSC, julho/agosto/setembro, 1983.
- MONÉS, Jondi; SOLA, Pere; LAZARO, Luis Miguel. Ferrer Guardia y la pedagogia libertária: elementos para um debate. Barcelona: Icaria, 1977.
- MORIN, Edgar. A construção da Sociedade Democrática, após a queda do Socialismo dito real e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre aprendizagem realizado em Porto Alegre/RS de 5 a 8 de Dezembro de 1992.
- MORIYON, F. G. Educação libertária: Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- NASCIMENTO, Claudio. Rosa Luxemburgo e a solidarnõsc: autonomia operária e autogestão socialista. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.
- _____ . A questão do socialismo : da comuna de Paris à comuna de Gdansk. RJ: CEDAC, 1986.
- NETLAU, Max. La anarquia através dos tiempos. Madri: Jucar, 1977.
- OITICICA, José. A doutrina anarquista ao alcance de todos. SP: Economica, 1983.
- NOSELA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. Palestra proferida na XI ANPED, Porto Alegre/RS em 26/4/1988
- OURY, Fernand & VASQUEZ, Aida. Da classe cooperativa à pedagogia institucional. Lisboa: Estampa, 1977, 5 v.

- PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: 1986.
- PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética. Lisboa, Publicações Don Quixote, 1983.
- _____. A Epistemologia Genética. Lisboa, Moraes Editores, 1986.
- _____. A Equilibração das Estruturas Cognitivas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.
- _____. O Julgamento Moral na Criança. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1977.
- _____. A Tomada de Consciência. São Paulo, Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1977.
- _____. O Nascimento da Inteligência na Criança. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores; Brasília, INL, 1975.
- _____. Seis Estudos de Psicologia. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1973.
- _____. & GARCIA, Rolando. Psicogênese e História das Ciências. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente. São Paulo, Pioneira, 1976.
- _____. A Psicologia da Criança. 10ª Ed. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.
- PISTRAK. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- PRADO, Antônio Arnoni. Libertários no Brasil: memória, lutas e cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- _____. & HARDMAN, Francisco Foot. Contos Anarquistas: Antologia da prosa libertária no Brasil (1901-1935). São Paulo, Editora Brasiliense S.A., 1985.
- PROUDHON, Pierre-Joseph. De la justice dans la revolution et dans l'église. France: Ed. Fayard, 2º vol. (l'éducation) 1988a.

_____. De la justice dans la revolution et dans l'église. France: Ed. Fayard, 3^o vol.(le Travail) 1988b.

_____. Sistema de las Contradicciones Económicas, o Filosofia de la miseria. Barcelona: Ediciones Júcar, 1975, v.I.

_____. Sistema de las Contradicciones Económicas, o Filosofia de la miseria V.II, Barcelona: Ediciones Júcar, 1975.

_____. El principio federativo. Madri: Sarpe, 1985.

_____. A Nova Sociedade. Porto: Portugal, Edições RES Ltda, s.d.

_____. Apuntes Autobiográficos. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

PUIGROS, Adriana. Imperialismo y educacion en América Latina. México: Editorial Nueva Imagem S/A, 1980.

READ, Herbert. Anarquia y Orden. Buenos Aires: Editorial Américalee, 1959.

_____. A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte. 2^a ed. São Paulo, Summus, 1986.

READ, Herbert. Arte e Alienação: o papel do artista na sociedade. 2^a ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983.

_____. As Origens da Forma na Arte. 2^a ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

_____. A Educação pela Arte. 3^a Ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1956.

RECLUS, Eliseo. Evolución e Revolución. Barcelona: Ediciones Júcar, 1978.

RESZLER, André. La Estetica Anarquista. México, Fondo de Cultura Económica, 1974.

PASSETI, Edson; RESENDE, Paulo Edgar Pierre Joseph Proudhon. São Paulo: Editora Atica, 1986.

- RICHARDS, Vernon. Malatesta: vida e ideas Barcelona: Tusquest, 1977.
- RICIERI, Aguinaldo. As paixões do anarquista Evariste Galois. SP: Prandiano, 1988.
- RODRIGUES, Edgar. Os Libertários: idéias e experiências anarquistas. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.
- _____. O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia. Rio de Janeiro, Edições Achiamé Ltda, 1992.
- ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil (1930-1973). RJ: Vozes, 1987.
- ROSSI, Wagner Gonçalves. Pedagogia do Trabalho: raízes da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1981.
- _____. Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista. São Paulo, Moraes, 1982.
- SANTILLAN, Diego Abad de. Organismo econômico da revolução: a autogestão na revolução espanhola. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.
- _____. Estrategia y tactica: ontem, hoje e amanhã. Madri: Jucar, 1976.
- SCHMID, J.R. El Maestro Companero y la Pedagogia Libertária. Barcelona: Editorial Fontanella S.A., 1976.
- SOLÀ, Pere. Las Escuelas Racionalistas en Cataluña. 2ª ed. Barcelona, Tusquest Editor, 1978.
- SOUZA, José Crisóstomo de. A Questão da Individualidade: a crítica do humano e do social na polêmica Stirner-Marx. Campinas:SP, Editora da UNICAMP, 1983.
- SOUZA, Newton S. O anarquismo da colonia Cecília. RJ: Civilização brasileira, 1970.
- STEIN, Suzana Albornoz. Por uma Educação Libertadora. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1977
- THOREAU, Henry David. Walden e Outros Escritos. Rio de Janeiro, Revista Branca Editora, 1953.
- TIRIBA, Léa. Recriar a vida ... Reinventar a pré-escola. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, IEAE, 1988.

- TOLSTÓI, Leon. Obras pedagógicas. Moscou, URSS: Ed. Progresso, 1988.
- TOMASSI, Tina. Breviário del pensamiento educativo libertário. Colômbia: Editorial Otra Vuelta de Tuerca, 1988.
- TORRADO, Antônio. Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos. Porto: Portugal, Edições Afrontamento Ltda, 1988.
- TRATEMBERG, Mauricio. KROPOTKIN: Textos escolhidos. Porto Alegre: L & PM Editores, 1987.
- _____. Reflexões sobre o socialismo. São Paulo: Editora Moderna Ltda, 1986.
- UTOPIA - Revista. Rio de Janeiro: [s.n.] Primavera de 1988.
- UTOPIA - Revista. Rio de Janeiro: [s.n.] Inverno de 1989.
- VARES, Luiz Pilla. O anarquismo. Porto Alegre: UFRGS, 1988.
- WARD, Colin. Esa anarquia nuestra de cada dia. Barcelona: Tusquets, 1973.
- WOODCOCK, George. Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários. vol. 2, Porto Alegre: L & PM Editores, 1984.
- _____. Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 1990.
- _____. & AVAKUMOVIC, Ivan. El Principe Anarquista: Estudio biográfico de Piotr Kropotkin. Madri, Ediciones Júcar, 1975.
- WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1975.