

PEDAGOGIA RACIONALISTA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

*Edson Silva de Lima**, *Evilyn Oliveira Merlo***

RESUMO

Nesse artigo propomos uma reflexão que coloca em primeiro plano as contribuições da chamada pedagogia racionalista em contraponto às tradições educacionais burguesa e confessional do início do século XX. Discute-se igualmente a importância de suas teorias no universo prático da educação libertária, bem como seus desdobramentos na educação contemporânea. Isso implica debater os desafios impostos pela crise política e, portanto, do neoconservadorismo, como foro de uma educação apolítica ou acrítica. Para tanto, destacamos as discussões em torno do projeto *Escola sem partido*, que tem se mostrado como um dos maiores desafios da educação escolar no Brasil.

Palavras-chave: Educação libertária. Pedagogia racionalista. Neoconservadorismo.

RATIONALIST PEDAGOGY AND THE CHALLENGES OF SCHOOL EDUCATION IN CONTEMPORARY BRAZIL

ABSTRACT

In this article we propose a reflection that puts in the foreground the contributions of the so - called rationalist pedagogy as a counterpoint to the bourgeois and confessional educational traditions of the early twentieth century. Discussing the importance of his theories in the practical universe of libertarian education, as well as its unfolding in contemporary education. This implies discussing the challenges posed by the political crisis and, therefore, neo-conservatism, as a forum for an apolitical or uncritical education. In order to do so, we call the discussions around

* Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) na linha de pesquisa Poder, Cultura e Representações. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História da UNIRIO na linha de pesquisa Ensino, Patrimônio e Historiografia. Graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: 0000-0001-7903-434X. Correio eletrônico: edson_hist@yahoo.com.br

** Licencianda em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), atuando no subprojeto História Maracanã. ORCID: 0000-0003-0396-6751. Correio eletrônico: ivi.merlo@gmail.com

the “non-party school”, which has been shown as one of the greatest challenges of school education in Brazil.

Keywords: *Libertarian education. Rationalist pedagogy. Neoconservatism.*

LA PEDAGOGÍA RACIONALIZADA Y LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO

RESUMEN

En este artículo proponemos una reflexión que pone en primer plano los aportes de la llamada pedagogía racionalista frente a las tradiciones educativas burguesas y confesionales desde principios del siglo XX. Nos proponemos discutir la importancia de sus teorías en el universo práctico de la educación libertaria, así como sus desarrollos en la educación contemporánea. Esto implica debatir los desafíos que impone la crisis política y, por tanto, del neoconservadurismo, como foro para una educación apolítica o acrítica. Para ello, llamamos a discusiones en torno a la “escuela sin partido”, que ha demostrado ser uno de los mayores desafíos de la educación escolar en Brasil.

Palabras clave: *Educación libertaria. Pedagogía racionalista. Neoconservadurismo.*

1 INTRODUÇÃO

Abrir uma discussão sobre as teorias pedagógicas é fundamental para a compreensão do que entendemos como uma ação educativa que tem como principal objetivo a relação entre princípios teóricos e prática efetiva. Nesse sentido, partimos da apresentação que tem se canonizado em termos de uma história das ideias pedagógicas como as apresentadas pelo cientista da educação Demerval Saviani (2005) em seu texto *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Nele Saviani (2005) enuncia que a toda teoria da educação é uma teoria prática e, portanto, corresponde a uma reflexão sobre prática educativa em sua dimensão especulativa e filosófica. Cabe salientar que há uma diferença entre pensar as práticas educativas e sua relação com a sociedade e aquilo que supomos ser de foro conceitual. Fica claro que, se por um lado pensar a educação é um exercício que corresponde às motivações presentes na atuação em si, por outro, há também a necessidade de refletir sobre as estruturas internas da ciência da educação. Portanto, de uma teorização que se ancore nas especificidades da produção de um conhecimento científico sobre o saber-fazer (pedagogia tradicional) e o saber-conhecer (pedagogia histórico-crítica e pedagogia libertadora).

Estes dois conhecimentos são promotores de formas específicas de leitura, experimentação de mundo e de produção de sentido. O primeiro, saber-fazer, relaciona-se diretamente à experiência prática acerca de determinada atividade, por exemplo, montagem de máquina. Em outras palavras, é a capacidade de desen-

volver habilidades que permitam o uso de instrumentos necessários às práticas voltadas ao mundo do trabalho. No entanto, exigindo desses sujeitos a realização de tarefas mentais e intelectuais.

O segundo, saber-conhecer, por sua vez, está relacionado à capacidade cognitiva de refletir, descobrir e construir conhecimento a partir do ato de compreender, que, por sua vez, não é definitivo; configurando-se como um exercício contínuo de observação, experimentação e apreensão do mundo da vida¹. Esta capacidade teria como foco principal a ideia de como permitir e gerar o aprendizado durante uma vida inteira. Ou seja, ele estaria centrado no raciocínio lógico, compreensão, dedução, memória, ou seja, nos processos cognitivos que permitiriam o desenvolvimento efetivo do aprendizado; além disso, despertaria também no estudante a vontade de aprender, ou seja, aprender a aprender.

Desta forma, como observa Saviani (2005), podemos compreender as distintas concepções pedagógicas através de duas chaves interpretativas: a primeira privilegia uma discussão puramente teórica em detrimento da prática; enquanto a segunda faz o caminho inverso, ou seja, pensa as práticas educativas como ponto central de suas análises, ficando a teoria à margem desta reflexão, dissociando, assim, as “teorias do ensino” das “teorias da aprendizagem”.

Nessa explicação, Saviani (2005, p. 1) aponta que “[...] o problema fundamental se traduzia pela pergunta [...] como ensinar, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino.” Todavia a segunda tendência se verteria na questão de “como aprender”, que se tornaria um dos pilares das pedagogias ativas, “aprender a aprender”.

Se, por um lado, as tendências pedagógicas características do saber-fazer datariam da antiguidade, chegando ao final do século XIX com desdobramentos no pensamento iluminista e radicalmente humanista, sendo, portanto, uma pedagogia do autoconhecimento em relação à natureza e ao próprio homem; por outro lado, o caráter transcendental do pensamento pedagógico marcado pelo pensamento platonista, que se consolidava na escolástica de Agostinho e Tomás de Aquino, apontava uma permanência que colocava entre parênteses a relação fé *versus* razão. Assim, quando a filosofia considerava a educação como “prática humana”, fazia-o numa perspectiva ética, de problematização dos valores que fundamentavam sua prática, mostrando, por conseguinte, que havia uma relação intrínseca entre o saber-fazer e saber-conhecer, que foi separado pela pedagogia moderna.

Esse contexto permitiu que a pedagogia cristã, bem como o humanismo racionalista, encontrassem um ponto de equilíbrio que ainda se reconhece nas teorias pedagógicas contemporâneas tributárias dessa herança. Pensavam a escola e a educação escolar centrada na figura do professor-transmissor e do aluno esvaizado de experiência; portanto, não precisaria relacionar um novo conhecimento a proposições e conceitos relevantes em sua estrutura cognitiva para desenvolver a aprendizagem. Nas palavras de John Locke (1779, p. 2), “[...] é possível levar, facilmente, a alma das crianças numa ou noutra direção, como a água [...]”, bastava apenas que ouvisse seu mestre e, como “esponja”, absorvesse o que fosse

¹ A fenomenologia husserliana nos convida a voltar às coisas mesmas, o que significa voltar ao mundo-da-vida (*Lebenswelt*), ao mundo da experiência. Portanto, olhar não apenas com os olhos, mas com os ouvidos, as mãos, com todos os sentidos – e também com o coração (STRUCHINER, 2007).

próprio do saber científico, de modo que a teoria moldava a prática de ensino oferecendo a matéria e o meio pelo qual esta transmissão deveria ser realizada pelo professor. Segundo Saviani (2005, p. 2), “[...] essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o método de ensino intuitivo centrado nas lições de coisas.” A lição das coisas permitiu esse avanço em relação à sua premissa fundamental de aguçar o sentido da observação, colocando a criança na presença das coisas. A polêmica que se apresentava em relação a esse método teve como ponto central a crítica à forma estéril como vinha sendo aplicado e indicado em alguns manuais, os quais o reduziam à mera descrição de objetos, descaracterizando sua verdadeira função: educar os sentidos e ensinar a observar, a apoderar-se do espírito das coisas (SCHELBAUER, 2006).

Já no século XX, observamos uma mudança de paradigma educacional em que a preocupação centrava-se no educando, deslocando então o centro de aprendizagem. Assim, esta tendência apresenta como contraponto o reconhecimento de que o aluno é um sujeito ativo, de modo que o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido a partir do diálogo entre professor e aluno. Apontamos aqui o estabelecimento de uma hegemonia teórico-pedagógica que, ao não excluir as concepções tradicionais completamente, incorporaram algumas de suas práticas articuladas a novas práticas educativas.

Este deslocamento pode ser observado no modelo educacional proposto pela chamada Nova Escola, precursora das teorias construtivistas que se consolidaram no século XX como instrumentos de reflexão pedagógica que privilegiam a autonomia, o diálogo e a fragmentação das hierarquias sociais reproduzidas no interior dos muros das escolas. Dessa forma, os holofotes são direcionados para os alunos, cabendo ao professor desempenhar um papel mediador, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem.

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos, no século XX a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação. (SAVIANI, 2005, p. 3).

De acordo com os argumentos de Saviani (2005), apresentamos as duas tendências que configuram o pensamento pedagógico em sua dimensão teórico-prática, circunscrevendo as dimensões saber-fazer e saber-conhecer que caracterizam as análises educacionais desenvolvidas nos séculos XIX e XX. Neste contexto de mudanças nas teorias pedagógicas, apontamos como alternativa aos modelos hegemônicos, segundo Clóvis Nicanor Kassick (2008), uma educação de concepção libertária preocupada com a formação de sujeitos críticos e autônomos engajados na luta pela transformação de suas condições de existência.

2 IDEIAS PEDAGÓGICAS: CONFLITOS/ESCOLHAS

Para Kassick (2008) a história das ideias pedagógicas tradicionais deixou de lado as contribuições do pensamento Pedagógico Libertário. Segundo o autor, o esquecimento, bem como a atuação do Estado e da Igreja, contribuíram para o solapamento do pensamento pedagógico anarquista, em consequência da atuação

política que possibilitaria o desenvolvimento intelectual do operário. Questionava-se assim, a divisão social do trabalho, entre aquele que pensa e aquele que produz, de modo a deixar evidente a ratificação das hierarquias sociais e sua manutenção, relegando ao operário a ignorância e a alienação.

A Educação Anarquista ou Pedagogia Libertária inscreve-se no contexto das teorias modernas da educação. Neste sentido, possui uma fundamentação filosófica e política que lhe é própria, embora esta fundamentação esteja relacionada com outras teorias e práticas pedagógicas que lhe são contemporâneas. É necessário, portanto, saber distingui-la de outras teorias educacionais. (GALLO, 1996, p. 1).

Do ponto de vista histórico, podemos dizer que pedagogias libertárias sofreram um apagamento por não estarem atreladas a “instituições de constrangimento” e de “controle”, ou seja, o Estado e seu ferramental moral e político. É possível mapear esse aspecto quando as teorias marxistas ganharam força no século XIX e XX. O Anarquismo, como uma prática política plural, dificultava a organização da classe operária em um centro de disputas homogêneo. Assim as visões libertárias são as mais diversas, mais fluidas, mais difíceis de serem apreendidas que aquelas dos socialistas ditos autoritários. Ao que parece, é nesse contexto que as pedagogias libertadoras, de autonomia e críticas são herdeiras das pedagogias anarquistas e marxistas, embora tenham claramente escolhido Marx e o marxismo como seus “ídolos”.

Ao apontar as dificuldades de reunir material para sua pesquisa, Kassick (2008) afirma que isso é um problema com a produção material relativa à atuação anarquista nos sindicatos operários, em que era preciso um sigilo que permitisse a circulação de ideias sem que estas transbordassem para fora do movimento, implicando represálias. Outro aspecto que marca o apagamento desse pensamento é a pequena produção, e pouca publicação, de pesquisas que versem sobre ele.

O anarquismo para Kassick (2008) aparece no contexto de fortalecimento do discurso capitalista como única forma de organização social e econômica, de modo a ditar as regras de comportamento, de vivência e de experimentação do mundo. Nesse sistema predomina a propriedade privada e a busca constante pelo lucro e pela acumulação de capital, que se manifesta na forma de bens e dinheiro. Conforme dissemos acima, ainda que seja interpretado, no senso comum, como simplesmente um sistema econômico, o capitalismo estende-se aos campos político, social, cultural e ético. Em outras palavras, a ordem do capital “[...] é injusta, desigual, fundada na exploração, na desumanização, e destrói qualquer capacidade da vida se expressar como vida sendo fácil entender por que as pessoas se antagonizam contra a exploração e a reificação.” (IASI, 2013, p. 70).

Nesse sentido o anarquismo aparece como um inimigo autêntico e contestador, ao questionar a noção de Estado *tout court*, tornando-se também uma ameaça, na medida em que propõe outra forma de organização social, rompendo com a lógica hierárquica piramidal que caracteriza a sociedade capitalista, o Estado e o arranjo institucional. Ou seja, preconiza a dissolução do Estado, que passaria, por seu turno, à autogestão. Na compreensão de Kassick (2008), a autogestão tem uma particularidade, ela colabora na relação entre as práticas pedagógicas e a vontade de liberdade.

Entendendo a autogestão como a única forma de democracia efetiva, idealizam-na enquanto ação direta a partir de uma consciência de classe que visasse à emancipação dos trabalhadores. É justamente neste aspecto que se estreitam os laços entre a vontade revolucionária e uma pedagogia fundamentada no princípio da liberdade. (KASSICK, 2008, p. 137).

Liberdade esta que estaria relacionada à emancipação através da revolução. Ou seja, na educação libertária, seriam construídas as bases para uma revolução social, em que os princípios de liberdade, individualidade e expressão da criança seriam essenciais no processo de reformulação das práticas pedagógicas, formando assim indivíduos capazes de refletir prática e intelectualmente acerca das desigualdades perpetradas pelo modelo social capitalista. Desse modo, a pedagogia anarquista imprime inovações pedagógicas ao mesmo tempo que denuncia a escola enquanto instituição reprodutora de dogmas do Estado e da Igreja (KASSICK, 2008).

A partir da inspiração da educação libertária no exterior, pode-se construir a experiência libertária brasileira. Isso quer dizer que os modelos de pedagogia anarquista empreendidos no exterior nos permitem fazer uma comparação em que podemos verificar quais postulados anarquistas foram direta ou indiretamente inseridos na experiência libertária brasileira. Neste sentido, é possível destacar dois modelos libertários que foram desenvolvidos na Europa, no século XX. Na França, encontramos a pedagogia libertária de Faure, na Colmeia; enquanto, na Espanha, identificamos a Escola Moderna pensada por Ferrer. Por ter sido esta última o modelo escolar que influenciou a construção das escolas e centros anarquistas brasileiros, destacamos seus principais aspectos, de modo a deixar evidente quais os parâmetros se tornaram a espinha dorsal do que se implementou como educação formal e informal no Brasil.

Isso demonstra também que a pedagogia anarquista questiona a escola como único espaço de aprendizagem, ampliando assim seu leque de atuação política e cultural. À medida que era preciso organizar greves e falar aos operários, também era preciso apresentar-lhes o discurso científico, daí o fundamental papel dos “[...] jornais, centros de estudos sociais, militância, panfletagem, greves, enfim, todo um conjunto de atividades e ações diretas que visavam fundamentalmente à transformação da sociedade opressora e exploradora na qual viviam os operários.” (KASSICK, 2008, p. 139).

Por esse ângulo, podemos salientar que se destacaram, na pedagogia anarquista, duas vertentes que, segundo Kassick (2008), não eram excludentes mas complementares. Ou seja, o ensino integral, que foi estruturado por Paul Robin, e o ensino racional, defendido e concebido por Ferrer. Ambas empenhadas em romper com a educação classista dominante, em que a educação científica era pensada para a burguesia, enquanto a educação técnica profissional era destinada à classe trabalhadora. Nesse modelo, o conhecimento não era unificado e havia separação entre essas duas dimensões - os saberes de ofício e os saberes científicos.

Portanto, todo intuito de uma pedagogia libertária, nesse sentido, seria de promover uma base holística de conhecimentos que possibilitasse a emancipação intelectual dos indivíduos, que assim seriam capazes de escolher conscientemente sua profissão, bem como escapar dos dogmatismos e doutrinações próprios da

religião. Em outras palavras, “Esta metodologia seguiu os princípios da coeducação de sexos, coeducação de classes, do ensino racional, antiautoritário e integral e a formação do ser moral.” (KASSICK, 2008, p. 143).

No Brasil, a pedagogia libertária foi construída como consequência da organização do movimento anarquista de início do século XX, em que os imigrantes vindos, sobretudo, da Itália e da Espanha traziam as tradições europeias de seus países. Este movimento influenciou a forma como foi construído o movimento operário anarquista brasileiro, assim como as escolas e centros de ensino libertário. Deste modo, percebemos que a Escola Moderna de Barcelona era identificada como instrumento necessário para a promoção da revolução social pela qual lutavam. Destacamos que os modelos europeus foram adaptados e repensados de acordo com a realidade e o contexto no qual viviam estes indivíduos, em cidades como, por exemplo, São Paulo e Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro, podemos elencar que, na Baixada Fluminense, mais especificamente em Duque de Caxias, Armanda Álvaro Alberto – educadora, feminista, pensadora, em busca de ação e prática (que já havia criado um projeto de alfabetizar filhos de pescadores em Angra dos Reis), num breve ensaio de escola moderna, regional, criada e mantida pela comunidade, que, no entanto, fora interrompido – traçou, acompanhada de educadores conhecidos da época, a construção e implantação de um projeto de educação nesta localidade, fundando a Escola Proletária de Meriti, em 13 de fevereiro de 1921, num espaço da pequena Vila Meriti, um bairro proletário que surgira ao lado da pequena estação ferroviária. Esta escola, logo após a fundação, mudou o nome para Escola Regional Meriti. Já em São Paulo, o exemplo a ser destacado é o da Escola Moderna n.º 1, fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadó (1877-1965) (GHIRALDELLI JUNIOR, 1987).

Verifica-se, portanto, com certa clareza, que alguns aspectos teórico-pedagógicos presentes nas teorias construtivistas são endossados pela pedagogia libertária. Kassick (2008) indica que essas ideias nasceram ou, talvez, foram gestadas no anarquismo e apropriadas, sem as devidas referências, pelas ideias pedagógicas. Temos visto até aqui que o princípio da autonomia, que perpassa as teorias da educação, é fundamental para avançar em direção progressiva às ideias tradicionais. No entanto, predispor de uma autenticidade ou primazia não implica favorecer um em detrimento do outro, não nos cabe esse julgamento. O que nos interessa aqui é possibilitar ao leitor a identificação dessa matriz libertária presente nas teorias pedagógicas construtivistas e crítico-reprodutivistas, de modo a podermos compreender também a arena de disputas que o pensamento enseja, incorporando o papel motivador das ideias ou ainda da própria forma de compô-las.

Para tanto, faremos adiante uma reflexão que nos permita, a partir da inflexão da pedagogia libertária, compreender o processo de articulação das ondas direitistas no Brasil contemporâneo, em especial o caso do projeto *Escola sem partido*. Uma reflexão que exigirá de nós, sem dúvida, um controle dos movimentos estomacais para dar conta de tamanha atrocidade e violência produzidas no interior dos discursos desse movimento.

3 NEOCONSERVADORISMO E ESCOLA SEM PARTIDO

Desde o ano de 2014, observamos a criação de projetos de leis e emendas constitucionais com intuito de alterar a legislação sobre a educação pública e pri-

vada no país. Estas propostas são resultados do crescente conservadorismo observado na sociedade brasileira nos últimos anos, refletindo os atrasos que essas correntes representam na constituição da sociedade e também na educação. Destacamos, neste caso, o problemático projeto denominado *Escola sem partido*², que, entre outras propostas, pretende acabar com o que seus idealizadores compreenderam como uma educação partidária. Sabemos, desde logo, que o que está em jogo nesta proposta são os avanços e conquistas realizados com a Lei n.º 11.645/2008, que instituiu como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em sala de aula, bem como temas relativos à questão de gênero, sexualidade, tolerância e respeito à diversidade.

Atentos aos problemas sociais e culturais que os avanços do neoconservadorismo têm produzido, avistamos uma real alteração no que se refere às práticas de ensino-aprendizagem, implicando uma ativação dos modos de opressão sobre os profissionais regentes, principalmente aqueles que lecionam alguma disciplina das humanidades (história, geografia, filosofia e sociologia). São ávidos na alegação de uma possível “doutrinação” nas salas de aula.

Ao que nos parece, a convocação do princípio da neutralidade é central para os argumentos de seus prosélitos. Pensar em neutralidade seria colocar em primeiro plano que nós, como sujeitos políticos, somos isentos de qualquer referência de nossas histórias particulares em relação à história “universal”. É pensar em um espaço escolar livre de discussões e liberdade de manifestação de qualquer tipo de discurso. Mas a contradição já se apresenta aqui. Não serão todos os discursos que serão expulsos da escola, mas a afirmação de um discurso único, unilateral, preocupado em reproduzir a sociedade, como já havia sido diagnosticado por Bourdieu e Passeron (1975) e constatado por Althusser (1987): a escola seria esse lugar do entendimento da reprodução da estrutura social e do sistema de poder no âmbito capitalista. Nesse sentido, para eles, a escola seria a principal estrutura que esculpe as mentalidades e os comportamentos dos sujeitos sociais.

Dessa forma, em vez da escola representar a possibilidade da passagem da heteronomia para a autonomia, efetivamente faria o contrário, “manipulando” o educando e ocultando uma violência simbólica. A violência estaria no fato de a escola se revestir de uma aparência de neutralidade, quando, na realidade, condiciona o aluno de acordo com os interesses das elites que controlam o sistema educacional.

Segundo Fernando Penna (2017), o projeto *Escola sem partido* pode ser compreendido a partir de quatro chaves interpretativas: a primeira, a partir de sua concepção da escolarização; seguido de uma desvalorização e desqualificação do professor; terceiro, o desenvolvimento de estratégias discursivas fascistas; e, por fim, a defesa do poder total dos pais sobre os filhos.

Em vista disso, afirma-se que o professor não pode e não deve educar, ou seja, não pode colaborar com sua formação cidadã assim como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Fica claro, nesse ponto, um retorno, talvez intencional, ao projeto de educação estabelecido na LDB de 1971,

² Projeto de Lei n.º 867/2015, conhecido como *Escola sem partido* foi proposto na Câmara dos Deputados do Distrito Federal pelo então deputado federal Izalci (PSDB/DF). Este projeto é resultado do Movimento Escola Sem Partido, que, desde 2004, encabeçado pelo advogado paulista Miguel Nagib, propõe, entre outras ações, uma discussão acerca do ensino público e privado. Os membros desse movimento identificam uma ideologização e partidarização na educação brasileira, agindo assim contra a chamada “ideologia de gênero” e “doutrinação marxista” nas salas de aula.

bem como uma leitura reprodutivista do espaço escolar, em que o princípio da tecnicização era colocado em primeiro plano em detrimento da formação socio-construtivista. Com isso, caberia ao professor o papel de mero transmissor de conhecimento “neutro”, sendo-lhe proibida a discussão da realidade do aluno e a mobilização de valores de qualquer natureza. A partir desta perspectiva, a escola deixa de ser um espaço de discussão e de formação de consciências críticas, para servir aos interesses puramente técnicos e utilitários.

Desta forma, a desqualificação e desvalorização do professor assumem sua mais cruel faceta, na qual, segundo o projeto, atividades essenciais constituintes da prática docente são excluídas: a proibição da liberdade de expressão, a exclusão do pluralismo de concepções pedagógicas e a liberdade de ensinar (PENNA, 2017). Decerto, ao restringir a ação educativa por via da limitação da identidade própria da docência, que consiste em dialogar, debater e mediar, impõe-se sobre o ambiente educativo uma uniformização própria de discursos fascistas, nos quais as instituições de constrangimento não são apenas motores de articulação entre o controle e o dever, mas também de domínio e vigilância. Isso implica um cerceamento da prática pedagógica, com fins de retirar das mãos da escola a autonomia como capacidade da vontade humana de se autodeterminar, livre de qualquer fator estranho, tal como inclinações incoercíveis.

Os discursos e estratégias fascistas mobilizadas pelo movimento *Escola sem partido* podem ser identificados através da desumanização do professor promovida pelos seus membros, associando a imagem do docente a analogias que o aproximam de monstros e cuja atuação seria marcadamente político-ideológica. Diante desta ameaça, propõe-se a criação de canais de denúncia, por meio dos quais o aluno ou seu responsável, ao identificar, num professor, atitudes caracterizadas como partidárias ou imparciais, deveriam formalizar uma reclamação anônima à secretaria de educação, e esta, por sua vez, encaminhá-la-ia ao Ministério Público. Com isso, instaura-se, nas salas de aula e no espaço escolar, um clima de denunciamento, medo e coação da atividade docente (PENNA, 2017).

A crise política contemporânea tem nos mostrado que há equívocos conceituais que residem no senso comum, intensificados por discursos de ódio que não consideram, em primeira instância, a pluralidade que figura o mundo e seu repertório emocional. Por outro lado, também observamos que nesse contexto surgem sujeitos dotados de posse do que tem sido considerado o horizonte de afirmação do “mundo correto”, aquilo que circunscreve uma política interna, indelével e intocada (*Escola sem partido*).

Portanto, falar de escola sem partido é apresentar o grande desafio contemporâneo que nós, enquanto professores-educadores, temos que enfrentar, seja no espaço escolar, seja na sociedade. Isso quer dizer que não podemos abrir mão de debater a educação e sua condição *sui generis* de autonomia e liberdade de pensamento. É nesse ponto que nos encontramos com o que temos apresentado até aqui acerca da abordagem libertária da educação, na qual as práticas educativas não estão limitadas aos muros da escola, mas possibilitam compreender, seja no espaço escolar, seja na sociedade como um todo, que devemos nos organizar com ânimo, obstinação e perseverança.

As ideias pedagógicas anarquistas dispõem para nós instrumentos importantes para que possamos avançar no intuito de uma educação libertadora, cons-

cientizadora, em que o educando é percebido como sujeito histórico e político, não podendo dissociar essa dupla dimensão de sua substância. Em vista disso, a educação libertária se mostra como uma possibilidade frente à educação tradicional, aos moldes reprodutivistas.

Para deixar evidenciados os parâmetros de organização e desenvolvimento da pedagogia libertária, apontamos aqui alguns aspectos fundamentais, como descritos por Silvio Gallo (1996), ou seja, a educação integral, a autogestão e a problemática do homem como produto social.

A educação integral tem como pressuposto o desenvolvimento de uma educação escolar que permita ao indivíduo perceber-se como agente de uma sociedade formada a partir das desigualdades, capaz, portanto, de promover mudanças e transformações sociais, de modo que as desigualdades de acesso a direitos sejam sanadas, permitindo que todos os sujeitos possam aperfeiçoar suas potencialidades.

Em outras palavras, uma educação que tenha como diretriz a igualdade entre os indivíduos e a afirmação do direito ao desenvolvimento dessas potencialidades. Para tanto, é necessário questionar as condições sociais e políticas de existência, ficando assim explícito que a efetivação de um pensamento que questiona as matrizes capitalistas deve, antes de qualquer coisa, elaborar uma ideia holística de homem e de mundo. Isso quer dizer que não há possibilidade de um homem integral em uma sociedade que se estabelece a partir da divisão social do trabalho, exigindo, portanto, um posicionamento contrário à manutenção das desigualdades sociais em prol da transformação e das diferenças e diferenciações.

Como contraponto à organização social e institucional estabelecida pela sociedade capitalista, a autogestão emerge como uma possibilidade de construção de novas formas de compreensão e arranjo da sociedade, ou seja, pensar o Estado como uma instituição orgânica, organizada no interior enquanto participe ou imiscuída na própria sociedade; de outro modo, a sua total extinção seria necessária ao estabelecimento da autogestão. No âmbito educacional, por sua vez, nas palavras de Silvio Gallo (1996, p. 5),

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: primeiro, a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar - serventes, secretários, diretores etc. - num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sociopolítica que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

Gallo (1996) deixa claro que a autogestão tem um caráter duplo em que o processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem sociopolítica são dialógicas e complexas, no sentido de atuarem concomitantemente no estabelecimento de uma educação formal. Esse argumento nos permite perceber as condições de elaboração, arriscamos a dizer, de uma prática revolucionário-reflexiva, em que pensar e atuar são duas instâncias indissociáveis, ambas caminham nos mesmos trilhos em um tólos híbrido e não convexo.

Ao analisarmos o homem enquanto ser social, ancoramo-nos na interpretação de Gallo (1996) a partir de Bakunin - percebe-se o indivíduo como formador e trans-

formador da sociedade, através das suas práticas e das relações que são desenvolvidas em coletivo. Isso quer dizer que as diferenciações e desigualdades, que, pela corrente filosófica burguesa, são compreendidas como naturais, são, na verdade, resultado do modo de organização social, das práticas e do acesso desigual ofertado aos indivíduos coletiva e individualmente. Assim, ao perceber a desigualdade como um dado constituído socialmente, o autor defende que é possível, através de um processo de transformação social, construir uma sociedade igualitária.

Expostas essas considerações, diante dos desafios impostos à educação contemporânea brasileira, sobretudo, a partir do projeto *Escola sem partido* e seus desdobramentos negativos no campo da educação e, também, na prática docente, compreendemos que as diretrizes defendidas pela pedagogia libertária nos permitem endossar os discursos que se contrapõem a esse projeto que desmantela as conquistas no âmbito da virada de uma educação técnico-bancária para uma educação reflexiva, crítica, autônoma e livre.

Seja pela sua proposta de educação integral, que permite aos sujeitos desenvolverem suas capacidades, seja pela condição de uma prática de autogestão que liberta esses mesmos sujeitos das amarras das instituições de constrangimento, seja ainda por definir um sujeito social que esteja amparado em uma definição formadora e transformadora do mundo, a pedagogia libertária, sobretudo, nos ajuda a enfrentar as mazelas desses discursos nocivos e respaldados num descontentamento fundamentado na manutenção do *statu quo* de princípio contraditório e autoafirmado como neoconservador e neoliberal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como arranjamos os nossos argumentos neste texto demonstra primeiramente uma preocupação didática. Ao transcorrê-lo, o leitor percebe uma intenção objetiva de demonstrar as tensões e enfrentamentos no campo do pensamento pedagógico. Se, por um lado, a história dessas ideias se consolidou em uma disputa pela hegemonia do uso, excelência de aplicação e manutenção de seus espaços de elaboração; de outro lado, temos a reivindicação de uma prática político-pedagógica interessada em construir uma relação entre o fazer e o pensar.

Decerto a pedagogia libertária tem como central em suas proposições a formação universal dos sujeitos que, antes, haviam sido lançados ao mundo do trabalho, alienados da dimensão reflexiva do processo de gerar as coisas no mundo. Em outras palavras, relegados à técnica pela técnica. Nesse sentido, a crítica heideggeriana ao mundo da técnica é bastante pertinente. Podemos afirmar, com alguma certeza, que a técnica, do ponto de vista filosófico, é o que estrutura a totalidade do mundo moderno (FERRY; CAPELIER, 2017).

Compreendemos com isso que não se trata mais de dominar o mundo para tornar a humanidade mais livre e feliz, como prometido pelos iluministas e utilitaristas, mas de dominar puramente por dominar, estender as forças produtivas com a intensidade altamente mecânica, sem com isso nos inquietar acerca do prazer do crescimento como tal; podemos, então, falar igualmente de uma substituição radical da razão objetiva pela razão instrumental ou ainda de uma substituição da razão prática por imperativos já agora puramente técnicos (FERRY; CAPELIER, 2017).

Deste modo, com o surgimento de correntes conservadoras experimentado no Brasil, sobretudo nos últimos 10 anos, é possível perceber o quão devastadoras são suas proposições e compreensão de mundo para o arranjo social como um todo. Apresentando consequências nocivas no campo da política, da cultura e da educação, implicando um retrocesso e até mesmo o fim da possibilidade de serem atendidas as demandas de grupos considerados historicamente minoritários. Na educação, nosso foco aqui, percebemos um aumento de interferências grosseiras no sentido de pretender ditar regras que limitam ou excluem programas e políticas pedagógicas, sem possuírem instrumentos próprios da educação para compreender a função e a funcionalidade da escola, de seus elementos socioculturais e, sobretudo, o papel do professor enquanto educador.

Identificamos claramente estes atrasos no projeto *Escola sem partido* ao longo do texto. Os fundadores e colaboradores desse projeto obtiveram uma visibilidade inesperada, mobilizando e produzindo inverdades sobre o conteúdo presente no currículo escolar e o exercício da docência. Setores conservadores, entre eles, os movimentos evangélicos neopentecostais, uniram-se com o objetivo de deflagrar sua cultura do ódio, cujos alvos principais são a escola e o exercício docente.

Nesse sentido, encontramos na pedagogia libertária um caminho de fortalecimento da autonomia, da liberdade e da possibilidade de desenvolvimento de uma educação crítica que, para além de formar mão de obra para o mercado de trabalho, produza um ambiente de trocas e experiências em que alunos, professores e a sociedade estejam alinhados com o objetivo de transformar as estruturas sociais, rompendo com a lógica tecnicista e mecânica de produção. Portanto, a pedagogia libertária, bem como as demais pedagogias progressistas (freiriana libertadora, crítico-reprodutivista, histórico-crítica), segue a tendência filosófico-política da educação como uma transformação da sociedade como todo.

Fica, pois, claro que, apenas através de uma ação conjunta, poderemos efetivamente impedir o avanço de projetos conservadores, pautando nossa ação a partir do rompimento das hierarquias, reconhecendo o potencial da escola e utilizando-a efetivamente como um espaço de formação humana, em que razão e técnica sejam mobilizadas com intuito de produzir um sujeito político, crítico e com poder de deliberação sobre si e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.
- FERRY, Luc; CAPELIER, Claude. *A mais bela história da filosofia*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.
- GALLO, Sílvio. Pedagogia libertária: princípios político-filosóficos. In: PEY, Maria Oly. *Educação libertária: textos de um seminário*. Rio de Janeiro: Achieamé;

- Florianópolis: Movimento, 1996. p. 1-7. Disponível em: https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo__pedagogia-libert%c3%a1ria-princ%c3%adpios.pdf. Acesso em: 21 jan. 2019.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- IASI, Mauro. Educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2013. DOI: 10.5007/2175-795X.2013v31n1p67. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p67>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- KASSICK, Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5095/art09_32.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.
- LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. London: J. and R. Tonson in the Strand, 1779.
- PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 35-48.
- SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- SCHELBAUER, Anaete Regina. *O método intuitivo e lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX*. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/anaete_r_schelbauer2_artigo.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- STRUCHINER, Cinthia Dutra. Fenomenologia: de volta ao mundo-da-vida. *Rev. abordagem gestalt*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 241-246, dez. 2007.

Recebido em: 27 fev. 2019

Aceito em: 21 jun. 2020