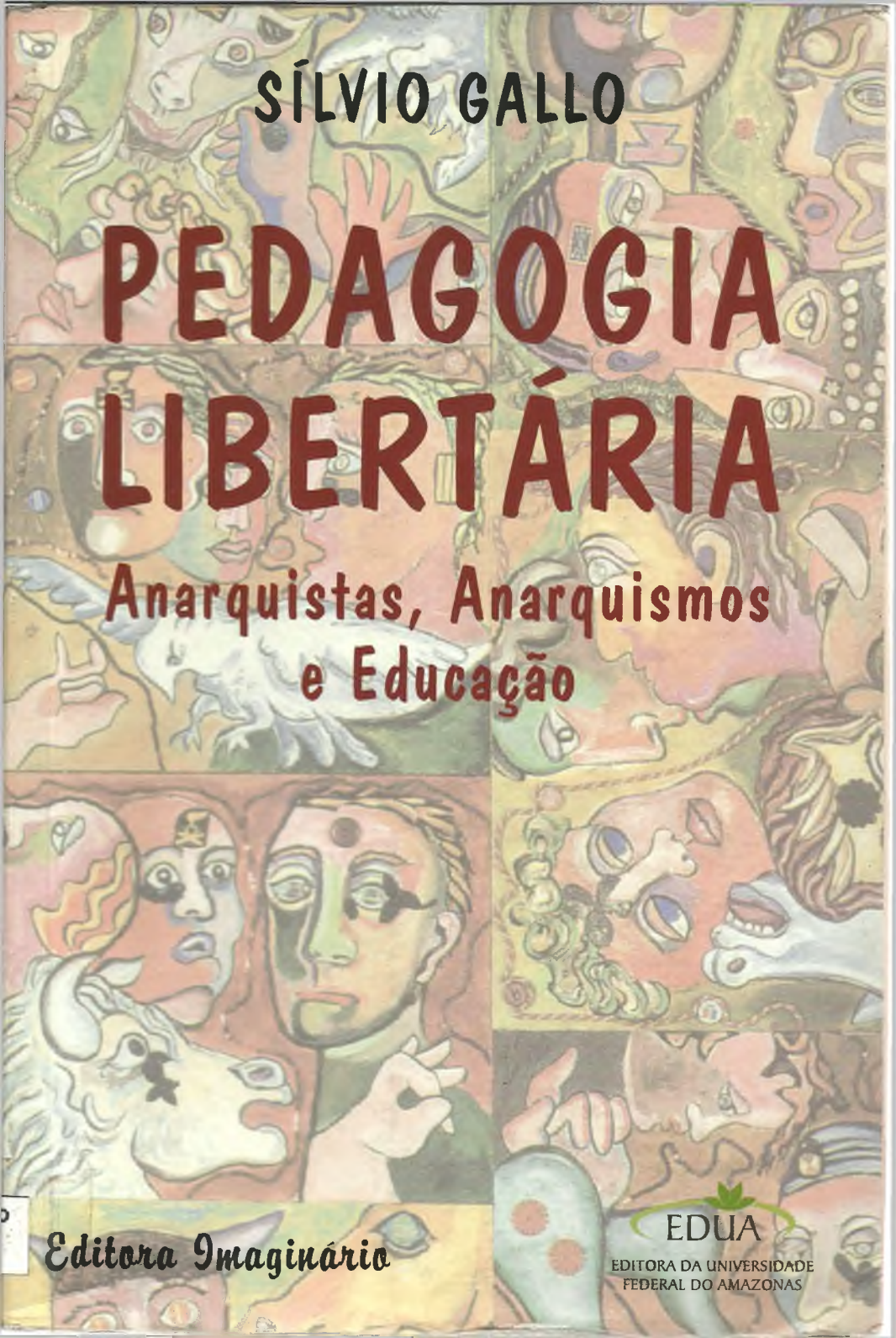




SÍLVIO GALLO

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

Anarquistas, Anarquismos
e Educação

Editora Imaginário

EDUA

EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

O PARADIGMA ANARQUISTA EM EDUCAÇÃO

O Anarquismo vem sendo recuperado, pelo menos em nível das pesquisas acadêmicas, como uma filosofia política; tal recuperação ganhou mais razão de ser com a propalada “crise dos paradigmas” nas ciências sociais, intensificada com os acontecimentos políticos nos países do leste europeu e na ex-União Soviética, com a queda do socialismo real. Ante a falta de referenciais sólidos para uma análise política da realidade cotidiana, o Anarquismo volta à cena.

Quando estudamos o Anarquismo, porém, vemos que seria muito mais correto falarmos em *Anarquismos*, e não seriam poucos¹... Como, então, falarmos em um **paradigma anarquista**? Muito rapidamente, gostaria de demonstrar aqui que considerar o Anarquismo uma doutrina política é um sério problema, tanto prática quanto conceitualmente. Dada a diversidade de perspectivas assumidas pelos diversos teóricos e militantes do movimento anarquista histórico,² seria impossível agrupá-las todas numa única doutrina; por outro lado, a força do Anarquismo estaria justamente no fato de não caber a ele a solidificação de princípios que impõe a constituição de uma

¹ Ver minha dissertação de Mestrado, “Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco”, UNICAMP, Faculdade de Educação, 1990, capítulo 1, Negatividade e positividade na busca de uma definição do Anarquismo, pp. 4-37.

² A expressão movimento anarquista histórico é utilizada pelo pesquisador George Woodcock para designar as ações anarquistas organizadas no contexto do movimento operário europeu desde a segunda metade do século passado até a Guerra Civil Espanhola; de acordo com o historiador canadense, tal movimento foi impulsionado pelas idéias de Proudhon e de Bakunin. Ver, por exemplo, *Anarquismo: uma história das idéias e movimentos libertários*, vol. 2: O movimento, Porto Alegre, L&PM, 1984.

doutrina. Se ele pode ser uma teoria política aglutinadora de largas parcelas do movimento operário europeu no século passado e se pode ser também uma teoria política que permite a análise dos fatos sociais contemporâneos é justamente porque não se constitui numa doutrina.

O PARADIGMA ANARQUISTA

Para que entendamos a real dimensão da filosofia política do anarquismo, é necessário que o entendamos como constituído por uma *atitude*, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade. O próprio ato de transformar essa atitude radical em um corpo de idéias abstratas, eternas e válidas em qualquer situação seria a negação do princípio básico da liberdade. Admitir o Anarquismo como uma doutrina política é provocar o seu sepultamento, é negar sua principal força, a afirmação da liberdade e a negação radical da dominação e da exploração.

Devemos, assim, considerar o anarquismo como um *princípio gerador*, uma atitude básica que pode e deve assumir as mais diversas características particulares de acordo com as condições sociais e históricas às quais é submetido. O *princípio gerador* anarquista é formado por quatro princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo e ação direta. Vejamos brevemente cada um deles.

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

essencialmente social, mas baseada em cada um dos indivíduos que compõem a sociedade, e voltada para cada um deles.

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

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

Ação direta: a tática de luta anarquista é a da ação direta; as massas devem construir a revolução e gerir o processo como obra delas próprias. A ação direta anarquista traduz-se principalmente nas atividades de propaganda e educação, destinadas a despertar nas massas a consciência das contradições sociais a que estão submetidas, fazendo com que o desejo e a consciência da necessidade da revolução surja em cada um dos indivíduos. Pode-se dizer que a principal fonte da ação direta foi a da *propaganda*, através dos jornais e revistas, assim como da literatura e do teatro. Outro veio importante foi o da educação, propriamente dita — formal ou informal — como veremos adiante.

Tomando o Anarquismo como *princípio gerador*, ancorado nesses quatro princípios básicos, podemos falar nele como um **para-**

digma de análise político-social, pois existiria assim um único Anarquismo que assumiria diferentes formas e facetas de interpretação da realidade e de ação de acordo com o momento e as condições históricas em que fosse aplicado. É nesse sentido que trataremos, aqui, da aplicação do paradigma anarquista à teoria da educação.

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA

Os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema da transformação social: não apenas à educação dita *formal*, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita *informal*, realizada pelo conjunto social e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos seja através das associações operárias.

Foi com relação à escola,³ porém, que vimos os maiores desenvolvimentos teóricos e práticos no sentido da constituição de uma *educação libertária*.

³ No caso brasileiro, sabemos que o Anarquismo aqui chegou por meio dos imigrantes europeus, e foram eles também os responsáveis pelas experiências pedagógicas libertárias. As primeiras referências que temos remontam a 1895, com a fundação da Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, seguida pelas experiências da Escola Libertária Germinal (São Paulo, 1903), da Escola Sociedade Internacional (Santos, 1904), da Universidade Popular (Rio de Janeiro, 1904), da Escola Noturna (Santos, 1907) (cf. Edgar RODRIGUES, *Os Libertários*, RJ, Vozes, 1988:162-164) e da Escola Social da Liga Operária (Campinas, 1907 – cf. Paulo GHIRALDELLI JR., *Educação e Movimento Operário*, SP, Cortez, 1987:126-127). Na década de dez, sob o impacto da execução, na Espanha em 1909, de Francisco Ferrer i Guàrdia, o idealizador da Escuela Moderna de Barcelona e criador do Racionalismo Pedagógico (ver o artigo de minha autoria, “Educação e Liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona”, in PRO-POSIÇÕES, VOL.3, nº 3[9], UNICAMP/Cortez, dez. 1992, pp. 14-23), floresceram por aqui muitas Escolas Modernas, também como resultado da ação dos trabalhadores no sentido de suprir carências profundas deixadas pelo incipiente sistema de instrução pública da

Os esforços anarquistas nesta área principiam com uma crítica à educação tradicional, oferecida pelo capitalismo, tanto em seu aparelho estatal de educação⁴ quanto nas instituições privadas — normalmente mantidas e geridas por ordens religiosas. A principal acusação libertária diz respeito ao *caráter ideológico* da educação: procuram mostrar que as escolas dedicam-se a *reproduzir* a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados.⁵ A educação assumia, assim, uma importância política bastante grande, embora ela se encontrasse devidamente mascarada sob uma aparente e propalada “neutralidade”.

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social.⁶

Metodologicamente, a proposta anarquista de educação vai procurar trabalhar com o *princípio de liberdade*, o que abre duas vertentes

República Velha. Tais experiências são descritas e analisadas nas seguintes obras:

— Regina JOMINI, *Uma Educação Para a Solidariedade*, Campinas, Pontes/UNICAMP, 1990;

— Paulo GHIRALDELLI JR., *Educação e Movimento Operário*, *op. cit.*;

— Flávio LUIZETTO, *Presença do Anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional*, USP, São Carlos, 1984 - tese de doutorado.

⁴ Lembremos que os sistemas públicos de ensino são uma invenção do capitalismo. Ver, por exemplo, Eliane LOPES, *Origens da instrução pública*, SP, Loyola, 1981.

⁵ As teorias crítico-reprodutivistas de Bordieu e Passeron, influenciadas por Althusser, que vicejaram nos anos setenta foram, na verdade, antecipadas pelos anarquistas em quase dois séculos.

⁶ Para os anarquistas a revolução social deve ser fruto do desejo das massas e de sua ação consciente, daí sua crítica à idéia de uma vanguarda que guiasse as massas e a importância da educação dessas para que pudessem elas próprias organizar e gerir o processo.

tes de compreensão e de ação diferenciadas: uma que entende que a educação deve ser feita *através* da liberdade e outra que considera que a educação deva ser feita *para* a liberdade; em outras palavras, uma toma a liberdade como *meio*, a outra como *fim*.

Tomar a liberdade como meio parece-me um equívoco, pois significa considerar, como Rousseau, que a liberdade seja uma *característica natural* do indivíduo, posição já duramente criticada por Bakunin;⁷ por outro lado, equivale também à metodologia das pedagogias não-diretivas, alicerçadas no velho *Emílio* e consolidadas nos esforços escolanovistas, delas diferenciando-se apenas nos pressupostos políticos, mas sem conseguir diferentes resultados práticos além daquela suposta liberdade individualizada característica das perspectivas liberais.

Tomar, de outro modo, a pedagogia libertária como uma educação que tem na liberdade o seu fim pode levar a resultados bastante diferentes. Se a liberdade, como queria Bakunin é conquistada e construída socialmente, a educação não pode partir dela, mas pode chegar a ela. Metodologicamente, a liberdade deixa de ser um princípio, o que afasta a pedagogia anarquista das pedagogias não-diretivas; por mais estranho que possa parecer aos olhos de alguns, a pedagogia anarquista deve partir, isso sim, do *princípio de autoridade*⁸.

⁷ Mikhail Bakunin, em *Deus e o Estado*, critica a concepção naturalista e individualizante da liberdade em Rousseau, tentando mostrar que homem algum nasce livre, mas que a liberdade é conquistada coletivamente e construída socialmente.

⁸ A objeção de que trabalharíamos com dois pesos e duas medidas, isto é, afirmando a legitimidade da autoridade na educação e sua não legitimidade na política não seria correta; como mostra Hannah Arendt (*Entre o Passado e o Futuro*, SP, Perspectiva, 1979), onde termina a educação começa a política: a educação assume um status pré-político por excelência, formador mesmo da futura ação política. Assim, se a criança pode e deve ser conduzida durante a infância, já não o pode o adulto, que deve agir autonomamente. Perspectiva análoga foi trabalhada por Bakunin, um século antes, ao afirmar que:

A escola não pode ser um espaço de liberdade em meio à coerção social; sua ação seria inócua, pois os efeitos da relação do indivíduo com as demais instâncias sociais seria muito mais forte. Partindo do princípio de autoridade, a escola não se afasta da sociedade, mas insere-se nela. O fato é, porém, que uma educação anarquista coerente com seu intento de crítica e transformação social deve partir da autoridade não para tomá-la como absoluta e intransponível, mas para superá-la. O processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade.

Tal processo é assumido positivamente pela pedagogia libertária como uma atividade ideológica; posto que não há educação neutra, posto que toda educação fundamenta-se numa concepção de homem e numa concepção de sociedade, trata-se de definir de qual homem e de qual sociedade estamos falando. Como não faz sentido pensarmos no indivíduo livre numa sociedade anarquista, trata-se de educar um homem comprometido não com a manutenção da sociedade de exploração, mas sim com o engajamento na luta e na construção de uma nova sociedade. Trata-se, em outras palavras, de criar um indivíduo "desajustado" para os padrões sociais capitalistas. A educação libertária constitui-se, assim, numa educação *contra o Estado*, alheia, portanto, aos sistemas públicos de ensino.

O princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário, quando aplicado às crianças de idade baixa, quando sua inteligência não está ainda de modo algum desenvolvida; mas como o desenvolvimento de tudo e da educação também, portanto, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve ser gradualmente diminuído, à medida que a educação e a instrução das crianças avança, para dar lugar à sua liberdade ascendente. (*Dios y el Estado*, Barcelona, Júcar, 1979:75).

Tais questões acham-se discutidas e devidamente fundamentadas em **minha** tese de doutorado, "Autoridade e a Construção da Liberdade: o paradigma anarquista em educação", UNICAMP, 1992.

O PARADIGMA ANARQUISTA E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O mote progressista nas discussões pedagógicas contemporâneas é a defesa da escola pública. A atual Constituição brasileira afirma que a educação é um “*direito* do cidadão e um *dever* do Estado”, definindo desde o início a responsabilidade do Estado para com a educação. Ela é, porém, um empreendimento bastante dispendioso, como sabemos,⁹ e por certo esse interesse do Estado não pode ser gratuito ou meramente filantrópico. A história nos mostra que os assim chamados sistemas públicos de ensino são bastante recentes: consolidam-se junto com as revoluções burguesas e parecem querer contribuir para transformar o “súdito” em “cidadão”, operando a transição política para as sociedades contemporâneas. Outro fator importante é a criação, através de uma educação “única”, do sentimento de nacionalidade e identidade nacional, fundamental para a constituição do Estado-nação.

Os anarquistas, coerentes com sua crítica ao Estado, jamais aceitaram essa educação oferecida e gerida por ele; por um lado, porque o Estado certamente utilizar-se-á deste veículo de formação/informação que é a educação para disseminar as visões sócio-políticas que lhe são interessantes.

Nesse ponto a pedagogia anarquista diverge de outras tendências progressistas da educação, que procuram ver no sistema público de ensino “brechas” que permitam uma ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos poucos minando por dentro esse sistema estatal e seus interesses. O que nos mostra a aplicação dos princípios anarquistas a essa análise é que existem limites muito estreitos para uma suposta “gestão democrática” da escola pública. Ou, para usar palavras mais fortes mas também mais precisas, o Estado “permite”

⁹ Isso fica ainda mais evidenciado quando, como é o nosso caso, o Estado não consegue dar conta de cumprir com seu dever e oferecer escola para todos os cidadãos.

uma certa democratização e mesmo uma ação progressista até o ponto em que essas ações não coloquem em xeque a manutenção de suas instituições e de seu poder; se este risco chega a ser pressentido, o Estado não deixa de utilizar de todas as suas armas para neutralizar as ações “subversivas”.

É por isso que, na perspectiva anarquista, a única educação revolucionária possível é aquela que se dá fora do contexto definido pelo Estado, sendo esse afastamento mesmo já uma atitude revolucionária. A proposta é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino, à margem do Estado e sem a sua ingerência, definindo ela mesma como aplicar seus recursos e fazendo a gestão direta deles, construindo um sistema de ensino que seja o reflexo de seus interesses e desejos. É o que os anarquistas chamam de *autogestão*.

CONSIDERAÇÕES À MANEIRA DE UMA CONCLUSÃO

Tomar os princípios filosófico-políticos do Anarquismo como referencial para pensar a educação contemporânea é pois uma empresa de movimento; se podemos, por um lado, sistematizar tais princípios a partir dos “clássicos” do século passado e do início deste, traduzindo-os para a contemporaneidade de nossos problemas, não encontramos, ainda, um “solo firme” para nossas respostas — não no sentido de que elas não tenham consistência, mas sim que apontam sempre para uma realidade em construção que processa a desconstrução de nosso cotidiano.

Se há um lugar e um sentido para uma escola anarquista hoje, esse é o do enfrentamento; uma pedagogia libertária de fato é incompatível com a estrutura do Estado e da sociedade capitalista. Marx já mostrou que uma sociedade só se transforma quando o modo de produção que a sustenta já esgotou todas as suas possibilidades; Deleuze e Guattari mostraram,¹⁰ por outro lado, que o capitalismo apresenta uma “elasticidade”, uma capacidade de alargar seu limite de possibili-

¹⁰ Ver *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia*, dos autores franceses.

dades. É certo, porém, que sua *constante de elasticidade* não é infinita: para uma escola anarquista hoje trata-se, portanto, de testar essa elasticidade, tensionando-a permanentemente, buscando os pontos de ruptura que possibilitariam a emergência do novo, através do desenvolvimento de consciências e atos que busquem escapar aos limites do capitalismo.

No aspecto da formação individual, Henri Arvon já afirmava, em 1979,¹¹ que para uma sociedade de rápidas transformações como é a nossa, o projeto educativo anarquista parece ser o que melhor responderia às necessidades de uma educação de qualidade. O desenvolvimento científico-tecnológico e especialmente as transformações geopolíticas nesses últimos quinze anos vieram a confirmar essa necessidade de uma educação dinâmica e autônoma, que encontra cada vez maiores possibilidades de realização com o suporte da informática e da multimídia. Não podemos, entretanto, deixar que a própria perspectiva libertária da educação seja cooptada pelo capitalismo, neutralizando seu caráter político transformador, levando-a para um âmbito de liberdade individual e desembocando num novo escolanovismo, aparelhado pelas novas tecnologias. O caráter político da pedagogia libertária deve ser constantemente reafirmado, na tentativa de não permitir o aparecimento de uma nova massa de excluídos, tanto do fluxo de informações quanto das máquinas que permitem o acesso a ele.

Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico que nos leva cada vez mais rápido rumo a uma "Sociedade Informática", para utilizarmos a expressão de Adam Schaff, define um horizonte de possibilidades de futuro bastante interessantes; numa sociedade que politicamente não se define mais com base nos detentores dos meios de produção, mas sim com base naqueles que têm acesso e controle sobre os meios de informação, encontramos duas possibilidades básicas: a realização de um totalitarismo absoluto baseado no controle do fluxo de informações, como o pensado por Orwell em seu *1984* ou por

¹¹ Ver *El Anarquismo en el Siglo XX*, Madrid, Taurus, 1979, pp. 160-161.

Huxley em seu *Admirável Mundo Novo*, ou então a realização da antiga utopia da democracia direta, estando o fluxo de informações autogerido pelo conjunto da sociedade. Em outras palavras, o desenvolvimento da sociedade informática parece possibilitar-nos duas sociedades, uma antípoda da outra: a totalitária, com o Estado absoluto, ou a anarquista, absolutamente sem Estado; a escolha estaria fundada obviamente numa opção política que só seria possível através da consciência e da informação, aparecendo então a figura da educação, formal ou informal, no sentido de sustentar tal conscientização.

Mas a possibilidade de trabalho que me parece mais próxima no momento é o pensar a filosofia da educação no contexto do paradigma anarquista. Se tal filosofia da educação pode servir de suporte teórico para a construção deste projeto de educação que tem por meta a autogestão e a verdadeira democracia que a tecnologia informática pode finalmente tornar possível através de uma rede planetária que imploda as fronteiras dos Estados-nação, ela pode ainda servir-nos como ferramenta de análise e crítica da sociedade capitalista e da educação por ela pensada, assim como do sistema de ensino por ela constituído — a sempre ambígua dualidade dos sistemas público e privado. No caso específico do Brasil contemporâneo, ela pode constituir-se num interessante referencial para a discussão e análise dos graves problemas educacionais que enfrentamos, de uma perspectiva bastante singular, como no caso da qualidade do ensino e da publicização/democratização da escola, trazendo contribuições criativas diferentes das usuais.

No contexto da polarização da filosofia da educação brasileira entre a tendência neoliberal — privatizadora — sucessora das tendências tradicional, escolanovista e tecnicista como expressão ideológica da manutenção do sistema e uma tendência dialética que, por sua vez, encontra-se dividida em várias propostas de análise¹² e tem

¹² Ver a obra de Moacir Gadotti, *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, SP, Ática, 1988, 2ª ed., que historiciza e conceitualiza as várias tendências pedagógicas brasileiras que buscam seu referencial no método dialético.

sido — erroneamente — posta em xeque como paradigma devido à crise do assim chamado “socialismo real”, tomada como a falência do método dialético e o triunfo do liberalismo — novo ou velho, não importa — e a instauração de uma “nova ordem mundial” centrada no paradigma liberal, a tendência anarquista ou libertária pode apresentar-se como um novo referencial para a análise, ao mostrar, explicitamente, que, como cantou Caetano Veloso, “alguma coisa está fora da nova ordem mundial”. O que tentei aqui foi tão-somente trazê-la para a luz das discussões, buscando sua viabilidade.

PEDAGOGIA LIBERTÁRIA: PRINCÍPIOS POLÍTICO-FILOSÓFICOS

Toda Filosofia da Educação está amparada, necessariamente, numa Antropologia Filosófica; isto equivale a dizer que, anterior a todo e qualquer intento de educação, subjaz uma concepção de homem. Kant já se perguntava: "*que é o homem, para que seja educado?*", dando a real dimensão que uma antropologia assume para qualquer processo pedagógico. Se a educação é um processo formador de pessoas, de homens, precisamos saber, de antemão, o que é e quem é esse homem que pretendemos formar. Acontece que ao pensarmos nosso conceito de homem, deparamo-nos com a questão política: tal conceito está estreitamente relacionado com a sociedade na qual este homem está ou estará inserido. Abrem-se então duas possibilidades fundamentais para nosso processo educacional: ou formar homens comprometidos com a manutenção desta sociedade ou formar homens comprometidos com sua transformação.

Na história da filosofia e da educação, podemos identificar duas concepções fundamentais acerca do conceito de homem: a concepção *essencialista*, segundo a qual aquilo que é o homem é definido por uma essência anterior e exterior a ele e a concepção *existencialista*, segundo a qual o homem define-se apenas *a posteriori*, através de seus atos, construindo paulatinamente a essência do que é ser homem de dentro para fora. A título de exemplo, a primeira perspectiva fundamental a teoria educacional que Platão apresenta n'A *República*, base da educação jesuíta e de todo o sistema tradicional de ensino; já a perspectiva existencialista é inaugurada com Rousseau em seu *Emílio, ou da Educação*, constituindo o fundamento das teorias e práticas pedagógicas que em Educação chamamos de *escola nova*.

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.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O fundamento da educação libertária é o conceito de *educação integral* que, de acordo com Paul Robin, é o resultado de um longo processo de evolução, em que diversos educadores, ao longo do tempo, foram levantando idéias e tecendo considerações que, em pleno século dezenove, já amadurecidas, puderam ser sistematizadas numa teoria orgânica:

A idéia de educação integral só há pouco tempo alcançou sua completa maturidade. Rabelais, penso eu, é o primeiro autor a dizer algo sobre ela; com efeito, lemos em suas obras que Ponocrates ensinava a seu aluno as ciências naturais, a matemática, fazia-o praticar todos os exercícios corporais e aproveitava os dias de tempo chuvoso “para fazê-lo visitar as oficinas e se pôr a trabalhar”. Porém, essa concepção requer um desenvolvimento e que seja aplicada a todos os homens. A este respeito resta ainda muito a dizer, inclusive mais tarde o Emílio, em que o autor consagra todas as faculdades de um homem para educar a um só, num meio preparado artificialmente para este objetivo.¹

O conceito de homem que sustenta tal teoria fica muito claro para Robin:

A idéia moderna — de educação integral — nasceu do sentimento profundo de igualdade e do direito que cada homem tem, quaisquer que sejam as circunstâncias de seu nascimento, de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as facul-

¹ ROBIN, *A Educação Integral*, in MORIYÓN (org.), 1989:88.

dades físicas e intelectuais. Estas últimas palavras definem a Educação Integral.²

A concepção de homem que subjaz à teoria da educação integral é decorrente do humanismo iluminista do século dezenove, percebendo-o como um "ser total"; o homem é concebido como resultado de uma multiplicidade de facetas que se articulam harmoniosamente e, por isso, a educação deve estar preocupada com todas estas facetas: a intelectual, a física, a moral etc. Ferrer i Guàrdia aponta a necessidade de a educação estar atenta a todas elas:

Ademais, não se educa integralmente ao homem disciplinando sua inteligência, fazendo caso omissso do coração e relegando a vontade. O homem, na unidade de seu funcionalismo cerebral, é um complexo; tem várias facetas fundamentais, é uma energia que vê, afeto que rechaça ou adere ao concebido e vontade que faz ato o percebido e amado.³

Politicamente, a educação integral define-se já de saída: baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. O mesmo Ferrer i Guàrdia reconhece que:

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que jamais sujeitem-se a nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, desejosos do triunfo das idéias novas e que aspirem a viver múltiplas vidas em uma única. A sociedade teme tais homens: não se pode, pois, esperar que queira jamais uma educação capaz de produzi-los.⁴

² *Ibidem.*

³ FERRER i GUÀRDIA, 1912:27.

⁴ *Idem*: 60-61.

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social.

Já em meado do século dezenove Proudhon começa a discutir as bases de uma educação integral. Para o filósofo francês, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência:

Toda educação tem por objetivo produzir o homem e o cidadão — segundo uma imagem, em miniatura, da sociedade — *pelo desenvolvimento metódico das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças*⁵. Noutros termos: a educação é criadora de costumes no sujeito humano (...). A educação é a função mais importante da sociedade (...). Aos homens só é necessário o preceito, à criança é necessária a aprendizagem do próprio dever, o exercício da consciência como do corpo e do pensamento.⁶

Para Proudhon, e para a filosofia política anarquista em geral, a sociedade não é resultado de um contrato que reduz a liberdade dos indivíduos com seu consentimento, mas sim de um processo constante de produção coletiva de cultura e humanização. Assim, a educa-

⁵ Podemos notar já aqui os primórdios do conceito de educação integral. Os grifos são meus.

⁶ PROUDHON, s/d:306.

ção, que é a transmissão da carga cultural da humanidade, é um dos seus pontos centrais de existência: sem a educação não há transmissão da cultura, não havendo avanço, mas retrocesso e, com isso, uma desestruturação da sociedade rumo à barbárie.

Com essa visão de educação e de sociedade, Proudhon empreende uma análise crítica da educação fornecida pelo capitalismo. É óbvio que esta sociedade hierarquizada preconizará uma educação hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se em posição de proprietária e gerente dos meios de produção. As classes operárias, por outro lado, devem receber apenas a instrução necessária para a realização das tarefas a que estão destinadas. Em termos de cultura, trata-se de manter as classes dominadas, em sua ignorância, numa condição de "sub-humanidade", para que não tenham consciência de seu direito à liberdade e à igualdade. Para dizer de outra maneira, a educação capitalista sustenta e reforça o sistema de divisão social do trabalho, fonte da alienação.

A proposta de uma nova educação deve, portanto, ser capaz de superar o fenômeno da alienação. Para Proudhon, o caminho está na defesa intransigente do trabalho artesanal, processo no qual o artesão domina a totalidade do processo do trabalho.⁷ Segundo ele, se tomarmos o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem teremos uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas irreais, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico. Por outro lado, uma pessoa que domine tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, que não é deficiente em nenhum dos dois aspectos.

O trabalho (...) resumindo a realidade e a idéia, apresenta-se (...) como modo universal de ensino (...). De todos os sistemas de educação, o mais absurdo é o que separa a inteligência da

⁷ Ver ARVON, 1979:163 e ss.

atividade e separa o homem em duas entidades impossíveis: um abstraidor e um autômato (...). Se a educação fosse, antes de tudo, experimental e prática, reservando os discursos somente para explicar, resumir e coordenar o trabalho; se permitissem aprender pelos olhos e pelas mãos a quem não pudesse aprender pelos olhos e pela memória, em breve veríamos (...) multiplicarem-se as capacidades.⁸

É neste contexto que Proudhon proporá uma *aprendizagem poli-técnica*, o ensino das diversas técnicas de produção manual, aliada à formação cultural que privilegie o “desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais da criança” que consistem na base da educação integral.⁹ Mas o que ele ainda não conseguia vislumbrar era o fato de que o sistema artesanal estava definitivamente superado; a revolução industrial havia já instaurado a divisão de funções de forma irreversível. Era necessária uma nova fundamentação para a educação integral, que não significasse a defesa de um processo ultrapassado. É Bakunin quem vai tornar mais contemporânea — em termos de segunda metade do século dezenove — a fundamentação desta proposta educacional. Sem abdicar da defesa da articulação entre trabalho manual e trabalho intelectual como possibilidade de superação da alienação, o anarquista russo inovará com sua concepção de homem, fugindo completamente do contexto naturalista da filosofia política liberal.

Ao tratar o homem como um produto social, Bakunin assume uma perspectiva dialética que coloca a questão antropológica para além da oposição essencialismo/existencialismo que citamos antes; nesse contexto, aquilo que é o homem comporta tanto características *a priori* quanto características resultantes de escolhas e atos *a posteriori*, levando a um conceito de educação integral muito mais complexo e completo.

⁸ PROUDHON, s/d:307.

⁹ Para maiores detalhes, ver GALLO, 1990.

O HOMEM COMO PRODUTO SOCIAL

A filosofia política de tradição burguesa trabalha com a categoria de um “estado natural”;¹⁰ no caso das desigualdades sociais, é comum encontrarmos análises que colocam-nas como “naturais”: todos os homens são naturalmente diferentes, e as diferenças nas condições sociais são nada mais nada menos do que extensões destas diferenças naturais. Sendo assim, o sucesso ou o fracasso, o domínio ou não do saber, a riqueza ou a miséria são simplesmente o fruto do trabalho de cada homem, trabalho este que se processa de acordo com as características e “aptidões naturais” deste homem. Naturalmente, então, a sociedade será desigual, pois os homens são desiguais: um é rico porque teve aptidão suficiente para aproveitar as oportunidades que lhe apareceram; outro é um miserável operário porque suas características naturais assim o determinaram. A sociedade e a cultura são um simples reflexo da natureza.

Bakunin insurge-se contra essas afirmações. Para ele o homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os homens, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, os homens serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mas mais propriamente por uma questão de oportunidade. Não podemos mudar a “natureza humana”, mas podemos mudar aquilo que o homem faz dela na sociedade: se a desigualdade é natural, estamos presos a ela; mas se é social, podemos transformar a sociedade, proporcionando

¹⁰ A concepção política liberal, de Hobbes até Rousseau, alicerça-se sobre a noção de estado de natureza: um estado anterior à própria constituição da sociedade e do Estado, no qual os homens viviam livres. Para Hobbes, os homens são naturalmente maus; para Rousseau, são naturalmente bons. A necessidade de segurança, de propriedade etc. Leva-os, através de um pacto social, a constituir o Estado enquanto instituição política da sociedade. Uma visão completa e aprofundada destas teorias, denominadas de “jusnaturalistas”, pode ser obtida em BOBBIO/BOVERO:1987.

uma vida mais justa para todos os seus membros. Bakunin procura mostrar que o homem é determinado socialmente:

Tomando a educação no sentido mais amplo desta palavra, incluindo nela não somente a instrução e as lições de moral, mas ainda e sobretudo os exemplos que dão às crianças todas as pessoas que as cercam, a influência de tudo o que ela entende do que ela vê, e não somente a cultura de seu espírito, mas ainda o desenvolvimento de seu corpo, pela alimentação, pela higiene, pelo exercício de seus membros e de sua força física, diremos com plena certeza de não podermos ser seriamente contraditados por ninguém: que toda criança, todo adulto, todo jovem e finalmente todo homem maduro é o puro produto do mundo que o alimentou e o educou em seu seio, um produto fatal, involuntário, e conseqüentemente, irresponsável.¹¹

Por outro lado, embora determinadas características humanas sejam formadas socialmente, não deixa de ser verdade que outras características do homem são naturais. As características naturais não podem ser transformadas, mas devem ser plenamente conhecidas, através da ciência, para que possam ser dominadas; o fato de se assumir essas características naturais não significa submissão, escravidão: fugir delas seria dispensar a humanidade. Bakunin deixa bastante clara a percepção destas características naturais em um outro texto:

Ao reagir sobre si mesmo e sobre o meio social de que é, como acabo de dizer, o produto imediato, o homem, não o esqueçamos nunca, não faz outra coisa do que obedecer todavia a estas leis naturais que lhe são próprias e que operam nele com uma implacável e irresistível fatalidade. Último produto da natureza sobre a terra, o homem continua, por assim dizer, por seu desenvolvimento individual e social, a obra, a criação, o movimento e a vida. Seus pensamentos e seus atos mais inteligentes

¹¹ BAKUNIN, 1988: 129.

e mais abstratos e, como tais, os mais distantes do que se chama comumente de natureza, não são mais do que criações ou manifestações novas. Frente a esta natureza universal, o homem não pode ter nenhuma relação exterior nem de escravidão nem de luta, porque leva em si esta natureza e não é nada fora dela. Mas ao identificar suas leis, ao identificar-se de certo modo com elas, ao transformá-las por um procedimento psicológico, próprio de seu cérebro, em idéias e em convicções humanas, emancipa-se do tríplice jugo que lhe impõem primeiro a natureza exterior, depois sua própria natureza individual e, por fim, a sociedade de que é produto.

(...) Ao rebelar-se contra ela rebela-se contra si mesmo. É evidente que é impossível para o homem conceber somente a veleidade e a necessidade de uma rebelião semelhante, posto que, não existindo fora da natureza universal e carregando-a consigo, achando-se a cada instante de sua vida em plena identidade com ela, não pode considerar-se nem sentir-se ante ela como um escravo. Ao contrário, é estudando e apropriando-se, por assim dizer, com o pensamento, das leis naturais dessa natureza — leis que se manifestam igualmente, em tudo o que constitui o seu mundo exterior, e em seu próprio desenvolvimento individual: corporal, intelectual e moral —, como ele chega a sacudir sucessivamente o jugo da natureza exterior, o de suas próprias imperfeições naturais, e, como veremos mais tarde, o de uma organização social autoritariamente constituída.¹²

Dentre as características naturais do homem não estão, **entretanto**, outras características — como a liberdade, por exemplo — **que** são um produto da vivência do homem em sociedade. Sendo **assim**, é necessário que se domine o conhecimento científico sobre as **leis** naturais e sobre os mecanismos e estruturas da sociedade, para **que** seja possível a construção de uma nova sociedade e de um novo **homem**, fundados na liberdade, na justiça e na igualdade. A construção **da** liberdade é processo de aprendizado da natureza e da cultura.

¹² BAKUNIN, 1980:74-75.

Mas se o homem é, em grande parte, uma construção social, é possível que uma sociedade justa — através do aprendizado pelo contato direto — produza homens completos, livres e felizes:

Para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.¹³

Bakunin reconhece na educação a função de formar as pessoas de acordo com as necessidades sociais, o que hoje chamamos de *dimensão ideológica do ensino*. E é isso que ele ataca na educação trabalhada pelo sistema capitalista, cujo objetivo é perpetuar a sociedade de exploração: ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida; e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando contra o sistema social injusto. A escola passa então por uma instituição perversa, um aparelho de tortura que mutila alguns membros para moldar o homem segundo seus injustos propósitos. A educação capitalista não forma um homem completo, mas um ser parcial, comprometido com princípios definidos *a priori* e exteriores a ele; em outras palavras, a educação capitalista funda-se na **heteronomia**. Mas nem por isso ele deixa de reconhecer que a educação também pode ser trabalhada de outra maneira, perseguindo um objetivo oposto ao da educação capitalista:

Será preciso, pois, eliminar da sociedade toda a educação e abolir todas as escolas? Não, de modo algum; é preciso dispensar a mãos cheias a educação nas massas, e transformar todas as igrejas, todos estes templos dedicados à glória de Deus e à sub-

¹³ BAKUNIN, 1979b:50.

missão dos homens, em outras tantas escolas de emancipação humana. Mas, antes de tudo, entendâmo-nos: as escolas propriamente ditas, em uma sociedade normal, fundada sobre a igualdade e o respeito à liberdade humana, deverão existir apenas para as crianças, não para os adultos; e para que se convertam em escolas de emancipação e não de submissão, terão que eliminar toda essa ficção de Deus, o eterno e absoluto escravizador, e deverá fundamentar toda a educação das crianças e a instrução no desenvolvimento científico da razão, e não sobre a fé; sobre o desenvolvimento da dignidade e da independência pessoais, e não o da piedade e da obediência; sobre o culto à verdade e à justiça, e antes de tudo sobre o respeito humano, que deve substituir em tudo e por tudo o culto divino.¹⁴

A realização de uma educação com estas características não é, entretanto, imediata e nem um pouco tranqüila, e Bakunin está consciente das dificuldades a serem enfrentadas. Por um lado, com toda certeza a reação da sociedade capitalista a tal projeto pedagógico seria radical: tentaria ao máximo resguardar-se, não permitindo que tal sistema educacional pudesse formar pessoas conscientes e críticas, livres e justas, que não poderiam ser cooptadas pela sociedade de exploração, colocando-a em xeque; por outro lado, pelo efeito maléfico que esta sociedade exerceria sobre as próprias pessoas egressas das escolas que trabalhassem com essa perspectiva crítica e libertária.¹⁵ E como a educação não se processa apenas na instituição escola, mas na sociedade como um todo, uma escola revolucionária não lograria alcançar plenamente seus objetivos em uma sociedade reacionária. Aqui vem à luz a dialética social de Bakunin: uma nova educação, somente, não constrói a nova sociedade, e nem a nova sociedade é possível sem um novo homem, em cuja formação é de ex-

¹⁴ BAKUNIN, 1979a: 74-75, nota de rodapé.

¹⁵ Sobre os problemas e limites de uma educação autogestionária numa sociedade heterogestionária, ver: DÍAZ: 1977; DÍAZ: 1978; DÍAZ/GARCÍA: 1975; LUENGO: 1993; GALLO: 1993.

trema importância uma nova escola. No entanto, fundar uma nova escola no seio da velha sociedade, sem a preocupação de organizar um trabalho revolucionário para transformar paulatinamente as estruturas sociais, é condenar esta escola ao fracasso. Bakunin escreve:

Se no meio existente se conseguissem fundar escolas que dessem aos alunos instrução e uma educação tão perfeitas quanto é possível hoje imaginar, conseguiriam elas criar homens justos, livres e morais? Não, porque ao sair da escola se encontrariam numa sociedade que é dirigida por princípios absolutamente contrários a essa educação e a essa instrução e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria a dominá-los, isto é, desmoralizá-los. Mais ainda, a própria função de tais escolas é impossível no atual meio social. Porque a vida social abarca tudo, invade as escolas, as vidas das famílias e de todos os indivíduos que dela fazem parte.¹⁶

Através destas afirmações, Bakunin procura mostrar que, apesar de ter uma participação fundamental no processo revolucionário, a escola não faz sozinha a revolução. A sociedade não é mecânica. Se existe exploração porque não há consciência, não basta que aos poucos eduquemos e conscientizemos as pessoas para que a sociedade se transforme. Os caminhos sociais são mais complexos e obscuros; longe de ser um mecanismo simples e previsível, a sociedade é — como já apontava Proudhon — um frágil e tênue equilíbrio entre uma multiplicidade de forças, e o meio social humano é muito mais próximo da imprevisibilidade. A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser articulados, processados simultaneamente, para que se possa ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade.

¹⁶ BAKUNIN, 1979b:50.

A AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

O conceito de homem que fundamenta e permeia a concepção libertária da educação desemboca, necessariamente, numa posição política, como já vimos. Para manter-se fiel a essa perspectiva político-social de transformação, a pedagogia anarquista elege como princípio político a autogestão. Tal princípio está intimamente relacionado com o conceito de *autonomia*:¹⁷ trata-se de construir uma comunidade — fábrica, escola, sociedade — na qual a gerência seja responsabilidade única e exclusiva dos indivíduos que a compõem; em outras palavras, a autogestão consiste na constituição de uma sociedade sem Estado, ou pelo menos numa sociedade na qual o Estado não esteja organicamente separado dela, como uma instância político-administrativa heterônoma.¹⁸

O princípio da autogestão pode ser aplicado aos mais diversos âmbitos: à administração de uma empresa ou de uma coletividade rural, a uma cooperativa de bens e/ou serviços, a um sindicato, a uma associação comunitária de bairro etc. Dentre as muitas instituições que podem passar pela experiência da autogestão está a escola, e foi justamente nela que se desenvolveram as mais abrangentes.

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 autoges-

¹⁷ O filósofo Cornélius Castoriadis oferece-nos uma boa definição da autonomia: "Autonomia: autos-nomos (dar-se, a si mesmo, suas leis). Precisão quase não necessária, depois do que foi dito sobre heteronomia: sabendo que o fazemos. Surgimento de um eidos novo na história do ser: um tipo de ser que se dá a si mesmo, reflexivamente, suas leis de ser." (CASTORIADIS, 1992:140)

¹⁸ Sobre o conceito de autogestão, ver ARVON, 1985.

tão pedagógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sócio-política que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

Ao ser antiautoritária por definição, a educação anarquista sempre teve na autogestão pedagógica seu foco central, implícita ou explicitamente. Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência autogestionária na educação; a autogestão cabe a múltiplas interpretações políticas, do anarquismo mais radical até o liberalismo *laissez-faire* mais reacionário. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram por assumir práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência — ou ignorância — que tudo permite. A autogestão está presente, pois, de Cempuis a Summerhill, do racionalismo pedagógico de Ferrer i Guàrdia ao “escolanovismo” mais liberal, da pedagogia institucional às técnicas de Freinet.

Georges Lapassade define a autogestão pedagógica como sendo a “*forma atual de educação negativa*”¹⁹ iniciada com Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem. Divide ainda a aplicação da autogestão à pedagogia em três grandes tendências: uma primeira, que ele denomina “**autoritária**”, pois o professor propõe ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão e que, segundo ele, é iniciada pelo pedagogo soviético A. Makarenko. A segunda ele denomina “**tendência Freinet**”, pois teria na proposta do professor francês de criação de novos métodos e técnicas pedagógicos sua característica central. Nessa tendência, próxima à individualização do ensino e à autoformação, estariam ainda englobadas as experiências norte-americanas de *self-government* na educação esboçadas pelo Plano Dalton e as propostas de uma Pedagogia Institucional, às quais se filia o próprio Lapassade. A terceira tendência seria a “**libertária**” e englo-

¹⁹ LAPASSADE, 1971:6. Os grifos são meus.

baria as experiências pedagógicas anarquistas, caracterizadas, segundo ele, por um processo em que os professores deixam nas mãos dos alunos quaisquer orientações no sentido de instituir um grupo de aprendizagem e limitam-se a ser “consultores” deste grupo.

A classificação de Lapassade sem dúvida é bastante operacional mas traz, como qualquer classificação, problemas técnicos, como, no caso, a caracterização que ele faz da tendência libertária. Sobre a aplicação do princípio da autogestão na pedagogia libertária podemos distinguir duas perspectivas: uma, a que chamaria “**tendência não-diretiva**”, assume os princípios metodológicos rousseanianos da educação, embora com críticas à sua perspectiva sócio-política. Estaria representada na pedagogia antiautoritária que tem em Max Stirner seu teórico mais radical e que animou diversas experiências de escolas libertárias. Do ponto de vista metodológico e psicológico, estaria muito próxima à tendência escolanovista e também da Pedagogia Institucional, se bem que mais voltada para uma perspectiva de educação política dos filhos do proletariado. A segunda, que poderia ser denominada de “**tendência mainstream**”, assume Rousseau negativamente, construindo-se como uma crítica radical de sua filosofia educacional. Essa corrente estaria sustentada teoricamente em Proudhon e Bakunin, apresentando como exemplos práticos as experiências de Robin, Faure e Ferrer i Guàrdia.

O que diferencia as duas perspectivas de aplicação da autogestão pedagógica no contexto libertário é que, enquanto a primeira toma a autogestão como um meio, a segunda a toma por um fim; em outras palavras, na “**tendência não-diretiva**” a autogestão é tomada como metodologia de ensino, enquanto que na “**tendência mainstream**” ela é assumida como o objetivo da ação pedagógica. Ou, ainda: educa-se pela liberdade ou para a liberdade. De novo, o fundamento é a oposição Rousseau x Bakunin: se assumimos a liberdade como uma característica natural, a criança deve ser educada sem direcionamentos; se, por outro lado, tomamos a liberdade como característica social, como desejava Bakunin, a criança precisa ser educada, dirigida no sentido da construção e conquista da liberdade.

Parece-me que a segunda posição é mais coerente com os princípios anarquistas, principalmente porque estamos falando do exercício de uma pedagogia libertária no contexto de uma sociedade capitalista, o que significa afirmar a autogestão em um meio heterogestionário.²⁰ Criar escolas em que as crianças vivam na mais absoluta liberdade é um grande engodo, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social; ao contrário, estarão imersas num meio em que ou são submetidas ou submetem, onde a liberdade é, portanto, impossível. Politicamente, assumir uma postura não-diretiva na educação significa deixar que a sociedade encarregue-se da formação política dos indivíduos. Isso o próprio Rousseau já percebia, e daí a sua opção por isolar Emílio da sociedade, afastando-o dos efeitos corruptos dela. Pensava o filósofo genebrino que, após ter a personalidade formada, o indivíduo poderia ser introduzido no convívio social, sendo uma influência positiva para a sociedade corrompida. Hoje sabemos, entretanto, que o indivíduo nunca deixa de ser suscetível às influências sociais, principalmente com o poder de penetração que a mídia possui atualmente.

A perspectiva não-diretiva advinda de Rousseau e sistematizada pelos escolanovistas, de Dewey a Freinet, de Claparède a Rogers, serve aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao *laissez-faire* absoluto, que procurarão o desenvolvimento individual sem preocupar-se com o coletivo, com o social. Na melhor das hipóteses, uma escola baseada em tal princípio formará indivíduos alheios à questão política, presas fáceis da poderosa mídia capitalista.

A proposta libertária de uma educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode, portanto, ser confundida com as propostas escolanovistas que lhe são contemporâneas. Se há convergências entre elas, há uma divergência fundamental, a postura política

²⁰ Sobre os problemas de uma pedagogia autogestionária num meio heterogestionário, ver as obras de Carlos Díaz, *Manifesto Libertário de la Enseñanza*, *Escritos de Pedagogía Política* e *Ensayo de Pedagogía Utopica*.

resultante da concepção antropológica que a sustenta. Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que se confronta com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social. Abandona, assim, a imobilidade de um passado de tradições para abrir-se ao futuro como um novo horizonte de possibilidades.²¹

²¹ Ver DÍAZ/GARCÍA, 1975:25.



IVAN ILLICH

7ª EDIÇÃO

SOCIEDADE SEM ESCOLAS



IVAN ILLICH

SOCIEDADE SEM ESCOLAS

tradução de
LÚCIA MATHILDE ENDLICH ORTH

7ª Edição

VOZES/

Petrópolis

1985

2. Fenomenologia da escola

Algumas palavras tornam-se tão flexíveis que deixam de ser úteis. «Escola» e «ensino» são palavras desse tipo. Elas se ajustam dentro de qualquer interstício da linguagem como uma ameba. Os russos aprenderão pelo ABM (**Anti-balistic Missiles**), as crianças negras pelo IBM (**International Business Machines**); um exército pode vir a ser a escola de uma nação.

A busca de alternativas na educação precisa começar com um entendimento prévio sobre o que entendemos por «escola». Pode-se fazê-lo de diversas maneiras. Poderíamos começar pela enumeração das funções latentes, exercidas pelos modernos sistemas escolares como a proteção, seleção, instrução e aprendizagem. Seria interessante fazer uma análise clínica e verificar quais dessas funções latentes prestam serviço ou desserviço aos professores, empresários, crianças, pais ou profissões. Seria interessante também fazer um levantamento da história da cultura ocidental e das informações reunidas pela antropologia para descobrir as instituições que tiveram um desempenho semelhante ao da escola atual. Seria interessante, enfim, recordar as inúmeras afirmações normativas desde o tempo de Comenius ou de Quintiliano, e descobrir de quais delas mais se aproxima o moderno sistema escolar. Qualquer dessas abordagens nos obrigará a começar com certas suposições sobre um relacionamento entre escola e educação. Para criar uma linguagem em que seja possível falar da escola sem contínuas referências à educação, resolvi começar com algo que poderia ser chamado fenomenologia da escola pública. Definirei, para tanto, a «escola» como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor.

Idade — A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções.

Estamos acostumados com crianças. Decidimos que deverão ir à escola fazer o que se lhes manda, não ter economias ou família próprias. Esperamos que conheçam seu lugar e se comportem como

crianças. Recordamos, com saudade ou tristeza, o tempo em que também éramos crianças. Supõe-se que toleremos o comportamento infantil das crianças. A humanidade é, para nós, uma espécie de instituição afligida e abençoada com a missão de cuidar das crianças. Esquecemos, porém, que nosso atual conceito de «meninice» desenvolveu-se apenas recentemente na Europa Ocidental e mais recentemente ainda nas Américas (Sobre o paralelismo entre o moderno capitalismo e a moderna meninice, ver PHILIPPE ARIES, *Centuries of Childhood*, Knopf, 1962).

A meninice, como algo distinto de infância, adolescência ou juventude, era desconhecida à maioria dos períodos históricos. Algumas eras cristãs nem mesmo consideravam suas proporções corporais. Artistas pintavam a criança como se fosse miniatura de adulto, sentada nos braços de sua mãe.

As crianças aparecem na Europa juntamente com os relógios de bolso e os agiotas cristãos do Renascimento. Antes de nosso século, pobres e ricos nada entendiam de roupas para crianças, jogos de crianças ou de imunidade legal da criança. O ser criança era coisa da burguesia. O filho do trabalhador, do camponês ou do nobre, todos se vestiam como seus pais, brincavam como seus pais e eram enforcados da mesma maneira que seus pais. Depois que a burguesia descobriu «o ser criança», tudo mudou. Apenas algumas igrejas continuaram a respeitar, por certo tempo, a dignidade e maturidade dos jovens. Até o Concílio Vaticano II ensinava-se às crianças que o cristão chegava ao discernimento moral e à liberdade aos sete anos e, a partir daí, era capaz de cometer pecados, pelos quais poderia ser castigado com o inferno eterno. Pelos meados do século atual, os pais da classe média começaram a evitar o impacto dessa doutrina sobre seus filhos. Seu modo de pensar sobre crianças prevalece atualmente na prática da Igreja.

Até o século passado, as «crianças» das famílias da classe média eram formadas em casa com ajuda de preceptores e escolas particulares. Só com o advento da sociedade industrial tornou-se possível e acessível às massas a produção intensa da «infância». O sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ela produz.

Uma vez que a maioria das pessoas vive, hoje, fora das cidades industriais, já não experimenta a infância. Nos Andes, quando a pessoa se tornou «útil», começa a arar o solo. Antes disso, guarda os

rebanhos. Se for uma pessoa bem nutrida, torna-se útil aos onze anos, caso contrário aos doze. Certa vez conversava com o guarda-noturno, Marcos, sobre seu filho de onze anos que trabalhava numa barbearia. Disse-lhe, em espanhol, que seu filho ainda era «nino». Marcos, surpreso, retrucou com um sorriso franco: «Don Ivan, acho que o Senhor tem razão». Notei que, até esta minha observação, o pai pensava em Marcos apenas como seu «filho»; senti-me culpado por ter descerrado o véu da infância entre duas pessoas tão sensíveis. Se eu dissesse a um morador de favela de Nova York que seu filho, já empregado, era ainda «criança», não se mostraria surpreendido. Sabe perfeitamente que seu filho de onze anos deveria gozar da infância e lamenta que assim não seja. O filho de Marcos tinha ainda que ser sensibilizado para o anelo pela infância; o filho do novo iorquino sente-se despojado dela.

A maioria das pessoas não quer ou não pode proporcionar uma infância moderna a seus filhos. Mas parece também que a infância é um peso para boa parte daqueles poucos que a podem gozar. Muitos são forçados a passar por ela e não se alegram, de forma nenhuma, por desempenhar o papel de criança. Passar pela infância significa estar condenado a um processo de conflito desumanizante entre a autoconsciência e o papel imposto por uma sociedade que pervade inclusive a própria idade escolar.

Stephen Daedalus e Alexander Portnoy não gostaram da infância e, creio, muitos de nós não gostaríamos de ser tratados como crianças.

Se não houvesse uma instituição de aprendizagem obrigatória e para determinada idade, a «infância» deixaria de ser produzida. Os jovens das nações ricas estariam liberados de sua destrutividade e as nações pobres não tentariam rivalizar com a infantilidade das nações ricas. Se a sociedade quisesse superar sua idade infantil, teria que tornar-se suportável para os jovens. Já não poderia ser mantida a atual disjunção entre uma sociedade adulta que pretende ser humana e um ambiente escolar que zomba da realidade.

A desinstalação da escola poderia acabar com a atual discriminação contra recém-nascidos, adultos e velhos e deixar de favorecer apenas adolescentes e jovens. A decisão social de colocar preferentemente recursos educacionais à disposição daqueles que superaram a extraordinária capacidade de aprender dos quatro

primeiros anos e não atingiram o grau da aprendizagem automotivada parecerá, retrospectivamente, um tanto bizarra.

A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças precisam de escola. A sabedoria institucionalizada nos diz que as crianças aprendem na escola. Mas esta mesma sabedoria institucionalizada é produto de escolas, pois o sadio senso comum nos diz que apenas as crianças podem ser instruídas na escola. Somente pela segregação dos seres humanos na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar.

Professores e alunos — Por definição, as crianças são alunos. A demanda do meio infantil cria um ilimitado mercado para professores registrados. A escola é uma instituição baseada no axioma de que a aprendizagem é o resultado do ensino. E a sabedoria institucionalizada continua a aceitar este axioma, apesar da evidência em contrário.

A maior parte dos nossos conhecimentos adquirimo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola.

Todos aprendemos o como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Mesmo as crianças que estão sob os cuidados, dia e noite, de um professor não constituem exceção. Os órfãos, os excepcionais e os filhos de professores escolares adquirem a maioria de seus conhecimentos fora do processo «educacional» planejado para eles. Os professores deram uma fracassada demonstração quando tentaram incrementar a aprendizagem dos pobres. Os pais pobres que desejam que seus filhos freqüentem a escola não se interessam tanto pelo que vão aprender quanto pelo certificado e pelo dinheiro que irão ganhar. E os pais da classe média confiam seus filhos aos cuidados de um professor para resguardá-los de aprender o que os pobres aprendem na rua. As pesquisas educacionais vêm, crescentemente, demonstrando que as crianças aprendem a maior parte do que os professores pretendem ensinar-lhes dos seus grupos de amigos, das histórias em quadrinhos, de observações fortuitas e, sobretudo, da mera participação no ritual escolar. Os professores, na maioria dos

casos, obstaculizam esta aprendizagem de assuntos pelo modo como eles os apresentam na escola.

Metade dos habitantes desse planeta jamais colocou os pés numa escola. Não tem contacto com professores e não usufrui do privilégio de abandonar a escola antes de completar o curso (drop out). Apesar disso aprendem com relativa eficiência a mensagem transmitida pela escola: precisam de escola sempre e sempre mais. A escola os instrui na sua própria inferioridade, através da cobrança de impostos escolares, ou através de um demagogo que cria expectativas pela escola, ou através de seus filhos quando estes já morderam o anzol. Desse modo os pobres são despojados de sua auto-estima, pela submissão a um credo que garante a salvação apenas pela escola. A Igreja lhes deu ao menos uma chance de arrependimento na hora da morte. A escola lhes deixa a expectativa (uma esperança vã) de que seus netos o farão. Esta expectativa refere-se, obviamente, a um maior aprendizado oriundo da escola e não de professores.

Os alunos nunca atribuíram aos professores o que aprenderam. Tanto os mais brilhantes quanto os mais bobos sempre confiaram na sorte, leituras e esperteza para passar nos exames, motivados pela vara ou pelo desejo de fazer carreira.

Os adultos gostam de romantizar seu tempo de escola. Recordando, atribuem o que aprenderam ao professor que com eles teve paciência. Estes mesmos adultos se preocupariam com a saúde mental de uma criança que viesse para casa e lhes contasse o que aprendera de cada um dos professores.

As escolas criam empregos para seus professores, não importa o que os alunos aprendem deles.

Frequência de tempo integral — Todo mês vejo nova lista de proposições feitas por alguma indústria norte-americana à Agência de Desenvolvimento Internacional (AID) sugerindo a substituição dos «mestres-escola» latino-americanos por monitores de ensino programado ou, simplesmente, pela TV. Nos Estados Unidos vem tendo aceitação a idéia do ensino como empreendimento conjunto de pesquisadores educacionais, planejadores e técnicos. Não importa que o professor seja um tradicional ou uma equipe de homens com uniforme branco. Não importa que tenham êxito ou fracassem no ensinar as matérias relacionadas no programa. O professor

profissional cria um meio sagrado.

A incerteza sobre o futuro do ensino profissional coloca em perigo a existência das salas de aula. Se os profissionais da educação se especializam em promover a aprendizagem, terão que abandonar um sistema que exige entre 750 a 1.000 reuniões por ano. Obviamente os professores fazem muito mais. A sabedoria institucionalizada das escolas diz aos pais, alunos e educadores que o professor que quer ensinar deve exercer sua autoridade num recinto sagrado. Isso também vale para professores cujos alunos passam a maior parte de seu tempo escolar numa sala de aula sem paredes.

A escola, por sua própria natureza, tende a exigir o tempo integral e todas as energias de seus freqüentadores. Isso, por sua vez, transforma o professor em guardião, pregador e terapeuta.

Ao representar esses diferentes papéis o professor baseia sua autoridade em diferentes exigências.

O *professor-guardião* atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas.

O *professor-moralista* substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está in loco parentis para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação.

O *professor-terapeuta* julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto.

Dizer que a sociedade liberal pode apoiar-se na escola moderna é paradoxo. A salvaguarda da liberdade individual fica suspensa no relacionamento de um professor com seu aluno. Quando o professor reúne em sua pessoa as funções de juiz, ideólogo e médico perverte-

se o estilo fundamental da sociedade pelo mesmo processo que deveria preparar para a vida. Um professor que reúne esses três poderes contribui muito mais para a distorção da criança do que as leis que determinam sua minoridade legal e econômica, ou que restringem seu direito à livre reunião e residência.

Os professores não são os únicos profissionais que oferecem terapia. Os psiquiatras educacionais, os orientadores vocacionais e mesmo os advogados ajudam seus clientes a decidir, a desenvolver sua personalidade e a aprender. Mas o sentimento comum diz ao cliente que esses profissionais se abstêm de impor sua opinião sobre o certo e o errado ou de forçar alguém a seguir seus conselhos. Os professores e os padres são os únicos profissionais que se acham autorizados a imiscuir-se nos assuntos privados de seus clientes, ao mesmo tempo que pregam para uma audiência cativa.

As crianças não têm a proteção nem do primeiro e nem do quinto mandamento quando estão diante desse padre secular, o professor. A criança se defronta com um homem que usa uma invisível tríplice coroa, semelhante à tiara papal, o símbolo da tríplice autoridade, reunida numa só pessoa. Para a criança, o professor pontifica como pastor, profeta e sacerdote; ele é, ao mesmo tempo, guia, professor e ministro do sagrado ritual. Reúne as pretensões dos papas medievais numa sociedade que garante que essas pretensões nunca serão exercidas juntas, por uma instituição estabelecida e obrigatória, seja Igreja ou Estado.

A definição das crianças como alunos de tempo integral permite ao professor exercer uma espécie de poder que é muito menos limitado por restrições constitucionais e consuetudinárias do que o poder exercido por guardiães de outras áreas sociais. A idade cronológica desqualifica as crianças das salvaguardas que são rotina para os adultos num asilo moderno, seja manicômio, mosteiro ou prisão.

Sob o olhar autoritário do professor, diversas ordens de valores confundem-se numa só. A distinção entre moralidade, legalidade e valor pessoal torna-se confusa e é, eventualmente, eliminada. Toda transgressão torna-se uma ofensa múltipla. Espera-se que o transgressor sinta que violou uma norma, que agiu imoralmente e que traiu a si mesmo. Diz-se a um aluno que obteve ajuda irregular num exame que ele é um fora da lei, moralmente corrupto e sem

dignidade pessoal.

A freqüência escolar preserva as crianças do mundo cotidiano da cultura ocidental e as mergulha num ambiente bem mais primitivo, mágico e muito sério. A escola não poderia criar tal ambiente em que as normas da realidade comum ficam suspensas, a não ser mediante o encarceramento dos jovens em recinto sagrado durante muitos anos sucessivos. A lei da freqüência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta. A infância universal e a atmosfera carregada das salas de aula não poderiam existir sem a escola. No entanto, as escolas como canais compulsórios da aprendizagem poderiam existir sem ambas e ser mais repressivas e destrutivas que qualquer coisa que conhecêssemos. Para entender o que isso significa para a desescolarização da sociedade e não apenas para a reforma dos estabelecimentos de ensino, precisamos, agora, abordar o secreto currículo escolar. Não estamos interessados aqui, diretamente, no secreto currículo que marca os pobres nas ruas de um gueto, nem no secreto currículo das salas de aula luxuosas que beneficia o rico. Estamos interessados, sim, em chamar a atenção para fato de que o cerimonial ou ritual da própria escolarização constitui semelhante currículo. Nem melhor dos professores consegue dele resguardar totalmente seus alunos. Inevitavelmente, este secreto currículo da escolarização ajunta preconceitos e culpa à discriminação que a sociedade pratica contra alguns de seus membros e concede aos privilegiados um novo título de condescenderem com a maioria. Também de maneira inevitável, este secreto currículo presta-se como rito de iniciação para uma sociedade de consumo, orientada para o progresso, tanto para ricos como para pobres.

3. A ritualização do progresso

O universitário foi escolarizado para desempenhar funções seletas entre os ricos do mundo. Conquanto manifeste solidariedade com o Terceiro Mundo, qualquer americano formado por uma Universidade custou cinco vezes mais que a receita vital média da metade da humanidade. Um estudante latino-americano que quisesse entrar nessa fraternidade exclusiva gastará, em sua educação, 350 vezes mais dinheiro dos cofres públicos do que o gasto na educação

do seu concidadão de renda média. Com raríssimas exceções, o licenciado universitário de um país pobre sente-se mais à vontade entre seus colegas norte-americanos e europeus do que entre seus compatriotas não-escolarizados. Todos os estudantes passam por um processo acadêmico tal que apenas se sentem felizes quando na companhia de companheiros que consomem os mesmos produtos da maquinaria educacional.

A universidade moderna confere o privilégio de discordar apenas aos que foram testados e classificados como potenciais homens de dinheiro ou detentores de poder. Ninguém recebe um centavo dos fundos fiscais para formar-se nas horas vagas ou para educar outros, a não ser que possa comprová-lo por um certificado. As escolas escolhem para os estágios seguintes aqueles que, nos primeiros estágios do jogo, provaram ser bons investimentos para a ordem estabelecida. Tendo o monopólio, tanto dos recursos de aprendizagem, quanto da atribuição de funções sociais, a universidade escolhe o descobridor e o dissidente potencial. Todo título sempre deixa uma indelével etiqueta no currículo de seu consumidor. Os formados por universidade se enquadram apenas num mundo que coloca etiquetas comerciais em suas cabeças, dando-lhes, assim, a faculdade de definir o grau de expectativa na sua sociedade. Em todos os países, a quantidade consumida pelos formados em universidades fixa o padrão dos demais. Se quiserem parecer civilizados, devem aspirar ao estilo de vida dos formados em universidades.

A universidade consegue, portanto, impor padrões de consumo no trabalho e em casa, em qualquer parte do mundo e sob qualquer regime político. Quanto menos formados em universidades houver no país, tanto mais seu proceder é imitado pelo resto da população. A diferença entre o consumo de um formado em universidade e o cidadão médio é bem mais acentuada na Rússia, China e Argélia do que nos Estados Unidos. Um carro, viagens de avião e um gravador acentuam mais a distinção num país socialista, onde apenas os títulos e não tanto o dinheiro podem proporcionar essas comodidades.

O direito de a universidade fixar metas de consumo é algo novo. Em muitos países, a universidade obteve este poder apenas na década de sessenta, quando se difundiu a ilusão de que todos tinham igual acesso à educação. Antes disso, a universidade protegia a liberdade individual de falar, mas não convertia, automaticamente,

seu conhecimento em riqueza. Ser um escolar na Idade Média significava ser pobre, até mesmo um esmoler. Devido à sua vocação, o escolar medieval aprendia latim, tornando-se um marginal, objeto de escárnio ou de estima de camponeses e príncipes, dos cidadãos e do clero. Para ter sucesso no mundo, o escolástico tinha que, primeiro, entrar nele, ingressando no serviço público — de preferência na Igreja. A antiga Universidade era uma zona franca para descobrir e discutir idéias novas e velhas. Mestres e alunos se reuniam para ler textos de outros mestres, já de há muito tempo mortos; as palavras vivas dos mestres falecidos traziam novas perspectivas aos sofismas de então. A universidade era, pois, uma comunidade de pesquisa acadêmica e inquietude endêmica.

Na atual multiversidade, esta comunidade retirou-se para as periferias, tendo um que outro encontro nos quartos, no gabinete do professor ou na sala do capelão. A finalidade estrutural da moderna universidade pouco tem a ver com a pesquisa tradicional. Desde Gutenberg o intercâmbio da investigação disciplinada e crítica processou-se, na maioria dos casos, da cátedra para a impressão. A universidade moderna desperdiçou sua oportunidade de proporcionar um excelente local para encontros que seriam, ao mesmo tempo, autônomos e anárquicos, motivados mas não-planejados e entusiastas. Escolheu, ao invés, administrar um processo que fabrica a assim chamada pesquisa e instrução.

A universidade americana, desde o Sputnik, tenta alcançar o número de graduados que possui a União Soviética. Agora os alemães estão abandonando sua tradição acadêmica e construindo «campus» para equiparar-se aos americanos. Nesta década de 70 querem aumentar seus gastos com a escola primária e secundária de 14 para 59 bilhões de marcos (DM) e triplicar os gastos no ensino superior. Os franceses se propõem, para 1980, aumentar em 10 por cento de seu Produto Nacional bruto a quantia casta em escolas. A Fundação Ford está pressionando países pobres da América Latina para que aumentem seus gastos per capita com «respeitáveis» graduados, até alcançar os níveis norte-americanos. Os estudantes consideram seus estudos como um investimento que lhes trará as melhores vantagens financeiras; e os países consideram o estudo como fator básico do desenvolvimento.

Para a maioria que busca primordialmente um título, a universidade não perdeu prestígio mas, desde 1968, perdeu a

consideração de muitos que nela acreditavam. Os estudantes se recusam a preparar-se para a guerra, para a poluição e a perpetuação dos preconceitos. Os professores os apóiam em suas reivindicações em desafio à legitimidade do governo, sua política externa, educação e a maneira americana de viver. São muitos os que recusam os títulos escolares e se preparam para uma vida na contracultura, fora dessa sociedade de diplomados. Parece que escolheram o caminho dos "fraticelli" e "alumbrados" da Reforma — os "hippies" e os "dropouts" de seu tempo. Outros reconhecem o monopólio das escolas sobre os recursos de que precisam para formar uma contra-sociedade. Buscam apoio entre si para viver com integridade enquanto se submetem ao ritual acadêmico. Constituem, por assim dizer, focos de heresia, no seio mesmo da hierarquia.

Grande parte da população, no entanto, observa alarmada os modernos místicos e os modernos heresiarcas. Eles ameaçam a economia de consumo, o privilégio democrático e a auto-imagem da América. Mas não é possível eliminá-los. Alguns podem ser reconvertidos pacientemente ou sutilmente eleitos para um cargo, por exemplo, dando-se-lhes oportunidade para que ensinem sua heresia. Daí a procura de meios que possibilitem livrar-se dos dissidentes ou reduzir a importância da universidade, motivo de seus protestos.

Os estudantes e professores que questionam a legitimidade da universidade, com grandes riscos pessoais, certamente não pensam estar definindo padrões de consumo ou incentivando um sistema de produção. Os que fundam grupos como o Committee of Concerned Asian Scholars e o North American Congress on Latin America (NACLA) estiveram entre os mais eficazes em mudar radicalmente a concepção que milhões de jovens tinham sobre os países estrangeiros. Outros tentaram interpretar a sociedade americana de forma marxista ou foram responsáveis pelo florescimento das comunas. Estas iniciativas dão nova força ao argumento de que a existência da universidade é necessária para garantir a continuidade da crítica social.

Não há dúvida que, atualmente, a universidade propicia uma combinação única de circunstâncias que permite a alguns de seus membros criticarem a sociedade em seu todo. Concede tempo, mobilidade, acesso à informação e a outros colegas, certa impunidade — privilégios não concedidos a outros segmentos da

população. Mas a universidade concede esta liberdade apenas àqueles que já foram profundamente iniciados na sociedade de consumo e na necessidade de haver escolas públicas obrigatórias de qualquer espécie que seja.

O sistema escolar de hoje desempenha a tríplice função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade. O sistema escolar, hoje, e sobretudo a universidade, oferece grande oportunidade para criticar o mito e para rebelar-se contra suas perversões institucionais. Mas o rito que exige tolerância das fundamentais contradições entre mito e instituição ainda permanece inquestionável, pois nem a crítica ideológica e nem a ação social podem fazer surgir uma nova sociedade. Unicamente o desengano seguido de uma ruptura com o rito social central e a reforma desse rito pode trazer mudanças radicais.

A universidade americana veio a ser o último estágio do rito de iniciação mais envolvente que o mundo já conheceu. Nenhuma sociedade conseguiu sobreviver sem ritos ou mitos, mas a nossa sociedade é a primeira a necessitar de uma tão estúpida, prolongada, destrutiva e dispendiosa iniciação em seus mitos. A civilização mundial contemporânea é também a primeira que achou preciso racionalizar seu rito de iniciação fundamental em nome da educação. Não podemos iniciar uma reforma educacional sem antes compreender que nem a aprendizagem individual e nem a igualdade social podem ser incrementadas pelo rito escolar. Não podemos superar a sociedade de consumo sem antes compreender que a escola pública obrigatória recria tal sociedade, não importando o que nela seja ensinado.

O projeto de desmitologização que proponho não pode limitar-se exclusivamente à universidade. Qualquer tentativa de reformar a universidade sem atender para o sistema do qual é parte integrante é o mesmo que tentar uma reforma urbana na cidade de Nova York, começando do décimo segundo andar. A maioria das reformas universitárias se parece com a construção de imponentes favelas. Somente uma geração que cresça sem escolas obrigatórias será capaz de recriar a universidade.

O MITO DOS VALORES INSTITUCIONALIZADOS

A escola nos inicia também no Mito do Consumo Interminável. Este mito moderno se fundamenta na crença de que o processo produz, inevitavelmente, algo de valor e, por isso, a produção necessariamente cria a demanda. A escola nos ensina que a instrução produz aprendizagem. A existência de escolas produz a demanda pela escolarização. Uma vez que aprendemos a necessitar da escola, todas as nossas atividades vão assumir a forma de relações de cliente com outras instituições especializadas. Uma vez que o autodidata foi desacreditado, toda atividade não profissional será suspeita. Aprendemos na escola que toda aprendizagem profícua é resultado da freqüência, que o valor da aprendizagem aumenta com a quantidade de insumo (input) e, finalmente, que este valor pode ser mensurado e documentado por títulos e certificados.

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando «por dentro»; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação.

Quando um homem ou uma mulher aceitou a necessidade da escola, torna-se fácil presa para outras instituições. Quando os jovens permitiram que sua imaginação fosse formada pela instrução curricular, estão condicionados ao planejamento institucional de qualquer espécie. A «instrução» lhes turva o horizonte da imaginação. Não podem ser traídos, mas apenas ludibriados, porque lhes foi ensinado que substituíssem a esperança pelas expectativas. Não mais se surpreenderão, para o bem ou para o mal, com outras pessoas, porque lhes foi ensinado o que esperar dos outros que receberam os mesmos ensinamentos que eles. Isto se refere tanto às outras pessoas quanto às máquinas.

Esta transferência de responsabilidade do eu para a instituição acarreta regressão social, sobretudo quando foi aceita como obrigação. Assim, os que se rebelam contra a Alma Mater muitas vezes acabam fazendo parte dela, em vez de tomar coragem e contaminar os outros com seus ensinamentos pessoais e assumir a responsabilidade pelas conseqüências. Isto sugere a possibilidade de

uma nova história de Édipo — Édipo, o Professor, que «faz» sua mãe para engendrar filhos com ela. O homem viciado em receber ensinamentos busca sua segurança no ensino compulsivo. A mulher que experimenta seu conhecimento como resultado de um processo quer reproduzi-lo nos outros.

O MITO DA MENSURAÇÃO DOS VALORES

Os valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem.

Mas o crescimento pessoal não é coisa mensurável. É crescimento em discordância disciplinada que não pode ser medido nem pelo metro nem por um currículo, nem mesmo comparado com as realizações de qualquer outra pessoa. Neste tipo de aprendizagem pode alguém rivalizar com os outros apenas em esforço imaginativo, seguir seus passos, mas nunca imitar seu procedimento. A aprendizagem que eu prezo é re-criação imensurável.

A escola pretende fragmentar a aprendizagem em «matérias», construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional. As pessoas que se submetem ao padrão dos outros para medir seu crescimento pessoal próprio, cedo aplicarão a mesma pauta a si próprios. Não mais precisarão ser colocadas em seu lugar, elas mesmas se colocarão nos cantinhos indicados; tanto se expremem até caberem no nicho que lhes foi ensinado a procurar e, neste mesmo processo, colocarão seus companheiros também em seus lugares, até que tudo e todos estejam acomodados.

As pessoas que foram escolarizadas até atingirem o tamanho previsto deixam fugir de suas mãos uma experiência incomensurável. Para elas, tudo o que não puder ser medido torna-se secundário, ameaçador. Não é preciso que se lhes roube a criatividade. Sob o jugo da instrução, desaprenderam a tomar suas iniciativas e a ser elas mesmas. Valorizam apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer.

Quando as pessoas têm escolarizado na cabeça que os valores podem ser produzidos e mensurados, dispõem-se a aceitar qualquer espécie de hierarquização. Há uma escala para o desenvolvimento das nações, outra para a inteligência dos bebês; até mesmo o

progresso em prol da paz pode ser calculado pelo número de mortos. Num mundo escolarizado o caminho da felicidade está pavimentado com o índice de consumo.

O MITO DOS VALORES EMPACOTADOS

A escola vende currículo — um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. A produção do currículo começa, na maioria das escolas, com uma pretensa pesquisa científica na qual os engenheiros educacionais se baseiam para predizer a demanda futura e as ferramentas da linha de montagem, dentro dos limites traçados pelo orçamento e pelos tabus. O professor-distribuidor entrega o produto acabado ao aluno-consumidor cujas reações são cuidadosamente analisadas e tabuladas a fim de haver dados de pesquisa para a preparação do próximo modelo que poderá dominar-se «não-graduado», «destinado ao estudante», «estudo dinâmico», «complementado visualmente» ou «centrado na matéria».

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer outro processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja «propaganda dirigida» faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. São levados a sentirem-se culpados caso não ajam de acordo com as predições da pesquisa de consumo, recebendo os graus e certificados que os colocarão na categoria de trabalho pela qual foram motivados a esperar.

Os educadores podem justificar currículos mais dispendiosos baseando-se em suas observações de que as dificuldades na aprendizagem aumentam proporcionalmente ao custo do currículo. É uma aplicação da Lei de Parkinson, segundo a qual o trabalho aumenta com os recursos disponíveis para realizá-lo. Esta lei pode ser constatada em todos os níveis da escola. Na França, por exemplo, as dificuldades de leitura aumentaram desde que os gastos «per capita» atingiram os níveis dos Estados Unidos de 1950 — época em que as dificuldades de leitura haviam-se tornado problema agudo nas escolas deste país.

De fato, os estudantes sadios redobram, muitas vezes, sua

resistência à aprendizagem quando se percebem mais compreensivamente manipulados. Esta resistência não se deve ao estilo autoritário da escola pública ou ao estilo sedutor de algumas «escolas livres», mas à abordagem fundamental, comum a todas as escolas — a idéia de que o critério de uma pessoa vai determinar o que e quando outra pessoa deve aprender.

O MITO DO PROGRESSO AUTOPERPETUAVEL

Mesmo que se constate um declínio na aprendizagem, paradoxalmente o aumento dos custos educacionais «per capita» faz com que cresça o valor do aluno perante si mesmo e perante o mercado. A qualquer custo, a escola força o aluno ao nível do consumo curricular competitivo e a prosseguir para níveis sempre mais elevados. Enquanto galga a pirâmide, os gastos para motivar o estudante a permanecer na escola sobem vertiginosamente. Nos níveis superiores, apresentam-se sob o disfarce de novos estádios de futebol, capelas ou programas denominados de Educação Internacional. A escola pode não ensinar nada, mas ensina o valor da escalada: o valor da maneira americana de fazer as coisas.

A guerra do Vietnã serve como exemplo ao nosso raciocínio. Seu sucesso é calculado pelo número de pessoas efetivamente servidas por balas baratas, entregues a um preço elevado. E este cálculo brutal é desavergonhadamente chamado «contagem de corpos». Assim como negócios são negócios — um não acabar de acumulação de dinheiro — assim a guerra é matar — um não acabar de acumulação de cadáveres. De maneira semelhante, a educação é escolarização; e este interminável processo é quantificado em horas-aluno. Todos esses processos são irreversíveis e autojustificáveis. Pelos padrões econômicos, o país se torna sempre mais rico. Pelos padrões de contagem de cadáveres, a nação continua vencendo sua guerra eternamente. E pelos padrões escolares a população torna-se sempre mais instruída.

Os programas escolares estão famintos de sempre mais instrução; mas, embora a fome leve à absorção constante, jamais proporciona a alegria de conhecer algo cabalmente. Cada matéria vem numa embalagem com a instrução de que se continue a consumir uma «oferta» atrás da outra; a embalagem do ano anterior é sempre obsoleta para o consumidor deste ano. O comércio dos livros didáticos cria esta demanda. Os reformadores educacionais

prometem a cada nova geração dar-lhe o melhor e o mais recente. E o público está escolarizado para demandar o que eles oferecem. Tanto o que abandonou a carreira — que sempre é lembrado daquilo que perdeu —, quanto o bacharel — que é levado a sentir-se inferiorizado perante a nova geração de estudantes — conhecem muito bem sua posição no ritual das crescentes decepções e continuam a apoiar uma sociedade que, eufemisticamente, chama de «revolução de expectativas crescentes» o abismo sempre mais profundo da frustração.

Mas o crescimento concebido em termos de consumo sem fim — o eterno progresso — nunca levará à maturidade. O compromisso com um incremento quantitativo ilimitado vicia a possibilidade de desenvolvimento orgânico.

O JOGO RITUAL E A NOVA RELIGIÃO DO MUNDO

Nas nações desenvolvidas, a idade de deixar a escola ultrapassa o aumento da longevidade. As duas curvas vão se encontrar daqui a uma década e vão criar um problema para Jessica Mitford e outros profissionais ligados à «educação por objetivos». Isto nos faz retroceder à baixa Idade Média, quando a demanda pelos serviços eclesiásticos se projetou para além do período de uma vida humana, pois foi criado o «Purgatório» com a finalidade de purificar as almas, sob o controle do Papa, antes de entrarem para o descanso eterno. Obviamente, surgiu, primeiro, o comércio das indulgências e então uma tentativa de Reforma. Agora, o Mito do Consumo Interminável toma o lugar da fé na vida eterna.

Como diz Arnold Toynbee, a decadência de uma grande cultura vem geralmente acompanhada do surgimento de uma nova Igreja Universal que dá esperanças ao proletariado doméstico e ao mesmo tempo satisfaz as necessidades de uma nova classe guerreira. A escola tem todas as características para ser a Igreja Universal de nossa decadente cultura. Nenhuma outra instituição conseguiria esconder tão bem de seus participantes a profunda discrepância entre os princípios sociais e a realidade social do mundo de hoje. Secular, científica, nega a morte: identifica-se com as aspirações modernas. Sua fachada clássica e crítica faz com que se pareça pluralista ou até anti-religiosa. Seu currículo define ciência e, ao mesmo tempo, é definido pela assim chamada pesquisa científica. Ninguém nunca termina sua escolarização — ainda. A escola nunca fecha suas portas

para alguém sem antes oferecer-lhe mais uma chance: estágios de recuperação, atualização, etc.

A escola se presta efetivamente ao papel de criadora e sustentadora do mito social por causa de sua estrutura que funciona como um jogo ritual de promoções gradativas. É muito mais importante a introdução neste ritual do que averiguar-se como ou o que é ensinado. É o próprio jogo que escolariza; ele entra no sangue e torna-se hábito.

Uma sociedade inteira é iniciada no Mito do Consumo Interminável de Serviços. Isto ocorre na medida em que a mencionada participação no ritual sem fim se torna, em todos os lugares, compulsória e compulsiva. A escola leva a rivalidade ritual a uma competição internacional; e aqui os competidores são obrigados a colocar a culpa de todos os males do mundo sobre aqueles que não podem ou não querem participar do jogo. A escola é um rito de iniciação que introduz o neófito na sagrada corrida do consumo progressivo; um rito de propiciação onde os sacerdotes acadêmicos são os mediadores entre o fiel e os deuses do privilégio e do poder; um rito de expiação que sacrifica os que abandonaram o curso fazendo deles os bodes expiatórios do subdesenvolvimento.

Mesmo os que freqüentaram, com grande sacrifício, alguns anos de escola — o que acontece na grande maioria dos casos na América Latina, Ásia e África — aprendem a sentir-se culpados devido ao subconsumo de escolarização. No México, a obrigatoriedade escolar é de seis anos. As crianças nascidas das famílias mais pobres da classe baixa têm apenas duas chances entre três para entrarem na 1ª série. Se o tiverem conseguido, têm quatro chances entre cem de acabar a escolarização obrigatória, isto é, a sexta série. Se forem nascidas de famílias médias da terceira classe, suas chances aumentam para doze entre cem. De acordo com esses dados, o México tem mais possibilidade de fornecer educação pública a seus habitantes do que a maioria das outras vinte e cinco repúblicas latino-americanas.

Em qualquer parte, todas as crianças sabem que tiveram uma oportunidade — ainda que desigual — numa loteria obrigatória. E a presumida igualdade dos padrões internacionais elabora um acordo entre sua pobreza original e a discriminação auto-infligida e aceita por aqueles que abandonaram a escola. Foram escolarizados a ponto de acreditarem nas expectativas crescentes e podem agora

racionalizar sua progressiva frustração, fora da escola, aceitando sua rejeição das graças escolásticas. Foram excluídos do céu, porque, batizados, não foram à igreja. Nascidos com pecado original, são batizados na 1ª série, mas vão para a «gehena» (em hebraico, lugar dos cadáveres e da cinza) por causa de suas faltas pessoais. Assim como Max Weber traçou os efeitos sociais causados pela crença de que a salvação era reservada aos que haviam acumulado riquezas, assim podemos observar agora que a graça é reservada àqueles que acumulam anos de escola.

O REINO QUE HÁ DE VIR: A UNIVERSALIZAÇÃO DAS EXPECTATIVAS

A escola harmoniza as expectativas do consumidor, expressas em suas exigências, com as crenças do produtor, expressas em seus rituais. É uma expressão litúrgica remanescente dos cultos que infestaram a Melanésia na década de 1940 e que faziam os fiéis crerem no seguinte: se colocassem apenas uma gravata preta sobre seus corpos nus, Jesus viria num barco a vapor trazendo uma geladeira, calças e uma máquina de costura para cada um.

A escola funde o crescimento na humilde dependência de um professor com o crescimento no fútil senso de onipotência, tão característico do aluno que pretende sair pelo mundo «a ensinar a todas as nações o caminho da salvação». O ritual é talhado para ajustar-se perfeitamente aos mais radicais hábitos de trabalho dos cartolas. Sua meta é celebrar o mito de um paraíso terrestre onde o consumo seja interminável — única esperança dos pobres e miseráveis.

Sempre ocorreram, através da História, epidemias de insaciáveis expectativas intramundanas, especialmente entre os grupos colonizados e marginalizados de todas as culturas. Os judeus, durante o domínio romano, tiveram seus essênios e seus messias; os servos, na Reforma, tiveram seus Thomas Münzer; os desalojados índios do Paraguai até Dakota tiveram seus dançarinos contagiosos. Estas seitas eram sempre conduzidas por um profeta e limitavam suas promessas a seus poucos eleitos. Mas a expectativa do reino, difundida pela escola, é antes impessoal do que profética, universal em vez de local. O homem tornou-se o engenheiro de seu próprio messias e promete as ilimitadas recompensas da ciência aos que se submetem à progressiva engenharia de seu reino.

A NOVA ALIENAÇÃO

A escola não é apenas a nova religião do mundo. É também o mercado de trabalho de mais rápido crescimento no mundo inteiro. A engenharia dos consumidores tornou-se o principal setor de crescimento da economia. Enquanto decrescem, nos países ricos, os custos de produção, há uma crescente concentração de capital e trabalho na grande empresa de habilitar o homem para o consumo disciplinado.

Na década passada os investimentos de capital diretamente relacionados com o sistema escolar foram maiores que os gastos com a defesa do país. O desarmamento apenas acelerará o processo pelo qual a indústria da aprendizagem vai ocupar o centro da economia nacional. A escola dá ilimitadas oportunidades para o desperdício legalizado, enquanto sua destrutibilidade continua irreconhecível e o custo dos paliativos aumenta.

Se somarmos os que dedicam tempo integral ao ensino aos que assistem às aulas por tempo integral, perceberemos que a assim chamada superestrutura tornou-se o principal empregador da sociedade. Nos Estados Unidos sessenta e dois milhões de pessoas estão na escola e oitenta milhões trabalham em outros lugares. Isto é muitas vezes esquecido por analistas neomarxistas que afirmam dever o processo de desescolarização ser postergado ou posto entre parênteses até que outras desordens, tradicionalmente aceitas como mais fundamentais, sejam corrigidas por uma revolução econômica e política. A estratégia revolucionária poderá ser realisticamente planejada, unicamente, se a escola for considerada como indústria. Para Marx, o custo de produção de demandas para os bens de consumo era pouco significativo. Hoje em dia a maior parte do esforço humano está engajado na produção de demandas que podem ser satisfeitas pela indústria, que, por sua vez, requer sempre mais capital. E a maior parte disso é feita na escola.

A alienação, na concepção tradicional, era consequência direta do fato de o trabalho ter-se convertido em trabalho assalariado, o que tirava do homem a possibilidade de criar e ser recriado. Agora, os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadoria que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida,

separando educação da realidade e trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são predeterminadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura de que se ajustarão a alguma instituição.

A Nova Igreja do Mundo é a indústria do conhecimento, ao mesmo tempo fornecedora de ópio e lugar de trabalho durante um número sempre maior de anos na vida de uma pessoa. A desescolarização está, pois, na raiz de qualquer movimento que vise à libertação humana.

O POTENCIAL REVOLUCIONÁRIO DA DESESCOLARIZAÇÃO

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo, ou dos meios de comunicação de massa têm importante papel na manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a escola escraviza mais profunda e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos — sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza — dependente de um processo pré-empacotado. A escola nos toca tão de perto que ninguém pode esperar ser dela libertado por meio de outra coisa qualquer.

Muitos revolucionários, que o são a seu modo, são vítimas da escola. Consideram a própria libertação como produto de um processo institucional. Somente o libertar-se da escola dissipará essas ilusões. A descoberta de que a maioria da aprendizagem não requer ensino jamais poderá ser manipulada ou planejada. Cada um é pessoalmente responsável por sua própria desescolarização; unicamente nós temos o poder de fazê-lo. Ninguém será desculpado se não conseguir se libertar da escolarização. As pessoas não conseguiram libertar-se da Coroa até que, ao menos alguns, se libertaram da Igreja estabelecida. Não conseguirão libertar-se do

consumo progressivo a menos que se libertem da obrigatoriedade escolar.

Todos estamos envolvidos na escolarização, seja pelo lado da produção, seja pelo lado do consumo. Estamos supersticiosamente convencidos que uma boa aprendizagem pode e deve ser produzida em nós e que nós podemos produzi-la nos outros. Nossa tentativa de afastar-nos do conceito de escola revelará a resistência que em nós acharemos quando tentarmos renunciar ao consumo ilimitado e à difundida presunção de que os outros podem ser manipulados para seu próprio bem. No processo escolar, ninguém está totalmente livre de ser explorado pelos outros.

A escola é o maior e mais anônimo empregador que existe. Ela é o melhor exemplo de uma nova espécie de empresa, sucessora das corporações, fábricas e sociedades anônimas. As corporações multinacionais que dominaram a economia estão sendo complementadas, agora, e podem ser substituídas, algum dia, por agências de serviços supranacionais. Estas empresas apresentam seus serviços de tal forma que todos os homens se sintam obrigados a consumi-los. São intencionalmente padronizadas, redefinindo periodicamente o valor de seus serviços, obedecendo a um ritmo quase idêntico em todos os lugares.

O transporte que depende de novos carros e super-rodovias serve à mesma necessidade, institucionalmente empacotada, de conforto, prestígio, velocidade e outros artifícios, quer seus componentes sejam produzidos pelo Estado, quer não. A aparelhagem da assistência médica define um tipo peculiar de saúde, quer seja o atendimento pago pelo Estado, quer pelo indivíduo. A promoção com vistas ao diploma ajeita o estudante para ocupar um lugar na mesma pirâmide internacional do contingente humano qualificado; não importa quem dirija a escola.

Em todos esses casos, o emprego é um benefício escondido: o motorista de um carro particular, o paciente que baixa ao hospital, o aluno na sala de aula, todos devem ser considerados, agora, como partes de uma nova classe de «empregados». Um movimento de libertação que começasse na escola e estivesse fundado na conscientização dos professores e alunos de serem simultaneamente exploradores e explorados poderia ser o protótipo das estratégias revolucionárias do futuro; pois um radical programa de

desescolarização poderia treinar os jovens no novo estilo de revolução necessário para desafiar um sistema social que apresenta como obrigatórios a «saúde», o «bem-estar» e a «segurança».

Os riscos de uma revolta contra a escola são imprevisíveis, mas são menos horríveis que os riscos de uma revolução que principiasse em qualquer outra grande instituição. A escola ainda não está organizada para a autoproteção tão eficazmente quanto um Estado-nação ou uma grande corporação. A libertação das amarras da escola poderia acontecer sem derramamento de sangue. As represálias dos inspetores escolares e dos seus aliados nas cortes e agências de empregos poderão assumir formas cruéis contra o transgressor individual, especialmente se for pobre, mas serão impotentes contra o surgimento de um movimento de massa.

A escola tornou-se problema social; é atacada por todos os lados. Cidadãos particulares e seus governos financiam experiências não-convencionais em todo o mundo. Recorrem a artifícios estatísticos incomuns para manter a crença e salvar a aparência. O ânimo de alguns educadores é semelhante ao dos bispos católicos após o Concílio Vaticano II. Os currículos das chamadas «escolas livres» se assemelham à liturgia das missas acompanhadas de músicas folclóricas ou de rock. As reivindicações dos estudantes do nível secundário, no sentido de terem voz na escola de seus professores, são tão estridentes quanto as reivindicações dos paroquianos exigindo participação na escolha de seus pastores. Mas, para a sociedade, a parada é bem maior quando uma significativa minoria perde sua fé na escolarização. Isto poria em perigo não só a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a co-produção de bens e demandas, mas também, da ordem política, construída sobre o Estado-nação, ao qual a escola entrega seus alunos.

Nossa opção é suficientemente clara. Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados, ou redescobrimos que a legislação, planejamento e investimento — se for possível dar-lhes um lugar na educação formal — devem ser usados principalmente para derrubar as barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais.

Se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao

consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação. Os terapeutas pedagógicos doparão sempre mais seus alunos com a finalidade de ensiná-los melhor; os estudantes tomarão mais drogas para se aliviarem das pressões dos professores e da corrida para os diplomas. Número crescente de burocratas vai arvorar-se em professores. A linguagem do homem de escola já foi escolhida pelo publicitário. Numa sociedade escolarizada, a guerra e a repressão civil encontram uma justificativa educacional. A guerra pedagógica, estilo Vietnã, será justificada sempre mais como única forma de ensinar ao povo o valor supremo do interminável progresso.

A repressão será vista como esforço missionário para apressar a vinda do Messias mecânico. Mais e mais países recorrerão à tortura pedagógica para manter submissa a população. Esta tortura pedagógica não é usada para obter informações ou para satisfazer necessidades psíquicas de sádicos. Estriba-se num terror ocasional para quebrantar a integridade de uma população inteira e fazer dela material plástico, moldável aos ensinamentos inventados por tecnocratas. A natureza totalmente destrutiva e sempre progressiva da instrução obrigatória vai alcançar os últimos limites de sua lógica se não começarmos a libertar-nos, já agora, de nosso falso orgulho pedagógico, de nossa crença que o homem pode fazer o que Deus não pode, isto é, manipular os outros para sua própria salvação.

Muitas pessoas já estão acordando para a inexorável destruição que as tendências da atual produção representam para o meio-ambiente. Mas pessoas isoladas têm poder muito limitado para modificar essas tendências. A manipulação de homens e mulheres, iniciada na escola, alcançou igualmente um ponto sem saída e a maioria das pessoas ainda não se deu conta disso. Ainda se incentiva a reforma escolar, da mesma forma como Henry Ford III propõe automóveis menos poluidores.

Daniel Bell diz que nossa época se caracteriza por uma extrema disjunção entre estruturas culturais e sociais; a primeira devotada a atitudes apocalípticas, a outra a decisões tecnocráticas. Isto se aplica a muitos reformadores educacionais que se sentem impelidos a condenar quase tudo o que caracterize as escolas modernas, mas, ao mesmo tempo, propõem novas escolas.

Em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* (The

Structure of Scientific Revolutions), Thomas Kuhn diz que tal dissonância precede, inevitavelmente, o surgimento de um novo paradigma cognoscitivo. Os fatos relatados por aqueles que observaram a livre queda dos corpos, por aqueles que retornaram do outro lado da Terra e por aqueles que usaram o novo telescópio não se adequaram à cosmovisão de Ptolomeu. Bem depressa foi aceito o princípio de Newton. A dissonância que caracteriza muitos jovens de hoje não é tanto de ordem cognoscitiva mas de ordem de atitudes — um sentimento nítido sobre aquilo a que uma sociedade tolerável não se pode assemelhar. O surpreendente dessa dissonância é a capacidade de um grande número de pessoas de tolerá-la.

A capacidade de perseguir metas incongruentes requer uma explicação. Segundo Max Gluckman, todas as sociedades possuem determinados recursos para esconder essas dissonâncias de seus membros. Sugere ele que é esta a finalidade dos ritos. Os ritos podem esconder de seus participantes até mesmo discrepâncias e conflitos entre os princípios sociais e a organização social. Enquanto o indivíduo não estiver explicitamente consciente do caráter ritual do processo pelo qual foi iniciado às forças que modelam seu cosmos, não poderá quebrar o encanto e criar a imagem de um novo cosmos. Enquanto não estivermos conscientes do rito pelo qual a escola modela o progressivo consumidor —principal recurso da economia— não poderemos quebrar o encanto dessa economia e formar uma nova.