



A PEDAGOGIA ANARQUISTA E RADICAL E A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA ESCOLA

Antônio Elísio Garcia Sobreira

Programa de Pós Graduação em Geografia da UNESP

RESUMO

Este artigo trata da centralidade do trabalho na escola e da pedagogia anarquista e radical. O texto conterà um relato de uma oficina/aula direcionada para aperfeiçoar a compreensão de conceitos marxistas complexos, como o de mais-valia. Na seqüência desse relato, serão expostas as questões teóricas e práticas e as limitações dessa atividade. São incluídas discussões sobre a pedagogia radical e anarquista, no sentido de questionar o controle que o Estado faz das práticas dos professores. A escola é um local relativamente autônomo em nossa sociedade, mas algumas construções intelectuais favoráveis à lógica empresarial e às estruturas de dominação estão bastante presentes nessa ambiente. Os pedagogos anarquistas e críticos oferecem elementos para resistir a esse processo de *corporitization* e de controles impostos às escolas.

Palavras-chave: Pedagogia anarquista, Controle do Estado, Corporitization.

ABSTRACT

This paper presents a discussion of some central ideas in anarchist thought and work centrality in school. In de course of disccussion, we try to explain an pedagogic experience in classe which is used to present a marxism complex concepts like surplus value. This class practice allowed to students understand others subjects about Marx's concepts and gave them an opportunity to express their opnion. After the report of this class practice it is adress the question about theoretical and practice limits of anarchism and critical pedagogy, critics of school corporatization and state control of teacher work. The questions of whether or not anarchism and radical pedagogy ideas can be a way for the teachers critics own practices in geography teaching. The school is, as a relatively autonomous space within society, the intellectual field reproduced, according to its own internal logic, the structures of domination that marked the social field which anarchism theorists can offer instruments to resist a corporitization school process.

Key words: Anarchist pedagogy, State control, Corporitization.

Introdução

A centralidade do trabalho na escola pode ser, em parte, explicada pela teoria da reprodução social. Há permanências e mudanças nas funções da escola que merecem reações qualificadas no campo da teoria e da prática.

A escola passa por um processo de *corporatization*, nos dizeres de geógrafos radicais norte-americanos, como Heyman (2000) e Castree e Sparke (2000). Na literatura científica sobre educação no Brasil, a *corporatization* corresponde a transformar os estudantes em empreendedores, e a escola, numa sucursal dos pensamentos empresariais. A referência aos teóricos norte-americanos serve para deixar claro que o problema não está unicamente nas reformas e nas políticas educacionais brasileiras, mas se espalha pela maioria dos países.

A localização da escola administrada como empresa pode ser avaliada através da imprensa brasileira, em seus vários ataques dissimulados contra a escola independente. Um dos exemplos que denotam esse discurso pode ser encontrado numa recente entrevista, intitulada “Ensinar a competir”, feita com o secretário de educação da cidade de Nova Iorque, Eric Maldestern, que defende o modelo empresarial para a administração escolar. Os lemas dessa administração pública de resultados são “competição e recompensa por mérito”, buscando profissionais obcecados por acertar. Maldestern sugere que se criem “incentivos concretos”, como nas empresas, e premiem com maiores recursos e autonomia os diretores e professores que alcançam resultados. Nesse discurso lacônico, prevalece a idéia de que, se os resultados de uma escola forem sempre péssimos, não há outra saída a não ser demitir os diretores, como ocorre nas empresas.

Discursos que associam escola com empresas, estudantes com operários, mesmo com alta qualificação, são rapidamente incorporados e utilizados de forma casuística como solução para a educação brasileira. Devemos concordar com a necessidade de a escola ser autônoma, mas essa palavra não é mágica, e o sentido com que Maldestern a entende é bem diferente do que é construído pela pedagogia libertária.

Esse texto surgiu da necessidade de se encontrarem formas de resistência a esse processo de empresariamento da escola e se concretizou a partir de uma oficina/aula, cujo objetivo foi o de aproximar estudantes do conceito de mais-valia elaborado por Marx. Os resultados foram interessantes, mas exigem ponderações sobre suas limitações, as quais serão aqui delineadas.

Importante, nesse processo, é sua aproximação com o conceito de Museu Social ou Museu do Trabalho, notabilizado por Fernand Pelloutier, sindicalista e jornalista francês da virada do Século XIX, que consiste em “[...] expor aos olhos de todos a história da organização do trabalho, da extração de matérias-primas à venda dos produtos manufaturados, com números de produção, preço de custo e valor da mais-valia extraída da exploração do trabalho como prova” (CHAMBAT, 2006, p.54).

Na seqüência do relato dessa atividade, invertendo a preferência de alguns autores, será feita a discussão sobre os fundamentos que balizam essa experiência e seus sentidos teóricos e práticos. Serão tomados também alguns cuidados para que a pedagogia utilizada não seja mitificada, porém evidenciando o papel do professor como mediador e decodificador da realidade junto dos estudantes.

No sentido de evidenciar as preocupações aqui contidas, serão utilizados pensamentos e abordagens múltiplas filiadas aos teóricos socialistas e, mais proximamente, à pedagogia anarquista, identificável, em parte, com a Teoria Crítica, na leitura que faz Giroux (1986) da Escola de Frankfurt. Embora Zuin e Pucci (1999) façam observações contrárias à forma de apropriação que Giroux faz do pensamento frankfurtiano, será aqui mantida a perspectiva filiada a esse teórico.

Este artigo é dirigido aos professores de Geografia, cientes que são de seus compromissos com os estudantes, por compreenderem suas dificuldades em trabalhar com conceitos complexos, em diferentes searas de aprendizagem, onde seja necessário falar de economia.

O texto tem seu fechamento provisório seguindo a predisposição de aproximar a escola do trabalhador, e este, do professor, para a construção de uma escola mais transparente em seus propósitos, sem cair no ativismo desesperado nem na fatalidade lógica empresarial.

A escolha

A atividade desenvolvida surgiu de preocupações pedagógicas com a aprendizagem de teorias complexas da economia que, como as demais ciências sociais, é permeada pelo uso e pelo estudo das categorias de análise marxistas e de outros teóricos. Os textos desses pensadores, oferecidos no decurso de várias disciplinas de graduação, quase sempre fragmentados, trazem muitas dificuldades de compreensão para os futuros professores.

Conceitos-chave, como os de renda da terra (diferencial e relativa), mais-valia, fetiche, coisificação, reificação, alienação do trabalhador, modo de produção, superestrutura/infra-estrutura, trabalho e sociedade de classes, tornam-se mais herméticos do que são na realidade em decorrência da mistura de textos e da incompletude das discussões.

Nessa forma pejorativa de abordar os conceitos, alguns professores, formadores de professores, acabam contribuindo para afastar os estudantes da discussão teórica, favorecendo preconceitos, às vezes, rejeição, em relação ao marxismo ou

por outra qualquer elaboração que exija esforço intelectual maior para sua compreensão.

Alguns desses graduandos ficam aprisionados a opiniões superficiais e distantes das teorias fundamentais. Então, empreender esforços para falar da expropriação da mais-valia é uma escolha que se deu devido ao grau de dificuldade de se compreender a teoria relativa a esse assunto. Mais que uma filiação ao marxismo que, se não for explicitada aqui, será exigida uma interpretação “marxiana”, no sentido bakuniano (GUERÍN, 1980, p. 89), quando a leitura anarquista é que se pretende desse processo.

A atividade, que adiante se desdobrará em relato, centra-se em apresentar a forma tradicional de como ocorre o processo de expropriação da mais-valia. Aos que preferirem ir direto à parte teórica que se apresenta, sugerimos que deixe essa descrição e vá ao item seguinte, pois a leitura anárquica não interferirá na compreensão dessas discussões e satisfará aos leitores mais formalistas.

O relato

Previamente, a turma foi informada de que haveria uma oficina/aula sobre um “assunto” de economia. No dia da realização da atividade, solicitei que cada pessoa da turma dobrasse três vezes ao meio, separadamente, as três folhas de papel (rascunhos), tamanho A4, que lhes foram entregues. Como o grupo era composto de trinta as pessoas, obtivemos 90 pedaços de papel dobrados. Imediatamente esse material foi recolhido e reservado até o fim das orientações.

Na seqüência, solicitamos a um estudante que assumisse a posição de fornecedor de matéria-prima - papel rascunho e os que haviam sido dobrados – e a outro, pedimos que ficasse com o controle de qualidade das três linhas de produção que se formariam naquela oportunidade.

Só então foi revelado que a turma seria dividida em três grupos e que cada grupo seria uma unidade de produção de uma mercadoria fictícia. Os demais estudantes foram convidados a participar como observadores da atividade. Essa mercadoria era representada por um papel dobrado, como os que eles haviam manipulado antes, com dois furos de cada lado, feitos com furador manual de papel. Para diferenciar, o grupo 1 desenharia uma estrela em sua mercadoria como sendo sua marca; o grupo 2 desenharia duas estrelas, e o terceiro não teria marca alguma.

A instrução dada ao fornecedor foi para que entregasse os papéis dobrados em fluxo contínuo para a empresa tecnificada 1, e, de forma diferente, fornecer trinta papéis sem dobras a cada três minutos para a empresa semi-industrial 2, e, a cada cinco minutos, para a unidade artesanal 3. Imediatamente, os dois grupos não tecnificados, 2 e 3, perceberam e protestaram contra as condições oferecidas, já antecipando a desvantagem gritante entre as linhas de produção.

O material entregue foi diferenciado. Na tabela abaixo, explicitamos como o material foi dividido e como se deu o fluxo de matéria-prima.

	Grupo 1 Tecnificado	Grupo 2 Semi-industrial	Grupo 3 Artesanal
Membros	4	10	10
Material	4 furadores	4 tesouras	2 tesouras
Papel ou matéria-prima	Já dobrados: em fluxo contínuo	Não dobrados: 30 papéis fornecidos a cada 3 minutos	Não dobrados: 30 papéis fornecidos a cada 5 minutos

O estudante responsável pelo controle de qualidade foi instruído para ser menos rigoroso com a empresa 1, mais rigoroso com a empresa 2 e bastante severo com a empresa 3, a artesanal. Todas as linhas de produção foram informadas de que, a cada dez mercadorias produzidas, nove seriam depositadas para o capitalista, e uma ficaria com a linha de produção. Não foi informado o porquê dessa separação, mas isso serviria, posteriormente, para exemplificar a extração da mais-valia no momento da avaliação da atividade.

Como a atividade foi realizada em caráter experimental, algumas lacunas foram sendo percebidas para simular um sistema capitalista competitivo. No entanto, esse aperfeiçoamento no entanto, deve ser realizado a cada atividade e adequado a cada tipo de estudante. O tempo oferecido para as empresas foi de 45 minutos, suficientes para que se pudesse observar a diferença no volume de produção de cada uma das linhas produtivas.

O cenário que se configurou foi de uma acelerada e estimulante produção na empresa 1, ao mesmo tempo em que as empresas 2 e 3 ficaram bloqueadas, nos dizeres da engenharia, cheias de “gargalos de produção”. Então, rumores e insatisfações cresceram em razão do pouco que as empresas fictícias 2 e 3 conseguiam produzir. Ainda assim, uma parte da produção dos grupos 2 e 3 era eliminada pelo controle de qualidade. Enquanto a empresa 1 aumentava a produção e a produtividade com qualidade, as outras duas empresas tiveram uma produção reduzida, com baixa qualidade e sem produtividade, enquanto a empresa artesanal foi quase paralisada por causa do lento fluxo de matéria-prima (folhas de papel) e das ferramentas/máquinas inadequadas que receberam (tesouras).

O cronômetro marcou 45 minutos, e as linhas de produção foram paralisadas. A produção da empresa 1 foi três vezes maior que das outras duas empresas somadas, sendo que a Artesanal não conseguiu produzir, com qualidade razoável,

mais que duas dezenas de mercadoria. Essa diferença de produção permitia que se colocasse na lousa um esquema de custo de produção hipotético da seguinte forma:

	Empresa 1 Tecnificado	Empresa 2 Semi-industrial	Empresa 3 Artesanal
Custo produção	BR\$ 0,25	BR\$ 0,80	BR\$ 1,00
Preço mercado	BR\$ 1,50	BR\$ 1,50	BR\$ 1,50
Lucro líquido	BR\$ 1,25	BR\$ 0,70	BR\$ 0,50

Nesse quadro, evidencia-se uma diferença significativa entre os custos de produção de cada empresa. Também se mostrou que o lucro obtido foi considerável pela empresa tecnificada. Se o custo da mercadoria no mercado fosse fruto de uma média entre o custo de produção das três empresas, o preço ao consumidor seria de BR\$ 0,68 centavos. Nesse valor, a empresa semi-industrial e a artesanal sucumbiriam. Essa constatação posta na lousa visava estimular nos participantes os seguintes tipos de pergunta:

- Por que o preço ao consumidor é muito maior do que o custo de produção da empresa artesanal?
- Como se forma o custo de produção?
- Por que, a cada 10 produtos, um foi para a linha de produção?
- Quem está sendo mais explorado entre os trabalhadores das três empresas?

Essas e outras perguntas permitiram, aos poucos, que se explicasse a mais-valia relativa e absoluta, como ela é expropriada e de onde surge o salário, partindo do pressuposto de que o salário era de BR\$ 300, 00, o que permitiria que se discutissem o lucro, o valor de uso e o valor de troca.

A oficina permitiu que cada estudante tivesse mais propriedade de se colocar e de questionar, apontar falhas nas linhas de produção e discutir propostas, como a de redução de mão-de-obra, de inovação técnica e administrativa e de desemprego estrutural.

Também há possibilidades para discorrer sobre a produção em série, sistema Kanban, *just in time*, célula de produção, protecionismo e concorrência intercapitalista. Nesse contexto, é preciso compreender, ainda, a estratégia de participação nos lucros e a razão de enfraquecimento dos sindicatos e dos acordos coletivos; desemprego estrutural e a expropriação de mais valia global de toda a sociedade, a partir do preço ao consumidor das mercadorias.

Os desdobramentos foram amplos e diversos e permitiram que os textos fossem vividos e incorporados mais intensamente pelos estudantes. Todo esse propósito leva a se entender como o sistema econômico se apropria de toda a inventividade da humanidade, transformando-a em trabalho morto, incorporando-a nas máquinas e, conseqüentemente, eliminando ou reduzindo o número de trabalhadores e modificando suas funções e seus significados.

É importante ressaltar que, com adequações e pontuações mais precisas, essa atividade pode não somente atingir graus complexos de compreensão como também estimular outras práticas pedagógicas que alcancem o mesmo nível de apropriação do saber pelos trabalhadores estudantes. Na realidade, a compreensão da expropriação da mais-valia já faz parte da vida dessas pessoas, mas é fundamental que elas se apropriem teoricamente dela e sejam capazes de divulgar essa compreensão para além do senso comum.

Pelloutier colaborou com a construção de Museus do Trabalho e das Bolsas de Trabalho, e seu engajamento na educação dos operários ficou bastante conhecido entre os teóricos libertários e, principalmente, no meio dos anarquistas da virada do Século XX (Cf.. CHAMBAT, 2006 e LENOIR, 2007). Com base nessa perspectiva é que se mostra a oficina acima descrita como uma tentativa de repor em discussão a viabilidade desses propósitos anarquistas, dentro do conjunto de objetivos do professor de Geografia.

A experiência foi bem sucedida, e a compreensão do texto foi maior do que se esperava. Esse resultado formativo e reflexivo é que nos obriga a divulgá-lo, não em razão de ser um processo pedagógico que facilitou a aprendizagem de um construto teórico complexo, mas por municiar discussões sobre o que seria uma pedagogia libertária em seu cerne prático.

Através da teoria

Relatar a experiência antes de teorizar é uma estratégia para trazer os leitores para esse momento. A teoria e a prática, sempre separadas, é parte da história do conhecimento ocidental e levará algum tempo para que as duas sejam consideradas em suas devidas mediações em sala de aula. A prática é permeada pela rapidez dinâmica dos acontecimentos e das ações, mas exige uma reflexão intensa do professor para entender que o ato tem repercussões para além da construção material das coisas. As coisas feitas pela sociedade são o resultado de séculos de acúmulo de experiências.

Incluimos, nessa discussão, a afirmação feita por Giroux, ao expor a Teoria Crítica desenvolvida pelos pensadores da Escola de Frankfurt:

A teoria, nesse caso, deveria ter como seu objetivo a prática emancipatória, mas, ao mesmo tempo, ela requer certa distância dessa prática. A teoria e a prática representam uma

determinada aliança, não como unidade na qual uma se dissolve na outra. A natureza de tal aliança poderia ser melhor compreendida clarificando-se as desvantagens inerentes à postura antiteórica da educação americana, na qual se argumenta que a experiência concreta é a grande 'professora'. [...] a teoria não pode se reduzir a ser percebida como soberana sobre a experiência, capacitada a fornecer receitas para a prática pedagógica. Seu valor real reside em sua capacidade de estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo por parte daqueles que a utilizam; no caso dos professores, torna-se inestimável como instrumento de crítica e compreensão. [...] A teoria tem sua própria distância e finalidade, seu próprio elemento de prática. O elemento crucial, tanto em sua produção quanto em seu uso, não é a estrutura a que se destina, mas os sujeitos humanos que a utilizam para dar significados as suas vidas (GIROUX, 1986, p. 38).

A citação extensa faz jus aqui por conter várias provocações e opções que os professores devem buscar adotar. Uma supremacia da prática, acompanhada de uma postura antiteórica, não nos serve porque nos remete a uma prática vazia. A teoria que se persegue não é um sustentáculo ocasional da prática, mas um teor de idéias que permitem nortear as práticas que se pretendem realizar e um esboço de raciocínio que é independente da experiência como único caminho do conhecimento.

Giroux, em obra posterior, intitulada "Os professores como intelectuais (1997)", desenvolve essa tese e inspira a atuação em sentido a uma pedagogia "transgressora" que, em alguns pontos, aproxima-se das discussões produzidas por Hernandez (1998) e da "pedagogia do risco", elaboradas por Gallo (1995), mas, sobretudo, estão esses enunciados ligados aos objetivos emancipatórios delineados pela maioria dos teóricos da Escola de Frankfurt.

A esses três autores, ainda agregamos Kincheloe (1997), para nos guarnecer de subsídios para a Geografia crítica na sala de aula. Todavia, optamos por encaminhar os nossos argumentos na perspectiva da pedagogia anarquista desenvolvida por Gallo.

As leituras desses pedagogos radicais e dos anarquistas sobre a escola são muito próximas e merecem mais atenção dos geógrafos. Alguns pedagogos marxistas podem oferecer análises importantes para entender o que estamos propondo discutir, mas alguns aspectos que iremos destacar são trabalhados diferentemente pelos pedagogos anarquistas. É importante ressaltar que os pedagogos radicais, como os anarquistas, trabalham com teóricos que não são necessariamente identificados com o marxismo, mas com o pensamento socialista libertário.

Nesse percurso, devemos aceitar a crítica feita por Nosella, que consiste na preocupação contra "[...] uma possível recaída dos educadores no ativismo

pedagógico, pois, freqüentemente, muitos deles mal acabam de esboçar certa reflexão crítica, logo se sentem saturados de teoria e, sôfregos, se acham na obrigação de aplicar ‘novas e salvadoras técnicas didáticas’” (1989, p.27). Assumimos, então, que a oficina esboçada anteriormente tramita, sem ingenuidade, no limiar do ativismo e da pedagogia concreta, que o mesmo autor apresenta como forma de resistência, com os seguintes dizeres:

Por isso há ainda educadores que pensam restaurar, junto às massas miseráveis, os ideais da revolução burguesa que, dizem, ainda não aconteceram plenamente no Brasil. Conseqüentemente, sugerem abstratas pedagogias de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. [...] Ora, as propostas pedagógicas não podem ir a reboque do imperialismo, e sim, resistir a ele. Ademais, lembrem-se de que aquilo de que o imperialismo precisa não será solicitado à escola; e o que o imperialismo destrói a escola não recupera (NOSELLA, 1989, p.39).

Se Nosella afirmava, em 1989, que muito pouco se podia esperar do imperialismo, é bom entender que os mecanismos por ele desenvolvidos estão postos e são meios que não devem ser desprezados, senão, como e onde resistir? Nosella asseverava, ainda:

Uma pedagogia concreta, portanto, não se preocupa em prever os pormenores didáticos. [...] Uma pedagogia concreta pode-se realizar oferecendo hoje aos alunos uma brilhante aula sobre Galileu e participando amanhã de uma passeata de protesto até a prefeitura; organizando uma reunião de bairro [...] solidarizando-se com reivindicações dos sem-terra [...]. (NOSELLA, 1989, p. 40).

Guardando a distância histórica do contexto em que essa assertiva foi redigida, as palavras desse autor se transportam para o presente pela necessidade da existência de uma escola militante, mas que não se efetivou e não parece ser esse o movimento que está prevalecendo nem é possível dizer que esse é o que melhor servirá aos trabalhadores.

Kincheloe (1997) e Gallo (1995 e 2005) escrevem de forma parecida sobre a militância do professor e não têm dúvidas de que isso deve ser perseguido por ele. Gallo (1995, p. 133) teoriza largamente, através de Bakunin, sobre a não neutralidade da escola de Ferrer y Guardia (Educação racionalista), incluindo, ainda, incluindo a divergência com Illich (1990), que apregoava uma sociedade sem escola, pelo menos, sem a obrigatoriedade.

A escola militante desses autores é pertinente, devido ao fato de que o controle feito pelo Estado está agora sendo mais eficazmente realizado pela mídia. Tanto Kincheloe quanto Gallo discorrem que o papel do professor na escola é o de resistir a essa educação que a mídia representa, e resistir é a palavra-chave dos

escritos de Giroux (1986) contra as investidas para tornar a escola um apêndice da indústria.

Essas referências anteriores não seriam tão inovadoras e polêmicas se localizássemos as influências históricas dos anarquistas na educação no Brasil. Para denotar com maior clareza como esses primeiros pedagogos radicais viam a educação brasileira, uma digressão às idéias de José Oiticica será importante.

Através de seu texto, “A doutrina anarquista ao alcance de todos”, José Oiticica, no item VII, “A feição pedagógica”, revela uma crítica fundamental ao tipo de educação que se propunha para o Brasil, aqui destacada: “Compreende-se que, para os possuidores, é de toda importância manter os cidadãos, mormente os trabalhadores proletários, com tal mentalidade, que aceitem sem revolta, e defendam, convencidos, o regime social vigente” (2006, p.52). Essa crítica não era uma profecia, porém foi escrita por Oiticica, durante seu aprisionamento na Ilha Rasa no Rio de Janeiro, em 1925 (OITICICA, 2006). Essa, como a maioria das contribuições dos anarquistas, também foi laboriosamente esquecida.

Para não deixar o texto de Oiticica abandonado no início do século, as palavras mais recentes de Kincheloe são valiosas para demonstrar que as tarefas em busca da autonomia da escola e do professor ainda persistem:

O gerenciamento científico do ensino com a desqualificação que o acompanhava iniciou um círculo vicioso que feriu a profissão. Com a desqualificação dos professores, estes perderam cada vez mais autonomia. Eles acabaram se acostumando com a perda de autonomia e passaram a afirmar que eram incapazes de autodireção. Embora de nenhuma forma estejamos romantizando as condições de trabalho dos professores no século dezenove e no início do século vinte, os professores contemporâneos são submetidos a formas de controle inimaginadas pelos velhos professores. A educação dos professores serve, freqüentemente, para enculturá-los no seu papel desqualificado. Os futuros professores aprendem a ser supervisionados nos cursos que os ensinam meticulosamente a escrever os objetivos comportamentais e planos de aulas num formato ‘correto’ (KINCHELOE, 1997, p. 18).

Esse processo de controle, que preocupa os dois pedagogos de épocas distintas, merece receber um adendo recolhido de uma das obras de Thompson sobre os primórdios da industrialização, em que eles explicitam o papel da escola como disciplinadora do trabalhador para o sistema de produção industrial:

Havia, dentre outras instituições não industriais que podiam ser usadas para inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’, a escola. Clayton reclamava que as ruas de Manchester viviam cheias de ‘crianças vadias esfarrapadas, que estavam não só desperdiçando o seu tempo, mas também aprendendo

hábitos do jogo' etc. Ele elogiava as escolas de caridade por ensinarem o trabalho, a frugalidade, a ordem e a regularidade: 'os estudantes ali obrigados a levantar cedo e observar as horas com grande pontualidade'. [...] Em 1772, Powell também via a educação como um treinamento para adquirir o 'hábito do trabalho': quando a criança atingia os seis ou sete anos, devia estar 'habituada, para não dizer familiarizada, com o trabalho e a fadiga' (THOMPSON, 1998, p.292).

A função da escola, na formação do trabalhador ou na "habituação do trabalhador ao papel de fator de produção", como prefere Gomez (1989, p.50), ora pela domesticação ao tempo cronológico, ora por subsunção à disciplina que nela se incorpora para aceitar o "tripalium" (tortura), caminha junto dentro da história social do trabalho. Mesmo que Thompson demonstre claramente a escola como disciplinadora para o trabalho, deve-se, de pronto, afirmar o papel contraditório ou colateral dessa intenção que anarquista como Oiticica já identificava.

O efeito da escola ou da aproximação de qualquer forma de conhecimento e de método de transmissão leva, inevitavelmente, algumas pessoas a reagirem. As escolas, sob as rédeas de uma história dos vencedores, são, por vezes, conduzidas a uma história sem rédeas no interior dos movimentos. As ações afirmativas dos trabalhadores que se manifestam são, às vezes, negativamente substituídas pelo vandalismo. Em outros casos, ocorrem ações clandestinas de destruição a esmo, realizadas por insatisfeitos, que não identificam os responsáveis por suas frustrações. Está aqui uma referência às manifestações dos jovens de Paris que, no final de suas ações, começaram a atacar qualquer tipo de instalação que acreditassem ser uma representação do Estado.

Nesse construto, podemos recorrer a Frigotto para compreender parte desse processo contraditório e para evitar identificar a escola com o sindicato ou com o partido político. Mas ele se preocupa em ir além da especificidade da escola, pensando "[...] nas determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações" (1989, p.18).

Frigotto indica um aprofundamento teórico e acautela sobre o fato de que essa conduta é importante para entender que significado tem isso para a classe trabalhadora, mas evitando que esse conhecimento seja por ela tomado como "entidade absoluta, como um dado". Sua preocupação pode ser mais explicitada nas seguintes ponderações:

Igualmente, esse caminho nos permite resgatar a visão de que o conhecimento, a superação do senso comum e a formação de consciência política crítica se dão na e pela práxis. Práxis que resulta da unidade dialética entre teoria e prática, pensar e agir. Esta unidade, por sua vez, não é algo mecânico,

harmônico, mas traz a marca dos conflitos, avanços e recuos, do processo histórico (FRIGOTTO, 1989, p.19).

Esse autor está preocupado com a mistificação do saber do 'povo', do trabalhador e, ao mesmo tempo, afirma que há tão importante equívoco de não considerar que [...] a classe trabalhadora, embora impedida historicamente pelos mais diferentes mecanismos materiais e ideológicos de ter acesso aos graus mais elevados do conhecimento elaborado (científico), possua saber e conhecimento (FRIGOTTO, 1989, p.19).

Frigotto, no entanto, aproxima-se de Saviani, em sua concepção de formação dos trabalhadores pautada na pedagogia do conteúdo. Essa propositura de se desviar da militância e de supervalorizar a formação intelectual do trabalhador, para sua compreensão das condições de exploração, é feita sem apontar a militância e divergente do anarquismo, que não se nega a realizá-la e que os pedagogos radicais também assumem.

Uma idéia de Thompson deve compor essa discussão, ao alertar todos esses pedagogos que atuam pensando numa escola popular e deve sempre estar diante de nossas vistas:

Ou, ainda, para dar mais um exemplo, os intelectuais sonham amiúde com sua classe que seja como uma motocicleta cujo assento esteja vazio. Saltando sobre ele, assumem a direção, pois têm a verdadeira teoria. Essa é uma ilusão característica, é a 'falsa consciência' da burguesia intelectual. Mas, quando semelhantes conceitos dominam a inteira 'intelligentisia', podemos falar de 'falsa consciência'? Ao contrário, tais conceitos terminam por ser muito cômodos para ela (THOMPSON, 2001, p.281).

Os trabalhadores têm seus mecanismos, e não será uma vanguarda intelectual que lhes irá dizer o que fazer. Nós devemos, por isso, estar ao lado deles em seus chamamentos e cumprir nosso papel de resistência nas escolas e fora delas. De algum modo, agrada perceber em Frigotto que a escola é mais que um campo de batalha de uma ideologia, nem que seja neutro; na verdade, a escola pode ser um ambiente em que o pensamento independente pode instalar-se, mas ele faz as ressalvas que precisam ser consideradas:

Primeiramente, é preciso entender que, ao afirmar-se que existe 'um saber intrínseco ao trabalhador', enquanto classe em movimento, em construção, não significa que se trata de um saber suficiente e que, portanto, o mesmo não necessita de escola, nem que se trata de um conhecimento que dê conta do real. A luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora. Mas, certamente, o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola não coincide, necessariamente, com o saber historicamente

acumulado sob a hegemonia da burguesia (FRIGOTTO, 1989, p.19).

Nessa linha de raciocínio, Frigotto acusa que, do mesmo modo que existe um fetiche do valor, existe também um fetiche do conhecimento, mas que se traduz, na realidade, na verdade da burguesia. Nesse contexto, ele afirma que a classe trabalhadora é vítima de um duplo processo de expropriação: a material e a intelectual:

O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, a saber, das classes subalternas. Igualmente, busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador. Os modernos círculos de controle de qualidade sinalizam um dos mecanismos mais sutis de expropriação de saber e do conhecimento do operário (FRIGOTTO, 1989, p.20).

As citações de Frigotto servem aqui para apontar que os trabalhadores não estão completamente desatentos às expropriações de que são vitimados. O que se diz da alienação da classe trabalhadora sobre as suas condições concretas de trabalho e de seus resultados, bem como de terem eles desconhecimento das formas de outras expropriações, não é uma escolha inconsciente e alienada, nem sua inação é decorrente do desconhecimento. Se isso for apressadamente aceito, o conceito de alienação será indiscutível, o que entendemos ser uma apreciação preconceituosa em relação ao conhecimento dos trabalhadores sobre sua condição. Esse pensamento mecanicista sobre o saber revolucionário representa, cedo ou tarde, uma ação libertária, é um reducionismo.

Cabe relutar sobre a idéia de que a inação do trabalhador contra essa opressão é fruto de um processo simplório posto para produzir a sua alienação. Quando Frigotto indica, e se isso é verdade, que os trabalhadores almejam um tipo de escola, ao menos para seus filhos, está ali depositada a esperança de que o senso comum e suas formas de agir sobre o mundo não serão realizados apenas no domínio prático de seu trabalho.

Incorre-se ainda, de forma arriscada, que, se, de algum modo, o trabalhador é enormemente traído em seus ensejos depositados na escola, isso não é por completo determinante. Mesmo que nas novas formas de expropriação, como nas células de produção toyotistas, exista uma entrega profunda de seu conhecimento, isso ainda não pode ser denominado como alienação. Pode, talvez, ser uma consciência que não mova, no que concerne às transformações radicais da sociedade desejada pelos intelectuais que criticam Thompson.

Deve-se evitar uma idealização dos trabalhadores e dos professores que com eles se identificam, observando que seus desejos são de escolas que movam seus filhos para uma oportunidade melhor, ponderando que “esse salve-se quem

puder” do individualismo não é inescapável, e que o professor deve ser um mediador e defensor da escola comprometida com os desejos desses professores trabalhadores e dos trabalhadores em geral. Aqui, o professor deve ser inspirado num dos pilares kropkianos do apoio mútuo.

A formação do professor, nesse contexto, não pode ser posta de lado como independente dos trabalhadores. E é compreensível que, no Brasil, os professores tenham perdido prestígio. Esse procedimento acaba sendo uma consequência da competência do Estado para conter o poder de capilarização das idéias que o professor tem. Nosella aborda a questão do seguinte modo:

O vazio teórico criado pela repressão, pela censura e pela violência permitiu ampla difusão entre nós, educadores, de uma espessa cortina de ideologias educacionais que transitam da teoria do capital humano para um reproducionismo mecânico e angustiante. A razão da repressão contra os educadores está no fato de ser o professor um agente político de grande peso, pois sua penetração molecular na população e entre os filhos dos trabalhadores [...] desperta interesses e preocupações políticas (NOSELLA, 1989, p.28).

Ressalte-se, aqui, que, mesmo que se aceite essa afirmação como óbvia, cabe inseri-la no contexto atual, pois tem sido através da desvalorização desse profissional e por meio da cooptação de muitos deles pelo ensino privado que se anulam muitos combates que ainda precisam ser travados na educação. São territórios de disputa as escolas, são heterogêneos os motivos e os interesses, mas é ali que existem algumas oportunidades de ação, que só podem surgir através de uma prática que seja tanto acolhedora no fazer quanto em relação à reflexão sobre o saber.

É nesse sentido que a categoria trabalho para a escola é central, e que a oficina realizada foi bem sucedida. Mesmo sendo a definição de trabalho cada vez mais difícil de se estabelecer, com resistência e desânimo, no Brasil e alhures, serve a escola como um dos espaços para salvaguardar o futuro dos filhos dos trabalhadores.

Paro, num de seus instigantes textos sob o título “Parem de preparar para o trabalho!!!”, coloca a questão da centralidade do trabalho apontando-o como “[...] ‘mediação’ de que o homem necessita para construir-se historicamente” (2001, p.18). E completa:

A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser e o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do ‘bem viver’, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. A não compreensão dessa distinção pode levar

muitos a confundirem os momentos, numa posição carrancuda que só vê virtudes no esforço insano das camadas trabalhadoras em seu papel de carregar o mundo nas costas, ao mesmo tempo em que desenvolve comportamentos preconcebidos com relação ao tempo de não-trabalho ou o gozo do ócio (PARO, 2001, p18).

Paro argumenta, ainda, que as potencialidades do trabalho concreto, que cria bens e serviços, são secundarizadas em relação ao trabalho abstrato, que cria valor econômico e só serve à multiplicação de capital.

Ainda é Paro que denuncia que o “programa de vida das camadas de trabalhadores não é o de viver bem [...] quase tudo apenas para viver [...] ou pior, para não morrer” (2001, p. 20). Lastima esse autor o fato de que a preocupação, mesmo da educação especial, é “a preparação para o trabalho”, Ele conclui:

Sempre que se procura saber, em pesquisa de campo, qual é a função da escola, as respostas que se obtêm [...] sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda ‘para ter uma vida melhor’, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que ‘ter acesso’ ou ‘ser alguém na vida’ é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego (2001, p. 20).

A saída dessa escola, trancafiada por dentro, com o objetivo de conseguir emprego e de ascender socialmente, pode ser obtida por intermédio de uma prática alicerçada na teoria e nos seus desdobramentos. Apoiamo-nos em Paro, quando afirma que

[...] o caminho parece ser precisamente este: ao mesmo tempo em que se desenvolvem conteúdos de uma concepção mais elaborada de mundo, se propiciam condições para vivê-la e apreendê-la cada vez mais consistentemente. Só assim se pode esperar contribuir para desarticular a ideologia do mercado incrustada no dia-a-dia da sociedade e, em particular, no sistema de ensino (PARO, 2001, p.30).

Algumas conclusões possíveis

A escola pode e deve ter um papel de insubordinação ao mercado, e não, simplesmente negá-lo. Deve estar pronta para tornar mais claros os processos que levam os trabalhadores para as armadilhas da sociedade de consumo. Se esse é um momento de inflexão, não é possível afirmar. É improvável que ondas libertadoras se instalem, desarticulando esse emaranhado de ideais de consumo. Lutas solitárias em cada sala de aula não parecem surgir como solução.

Então, a atividade que se desenvolveu, explicitada como “receita de bolo”, no início deste trabalho, pode sucumbir à banalidade em poder de um professor que não participa de uma escola da resistência, que é um estabanoado por práticas que ocupem nossos estudantes.

Servir-nos-emos, pois, de mais uma idéia desenvolvida por Kincheloe para dar o tom final deste texto e mais uma justificativa para a transgressão pedagógica:

Os estudantes continuarão a achar a escola intelectualmente irrelevante, enquanto os professores sucumbirem às barricadas do funcionalismo implícito e às rotinas mecânicas do mercado escolar. A padronização, a estúpida uniformidade da escola modernista transformou-se numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo escondido que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos. A crítica do pós-modernismo crítico conclama a um chamamento pela audácia pedagógica, por uma maneira de pensar do professor que se recuse a engolir o modernismo aestético, que não tem lugar num contexto pós-moderno (KINCHELOE, 1997, p. 19).

Não existem pedagogias salvadoras e heróicas, mas devem existir esforços profissionais engajados em teorias que se importem com a sociedade e estejam ao seu dispor nas conquistas de sonhos dos indivíduos e de seus pares.

A pedagogia anarquista e radical pode oferecer algumas alternativas transgressoras, não somente em relação à lógica empresarial na educação ou *corporatization*, mas na atitude de tocar nos aspectos metodológicos, epistemológicos e ideológicos que engessam o trabalho dos professores, quando, ao contrário, deveriam liberá-los das ortodoxias intelectuais.

Referências

CASTREE, Noel e SPARKE, Matthew. **Professional geography and the corporatization of the university: expeiriences evaluations, and engagements.** Rev. Antipode, v. 32 n.3, 2000, pp. 222-229. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em : 15 abr 2007.

CHAMBAT, Gregory. **Instruir para revoltar: Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia de ação direta.** São Paulo: Imaginário/Faísca, 2006. 112 p.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco.** Campinas: Papyrus, 1995. 191 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Petrópolis: Vozes, 1986. 350 p.

GUÉRIN, Daniel. **Bakunin: textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM, 1980. 83 p.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998. 120 p.

HEYMAN, Rich. **Research, Pedagogy, and intrumental geography**. Rev. Antipode, v. 32 n.3, 2000, pp 292-307. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em : 15 abr 2007.

ILLICH, Ivan [et. all.]. **Educação e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990. 96 p.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 262p.

KROPOTKIN, Piotr. **O que a geografia deve ser**. Tradução: José Willian Vesentini. São Paulo: AGB, 1986. 77 p.

LENOIR, Hugues. **Educar para emancipar**. São Paulo: Imaginário, Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2007. 125 p.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989. 92 p.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. 144 p.

OITICICA, José. **Doutrina anarquista ao alcance de todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006. 144p.

THOMPSON E. P. **Peculiaridades dos ingleses e outros artigos** (Org.) NEGRO A. L. e SILVA S. Campinas: Unicamp, 2001. 374 p.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. **A pedagogia de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba: Unimep, 1999. 151 p.

Contato com os autores: sobregeo@ig.com.br

Recebido em: 11/02/2008

Aprovado em: 18/11/2008