GABRIELA DE ANDRADE RODRIGUES

Educação Anarquista em Cultura Visual

Brasília – DF,
2009

Gabriela de Andrade Rodrigues

Educação Anarquista em Cultura Visual

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Orientadora: Profa. Marília Panitz

Brasília – DF,
2009

DEDICATÓRIA

À minha irmã, pela preocupação silenciosa.

À minha mãe, pela preocupação gritada.

Ao meu pai, pela preocupação sussurrada.

Ao meu irmão, pela alegria.

Aos meus avôs e avós, pelo carinho.

À Camila, pelo eterno apoio e amizade.

À Marília, pela presença e dedicação.

À Convergência de Grupos Autônomos, por me mostrar diversos mundos.

Ao Luan, pela cumplicidade e equilíbrio – minha admiração, meu companheiro de luta, meu amante, um anti-herói.

Uma idéia nova nunca pode caminhar dentro da lei. Pouco importa se esta idéia diz respeito às mudanças políticas ou sociais, ou a qualquer outro domínio de pensamento e expressão humana – a ciência, literatura, música; na realidade, tudo aquilo que se direciona a liberdade, regozijo e à beleza, tem que se negar a caminhar dentro da lei. Como poderia ser diferente? A lei é estacionária, fixa, mecânica, ‘uma roda de biga’ que esmaga tudo pela frente, sem levar em conta a hora, lugar e condições, sem levar em conta causa e efeito, sem nunca entrar nas minúcias da alma humana.

(GOLDMAN, Emma)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. ANARQUISMO: NÃO BASTA DIZER, TEM QUE SER	9
1.1. O anarquismo filosófico	9
1.2. Individualismo, egoísmo, corrente libertária	9
1.3. Coletivismo, comunismo e sindicalismo	10
1.4. Diferenças mínimas	11
2. ANARQUISMO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS EDUCACIONAIS	12
3. CRÍTICA À ESCOLA	16
3.1. A escola da disciplina	16
3.2. A escola do controle	20
3.3. Violência escolar	22
4. EDUCAÇÃO EM ARTES NO BRASIL	25
5. PEDAGOGIA LIBERTÁRIA	28
5.1. A tendência não-diretiva	29
5.1.1. <i>Paidéia, escola livre</i>	30
5.2. Tendência <i>mainstream</i>	32
5.2.1. <i>Escola Moderna</i>	35
5.2.2. <i>O orfanato Prèvest</i>	36
6. EDUCAÇÃO ANARQUISTA EM CULTURA VISUAL	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
ANEXO A – ANARQUISMO	45
1. O que pensam as(os) anarquistas?	45
1.1. <i>Liberalismo e socialismo</i>	45
1.2. <i>Democracia e representação</i>	45
1.3. <i>Estado e Classe</i>	46
1.4. <i>Organização e burocracia</i>	46
1.5. <i>A propriedade</i>	46
1.6. <i>Deus e Igreja</i>	46
1.7. <i>Guerra e violência</i>	47
1.8. <i>O indivíduo e a sociedade</i>	47
1.9. <i>Mutualismo e Federalismo</i>	47
2. O que querem as(os) anarquistas?	48

2.1. O indivíduo livre	48
2.2. A sociedade livre	48
2.3. O trabalho	49
2.4. O necessário e o supérfluo	49
2.5. A sociedade do bem-estar	49
2.6. Pluralismo	50
2.7. Revolução ou reforma	50
ANEXO B – COMO ORGANIZAR UMA ESCOLA LIVRE	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

Entre os homens e a ambiência social há uma ação recíproca. Os homens fazem a sociedade tal como é, e a sociedade faz os homens tais como são, resultando disso um tipo de círculo vicioso: para transformar a sociedade é preciso transformar os homens, e para transformar os homens é preciso transformar a sociedade. (MALATESTA, 2008, p. 67)

O presente trabalho procura se arriscar na retomada de uma antiga proposta de metodologia educacional, mas pouco conhecida e ainda não adaptada ao ensino em artes: a pedagogia libertária. Um método, ou jeito de ensinar, proposto por várias(os) anarquistas, provenientes de diversas correntes. A pedagogia libertária ainda guarda muitas confusões e dúvidas quanto a suas reais propostas libertárias e concepções políticas. Muitos desses conflitos são frutos dos preconceitos, ou a pouca divulgação, quanto ao pensamento anarquista. Deste modo, primeiramente, apresento uma pequena introdução às diferentes correntes do anarquismo e, em anexo à pesquisa, aprofundo um pouco mais sobre as concepções anarquistas quanto à liberdade, à igualdade, ao socialismo, ao comunismo e outros. Além de, ainda no anexo desse trabalho, discorrer um pouco sobre o mundo que o socialismo-libertário deseja. Após esse momento, apresento a enorme, e pouco conhecida, influência libertária no Brasil, além das muitas experiências educacionais anarquistas em nosso país.

Partindo de autores como Foucault (1987) e Deleuze (1992), atualmente bastante populares no meio acadêmico brasileiro, percorro a crítica ao sistema tradicional educacional, culminando nas abrangentes análises e proposições de Nildo Viana (2002), que também utiliza os autores supracitados e enriquece suas observações com a concepção de violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1982). Ao mesmo tempo, foi necessário realizar um pequeno panorama sobre a arte/educação no país, demonstrando experiências fundamentais para o avanço do saber artístico, mas que ainda não tocaram as vontades políticas de liberdade e igualdade da pedagogia libertária. Assim, posteriormente, apresento a tão proclamada pedagogia libertária: suas duas tendências baseadas nas correntes individualista e socialista-libertária do anarquismo, que proporcionaram a disposição não-diretiva e diretiva da pedagogia, respectivamente. Após uma breve asserção dos princípios

de cada tendência, apresento exemplos práticos das suas respectivas escolas experimentais.

Por último, finalizo esta pesquisa, partindo da inversão proposta por Hernández (2000) sobre o ensino em Cultura Visual para conciliar o ensino anarquista e artístico. Procuo formular uma proposta que preencha possíveis lacunas em ambas as metodologias, relembre princípios e encoraje experiências.

1. ANARQUISMO: NÃO BASTA DIZER, TEM QUE SER

Tanto pior para os escandalizados, o que importa é não ferir. Não há necessidade de ninguém se inquietar com as diferenças de atitude pessoal: o que deve inquietar é a grosseira injustiça da sociedade autoritária. (WALTER, 2000. p. 10)

Para o melhor entendimento da educação anarquista, apresento uma pequena introdução sobre o pensamento político baseado no artigo de Nicolas Walter: *Do Anarquismo* (2000), em que procuro situar as principais correntes anarquistas¹, que indicarão posteriormente o caminho de algumas práticas pedagógicas apresentadas no capítulo sobre pedagogia libertária.

Um tipo de pensamento político que nega a autoridade, programas prontos, punições e recompensas, chefes e funcionários tende a constantes divergências. Mas mesmo assim, podemos destacar os tipos mais bem solidificados do anarquismo.

1.1. O anarquismo filosófico

Nas manifestações intelectuais anarquistas anteriores a 1840, o pensamento predominante era que a sociedade sem Estado era uma bela utopia mas não desejável e se desejável, não possível. Essa atitude é a definição do anarquismo filosófico, ainda presente em algumas(ns) anarquistas que se posicionam à margem dos movimentos sociais.

1.2. Individualismo, egoísmo, corrente libertária

O individualismo é mais uma teoria autônoma que influenciou profundamente o Anarquismo do que uma corrente dela, na realidade, o individualismo é um tipo de visão que já existia bem antes de qualquer referência ao pensamento ácrata². A teoria defende que a

1 Mais informações sobre o anarquismo estão anexadas a este trabalho sob os títulos: *O que pensam as(os) anarquistas?* e *O que querem as(os) anarquistas?*

2 Sinônimo para anarquista.

sociedade é um aglomerado de individualidades autônomas que não possuem nenhuma obrigação para com a sociedade, apenas entre si – acreditam na busca individual da liberdade. Um individualista foi o primeiro a formular uma teoria claramente anarquista, William Godwin em *An Enquiry Concerning Political Justice* (Uma Pesquisa Sobre a Justiça Política) de 1793. Outra figura de destaque é Jean Dubuffet, artista anarco-individualista que formulou uma crítica à cultura hegemônica e estatal no livro *Asphyxiante Culture* (Cultura Asfixiante) de 1986.

O egoísmo é a forma mais extrema do individualismo, seu principal pensador é Max Stiner que, na obra *Der Einzige Und Sein Eigentum* (O Único e a Sua Propriedade) de 1834, defende a recusa do Estado, mas também da sociedade e de abstrações como moralidade, justiça, razão, obrigação, dever, em contrapartida à valorização da existência única de cada indivíduo. Tende ao niilismo, ao solipsismo e à inatividade, já que vê qualquer forma de organização para além de uma “união de egoístas” uma possibilidade de opressão.

Já a corrente libertária defende a liberdade como fim político mais importante, assim o libertarismo é mais uma forma moderada de anarquismo do que uma teoria específica. Muitas vezes, a palavra é usada como um sinônimo ou eufemismo, mas a corrente significa a aceitação parcial das idéias anarquistas. O individualismo é libertário por definição, mas o comunismo-libertário ou o socialismo-libertário são a contribuição do princípio de liberdade e valorização do indivíduo para essas teorias políticas.

1.3. Coletivismo, comunismo e sindicalismo

Coletivismo é como se chamava antigamente o socialismo-libertário. Os bakuninistas (primeiros anarquistas modernos) da Primeira Internacional³ eram coletivistas e reivindicavam uma forma simples de anarquismo revolucionário, em que a luta de classes e a insurreição dos pobres tomariam a propriedade que lhes pertence, numa passagem direta para a sociedade livre, sem Estado e classes – pulando o período de ditadura do proletariado defendido pelos marxistas autoritários. A produção deveria ser controlada por associações de trabalhadores, mas o produto distribuído de acordo com a fórmula: “de cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo o seu trabalho” (WALTER, 2000. p. 14). O socialismo-libertário compreende tanto as(os) anarquistas socialistas, quanto os socialistas que se inclinam para o acratismo mas não o aderem em plenitude.

O comunismo-libertário é a idéia de que não basta que os meios de produção sejam coletivizados, mas que a produção também, segundo a máxima: “de cada um segundo as

3 A Primeira Associação Internacional dos Trabalhadores em Londres, no ano de 1864, foi uma tentativa de unificar a luta proletária anarquista, socialista e comunista internacionalmente – discutindo suas prioridades, formas de ação e planejamento, além de formar uma rede internacional de solidariedade.

suas capacidades, a cada um segundo as suas necessidades” (p. 14). O argumento comunista é de que é impossível calcular o valor do trabalho de um só indivíduo, pois este é um processo essencialmente coletivo e diferentes trabalhos possuem diferentes valores, que por sua vez variam culturalmente; assim, preferem abolir o sistema de salários e preços. Os anarquistas de destaque dos séc. XIX e começo XX – as(os) mais conhecidos da atualidade: Piotr Kropotkin, Errico Malatesta e Emma Goldman eram comunistas. Partem do coletivismo e da reação contra Marx, para formularem uma crítica à sociedade mais elaborada e uma previsão mais minuciosa do que ela deve ser. “Se o coletivismo é um anarquismo revolucionário centrado no problema do trabalho e baseado na colectividade dos trabalhadores, então o comunismo é um anarquismo revolucionário centrado no problema da vida e baseado na comuna popular.” (WALTER, 2000. p. 14)

Na opinião do autor, raramente os anarquistas são verdadeiramente comunistas, ou porque são muito individualistas, ou porque recusam-se a planejar precisamente um futuro que necessita de liberdade e autonomia para se organizar.

O tipo de anarquismo que se concentra exclusivamente sobre o problema do trabalho é o sindicalismo. O anarco-sindicalismo defende que a sociedade deveria ser organizada de acordo com os sindicatos – a principal expressão obreira, de modo que fossem responsáveis, ao mesmo tempo, pelas atividades e pelos territórios em que se desenvolvem. Fernand Pelloutier foi um dos anarco-sindicalistas de maior expressão. Esse tipo de pensamento teve forte incidência na França, Rússia, Espanha, Itália e Brasil – com a influência da imigração italiana.

1.4. Diferenças mínimas

Atualmente, a maioria dos anarquistas considera as diferenças entre as correntes coletivistas mínimas, às vezes até simples diferenças de vocabulário. Nicolas Walter propõe, então, que consideremos essas diferenças como aspectos de um mesmo anarquismo, ressaltados apenas por nossas convicções pessoais.

2. ANARQUISMO NO BRASIL E SUAS INFLUÊNCIAS EDUCACIONAIS

Sou "indesejável", estou com os individualistas livres, os que sonham mais alto, uma sociedade onde haja pão para todas as bocas, onde se aproveitem todas as energias humanas, onde se possa cantar um hino à alegria de viver na expansão de todas as forças interiores, num sentido mais alto – para uma limitação cada vez mais ampla da sociedade sobre o indivíduo. (MOURA, Maria Lacerda de *apud* GONÇALVES, 2004)

O anarquismo no Brasil atinge expressividade no fim do séc. XIX e início do séc. XX com a intensa imigração europeia. Em 1888, Arthur Campagnoli funda a Colônia Anarquista Guararema, ao dividir as terras adquiridas entre várias companheiras(os) estrangeiras(os). Em 1889, a Colônia Cecília, uma das mais conhecidas experiências anarquistas, foi fundada em Palmeira no interior do Paraná – um dos seus expoentes foi Giovani Rossi. A colônia Cecília é conhecida por sua negação ao reconhecimento civil e religioso do matrimônio, e pela tentativa experimental de novas formas de relacionamento amoroso – nem todas essas experiências foram reais tentativas de amor livre, especialmente para as mulheres da comuna. A colônia teve curta duração. (PASSETTI, 2008)

Durante o início do séc. XX o anarquismo e o anarco-sindicalismo eram o pensamento político mais importante entre as organizações operárias, chegando ao auge nas grandes greves de 1917, em São Paulo, e 1918-1919, no Rio de Janeiro. Essa é a época dos diversos impressos anarquistas que asseguraram a memória do movimento brasileiro⁴, além das associações de trabalhadoras(res) que propuseram as escolas livres para elas(eles) próprios e suas filhas e filhos. A revolução social deveria ser o resultado do desejo e da ação consciente do povo, por ele organizado e gerido; e não a ação de uma vanguarda profética. Já em 1895, havia a *Escola da União Operária* organizada por trabalhadores e focada na alfabetização. Mas de fato, as primeiras escolas livres de trabalhadores que carregavam os ideais anarquistas foram: a *Escola Libertária Germinal* (São Paulo, 1903), a *Escola Livre* (Campinas, 1908), a *Universidade Popular* (Rio de

4 Grande parte desse acervo encontra-se, hoje, no Arquivo Edgar Leuenroth (AEL) da Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, no Centro de Documentação e Memória (CEDEM) da UNESP/São Paulo, no Arquivo Nacional e na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro.

Janeiro, 1904), a *Escola Noturna* (Santos, 1907) e a *Escola Social da Liga Operária* (Campinas, 1907).

As escolas anarquistas não eram um prédio, uma instituição; mas um meio, um método, um espaço vivo por onde passavam sindicalistas, grupos de estudos, ligas anticlericais e anarco-feministas. Eram visíveis os profundos laços entre as escolas, as associações trabalhistas e os jornais anarquistas no sudeste, sul e nordeste (principalmente no Ceará). Muitas vezes, a escola era, ao mesmo tempo, sede de periódicos, espaço para palestras e reuniões trabalhistas. A imprensa anarquista era o principal meio de divulgação das experiências educacionais e, ao mesmo tempo, um material escolar, já que noticiavam sobre ciências, artes, saúde, habitação, gênero, e opiniões anarquistas – pois estes não acreditam na suposta isenção de interesses da imprensa. O periódico *O Amigo do Povo*, que congregava anarquistas paulistas e cariocas de diferentes correntes – do anarco-individualismo ao comunismo-libertário –, instigava o estudo e informava sobre a importância da escola e da leitura para libertação do controle estatal. Passetti versa um pouco sobre ambiente da época:

Entre o direito imediato e o futuro igualitário, o trabalhador anarquista se alfabetizava, politizava e formava suas rodas de amigos, de associados, que depois de compartilharem tanta miséria e exploração, encontravam nos bailes, piqueniques, audições de palestras e no teatro engajado, situações propícias para falar da vida difícil e também das belezas conquistáveis. (PASSETTI, 2008, p. 59)

Os primeiros vinte anos do séc. XX no Brasil também foi a época da proliferação das Escolas Modernas, inspiradas nos pensamentos de Francesc Ferrer i Guàrdia e na sua experiência espanhola. Entretanto, as escolas modernas brasileiras não buscavam a neutralidade proposta pelo espanhol – distanciamento equitativo entre o Estado monárquico e o clero. Florentino Carvalho acreditava que nenhuma escola fora neutra – tanto o ensino católico, quanto o estatal moldaram as crianças de acordo com seus interesses – assim, na opinião do significativo educador da época “a educação anarquista, dentro e fora da escola, devia preparar para a vida livre” (PASSETTI, 2008, p. 57). Mesmo que o método racionalista de Ferrer afastasse qualquer *ismo* de sua prática, o defensor da escola Moderna, Florentino de Carvalho a utilizou livremente para ultrapassar a educação fundamentada no dogmatismo, seja ela socialista ou democrática. Maria Lacerda de Moura, uma anarco-feminista reconhecida internacionalmente, lecionou em uma escola moderna, publicou vários artigos nos periódicos libertários, além de ministrar várias conferências em fábricas. Foi uma grande crítica do movimento feminista sufragista e da moral sexual burguesa, defendeu o amor livre e os direitos reprodutivos femininos. (LEITE, 1984)

Alguns pesquisadores defendem que a decadência do movimento anarquista no

Brasil se deve ao fortalecimento do socialismo autoritário, através da criação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1922, que contava também com a participação de ex-anarquistas empolgados com o sucesso da Revolução Russa. Entretanto, essa teoria vem sendo contestada por Edgar Rodrigues (1988) que indica que durante e após o período da implementação do partido comunista, a influência anarquista sobre a classe operária só aumentou e foi só com a repressão do governo de Arthur Bernardes que as idéias anarquistas perderam força dentro dos sindicatos brasileiros. Por outro lado, Rodrigues não ignora as perseguições protagonizadas pelos membros do PCB contra os militantes anarquistas de destaque.

Por causa das desvantagens de comunicação da época, os anarquistas brasileiros só receberão as reais notícias sobre a Revolução Russa, depois de denúncias de militantes de peso, como Emma Goldman, sobre as perseguições e assassinatos contra o movimento anarquista russo, justificadas pela ditadura do proletariado. Até aquele momento, várias(os) militantes brasileiras(os) acreditavam que a revolução em andamento era libertária. Assim houve uma ruptura tática, entre os anarquistas brasileiros e os socialistas autoritários, contribuindo para a mistificação de uma suposta oposição entre as duas correntes – atualmente dissolvida pelos socialistas libertários, que acreditam no socialismo, mas não na ditadura do proletariado.

Durante o governo Getúlio Vargas, o surgimento dos sindicatos controlados pelo Estado e as perseguições políticas contribuíram para desaparecimento quase completo do sindicalismo anarquista no Brasil. Mesmo assim, durante o regime militar, os espaços anarquistas: *Centro de Estudos Professor José Oiticica*, no Rio de Janeiro, *Centro de Cultura Social de São Paulo* e o jornal *O Protesto* no Rio Grande do Sul só foram fechados ao final da década de 60 e seus membros continuaram se comunicando com libertários de outros países, encontrando-se clandestinamente e publicando livros.

Em 1970, surge na Bahia o jornal *O inimigo do Rei*; nos anos 80, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, forma-se o Centro de Estudos em Pesquisa Social – CEPS e, em 1986, é realizada em Florianópolis a Primeira Jornada Libertária. Atualmente, as organizações anarquistas de maior expressividade no Brasil são: a Federação Anarquista do Rio de Janeiro (FARJ), o Coletivo Terra Livre (de nome inspirado no mais duradouro jornal anarquista brasileiro) de São Paulo e as editoras Faísca, Imaginarium e Achiamé – responsáveis pela difusão de boa parte dos escritos sobre anarquismo no Brasil.

Em Brasília, atualmente, a Convergência de Grupos Autônomos (CGA) é um agrupamento de vários coletivos que concordam com os princípios do movimento autônomo, um fenômeno internacional fortemente influenciado pelos ideais anarquistas. Esses grupos organizam-se de forma autônoma politicamente e horizontalmente, pautados pelo federalismo e por uma rede de solidariedade. Buscam tomar decisões através do consenso

e da participação direta, atuam através da ação direta e rejeitam radicalmente o capitalismo, sexismo, racismo, homofobia e especismo⁵. A Convergência de Grupos Autônomos possui vários integrantes independentes (e vários anarquistas entre todos os participantes), o Coletivo de Resistência Anarco-Punk (KRAP), o Movimento Passe Livre (MPL-DF), movimento de libertação animal MADU e o Centro de Mídia Independente (CMI-DF). Além destes, participaram os seguintes já inexistentes: o coletivo de educação popular Escola Livre, o coletivo feminista Corpus Crisis (KK) e o coletivo de solidariedade e inspiração zapatista Ação Rebelde Dignidade Candanga (ARDC).

A CGA não realiza um encontro entre seus integrantes há algum tempo. Entretanto, isso significa pouco prejuízo ou mudanças no tipo de influência que geralmente exerce, pois seu ideário continua fortemente presente entre os antigos e novos coletivos e entre os integrantes dos grupos que já desapareceram, mas que ainda estão bem presentes na sua rede de solidariedade e apoio mútuo. Deste modo, a CGA e pessoas ou coletivos que são solidários ou possuem idéias próximas ao movimento autônomo - como o coletivo Motirô, responsável por um ponto de cultura em Taguatinga Sul e o coletivo de auto-defesa feminista Wendo (ambos com algumas(ns) integrantes anarquistas e da CGA) realizam constantemente atividades em conjunto.

5 O especismo é a atribuição de diferentes valores ou direitos de acordo com a espécie do ser em questão, é a palavra usada para descrever a discriminação que o ser humano pratica com outras espécies, ignorando os direitos dos outros animais.

3. CRÍTICA À ESCOLA

(...) uma instrução e uma educação que não estão voltadas para o disciplinamento do indivíduo, mas para o desenvolvimento de sua independência e sua autonomia, um cultivo de si para além de qualquer mestre ou patrão. Uma tal educação, pensava Pelloutier, seria revolucionária em si mesma. (CHAMBAT, 2006, p. 8)

Após essa breve asserção sobre as experiências anarquistas em educação no Brasil é necessário fazer uma análise sobre a educação tradicional e suas instituições. Para isso, examino a escola através da ótica disciplinar de Foucault, do controle de Deleuze e através do duplo aspecto violento proposto por Nildo Viana – estas visões filosóficas auxiliam na identificação dos aspectos que devemos repudiar na escola comum e porque ainda é tão necessária a proposição de novas práticas.

3.1. A escola da disciplina

O ensino regular é organizado pelo agrupamento de jovens de acordo com uma quantidade mínima de conhecimento acumulado. Esse conhecimento, por sua vez, faz referência ao mínimo requerido pelo estado, por determinado emprego remunerado ou admissão em instituição de ensino superior. Deste modo, a(o) estudante deve adequar-se às exigências do avanço quantitativo do grupo em que está inserido. O aspecto individual do desenvolvimento pode significar um obstáculo nessa corrida pelo ajustamento intelectual e o desenvolvimento corporal fica em segundo plano, quando a extrema disciplina do corpo se torna essencial para captação eficiente de conhecimento. E por último, a solidificação ética e emocional pode ficar confinada às datas especiais ou a uma das partes do conhecimento considerada menos importante, ou seja, com mais disponibilidade de tempo para lidar com esses temas “secundários” da formação humana (SILVA, 2004)

Cada vez mais a escola distancia suas prioridades da formação integral⁶ do indivíduo

6 O termo educação integral é resultado de uma longa linha de pensadores que vão desde Rabelais, Rousseau até chegar aos educadores anarquistas como Ferrer i Guàrdia e Robin, os quais defenderam uma educação completa do indivíduo. Bakunin, que inspirado nas idéias de Proudhon sobre educação politécnica, foi um grande defensor do conceito, mas se focou mais sobre

e concentra seus esforços numa preparação econômica dos jovens. Essa tese é defendida no livro *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), que a princípio parece simplesmente analisar a história das prisões e punições, mas uma observação mais atenta percebe que a obra realiza um estudo sobre a normatividade e a produção de saber na modernidade – dois fenômenos intimamente ligados. Para apresentar sua teoria, Foucault explicita a idéia de disciplina: um método de controle que surge como um adendo à punição, mas rapidamente se torna mais importante e eficaz que a primeira, ela impõe uma relação docilidade-utilidade ao indivíduo com menor esforço, além de prevenir ações subversivas. O investimento da disciplina funda-se no resultado desses dois vetores, um mecanismo que produz um indivíduo mais útil quanto mais dócil e vice-versa. Uma política das coerções surge e o corpo é manipulado – seus gestos, comportamento. Entretanto, esta ação deve ser considerada numa perspectiva positiva: o poder não oprime, mas produz – esquadrinha, desarticula e recompõe – aumenta a energia do corpo em termos econômicos, de utilidade, enquanto que desvia forças da criatividade, da desobediência.

A disciplina utiliza técnicas minuciosas para produção de indivíduos: distribuição espacial, controle das atividades, acumulação do tempo e composição das forças. A distribuição espacial é a construção de “quadros vivos”, onde multidões confusas, perigosas e inúteis se transformam em multiplicidades organizadas. O quadro é uma técnica de poder e um processo de saber, ela realiza a medida das quantidades e a análise dos movimentos, permite ao mesmo tempo a caracterização individual e a colocação em ordem na multiplicidade, para retirar da multidão o máximo desejado. Por sua vez, o controle das atividades é rígido e pretende tornar útil e retirar a máxima potência de cada gesto, cada parte do corpo; ao mesmo tempo em que cultua a rapidez e desdenha a ociosidade – erro moral e desonestidade econômica. Deste modo, ocorre a especialização do tempo, diferente do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido – organizado por diversos estágios, separados entre si por provas avaliativas; vinculados por sua vez a programas de exercícios de dificuldade crescente e elementares, que contribuam para a fácil classificação dos indivíduos de acordo com o resto do grupo, estágio ou fase. Nesse sentido, a composição de forças aparece como um arremate dos outros pontos demonstrados, tudo deve estar interligado como engrenagens de uma máquina, que encontra sua eficácia de funcionamento na brevidade e clareza – a ordem não deve ser explicada ou justificada, melhor: nem mesmo formulada, o importante é que o sinal provoque o comportamento desejado, cada código possui uma única resposta obrigatória. Na sociedade da disciplina a escola, assim como outras instituições, torna-se uma máquina, “um aparelho de aprender”

uma formação que abarque o manual e o intelectual – uma visível reação à educação que deve instruir a burguesia (intelectual) separadamente do proletariado (manual). Entretanto, o termo faz referência a uma forma de educação que abarque todos os aspectos do indivíduo, inclusive o emocional e corporal.

(FOUCAULT, 1987, p. 140). A perfeição da disciplina fundamenta-se num

[...] sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas à docilidade automática. (p. 142)

Posteriormente, num sentido inverso de análise – do micropoder para os recursos mais generalizantes de controle, Foucault destaca três instrumentos essenciais para o bom adestramento: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e sua extensão necessária, o exame. A vigilância hierárquica constitui um sistema de olhares calculados, se por um lado sua feição piramidal lança um chefe, por outro o aparelho inteiro produz um poder múltiplo, automático e anônimo – vigia de cima para baixo, mas também de baixo para cima e lateralmente. Michel Foucault vê essa característica como inerente ao ensino: “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1987, p. 148). A sanção normalizadora funciona através de um sistema de micropenalidades do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo, da sexualidade – tudo que desvia ou não se adéqua à regra, norma ou normalidade deve ser punido ou humilhado. A punição faz parte do duplo sistema: gratificação / sanção da disciplina, em que os indivíduos são classificados entre dois pólos com valores bem definidos do bem e do mal, fugir à regra, norma ou normalidade é imoral. O próprio sistema de classificação funciona como punição. Mas a sanção no regime de poder disciplinar não visa exatamente a repressão, e sim, o relacionamento dos desempenhos singulares aos coletivos, com o objetivo de diferenciação, comparação e princípio de regulamento a ser seguido. Enfim, busca a normalização, ao mesmo tempo em que modula, dentro da normalidade, especializações úteis. “Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais”. (FOUCAULT, 1987, p. 154) O exame seria então uma combinação da hierarquia vigilante e da sanção que normaliza. Um dispositivo altamente ritualizado que estabelece visibilidade sobre o indivíduo para qualificar, classificar e punir. O exame reúne a cerimônia do poder com o estabelecimento da verdade, ao mesmo tempo em que puni, produz saber, documenta a individualidade. “Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente.” (FOUCAULT, 1987, p. 160) Assim como a sanção normalizadora, o exame homogeniza e singulariza, estabelece o mito da originalidade – dentro dos padrões aceitos, tangencia limites e

fronteiras – estabelece a eterna busca pelo destaque, reconhecimento, gratificação para aumentar a concorrência e o padrão de qualidade.

Por último, Foucault explicita o mais generalizável dos mecanismos, intensificador de qualquer dispositivo já apresentado: o Panoptismo⁷ assegura o funcionamento automático e contínuo do poder.

Posteriormente, o autor aponta para a questão da eterna crise do sistema penitenciário, suas constantes reformas e a idéia que já se tornou senso comum sobre a ineficácia corretiva da prisão ou a imagem de fábrica ou escola para a delinquência. Para o autor esse pretense fracasso faz parte do próprio funcionamento do sistema penal.

Deveríamos então supor que a prisão e de uma maneira geral, sem dúvida, os castigos, não se destinam a suprimir as infrações; mas antes a distingui-las, a distribuí-las, a utilizá-las; que visam, não tanto tornar dóceis os que estão prontos a transgredir as leis, mas que tendem a organizar a transgressão das leis numa tática geral das sujeições. (FOUCAULT, 1987, p. 226)

Controle de certo tipo de ilegalidade, que relativamente apresenta menor risco social, para o proveito do poder. Michel Foucault cita a delinquência como um tipo de ilegalidade recorrente, sem valores ideológicos e de grande potencial para atuação na parte ilegal do poder. A prisão vira uma fábrica ou escola para a delinquência tolerável, útil e controlável – colocar indivíduos anteriormente inúteis a serviço da corrupção.

Acredito ser pertinente um paralelo com a escola, nesse momento. A escola também parece estar em eterna crise, problemas infraestruturais, metodológicos, administrativos, curriculares, relacionais. A utopia da boa escola toma contornos há décadas através de diferentes vertentes teóricas, todos possuem uma opinião, mas incrivelmente a escola continua fracassando. Esse fracasso também não faria parte da própria estrutura educativa? A escola forma e auxilia na manutenção de indivíduos conformados com verdades já prontas, confortáveis com a crença de possuir a sabedoria mínima desejada. Indivíduos que conhecem de uma maneira exótica e extraordinária as outras formas de viver a sexualidade ou o amor, e dessa mesma maneira agem no seu cotidiano quando se deparam com a diferença. Indivíduos que não aprendem a conhecer seu próprio corpo, mas o corpo ideal do

⁷ Idéia inspirada numa composição arquitetural de cárcere, onde se estabelece uma construção em anel na periferia e uma torre no centro dotada de largas janelas, a edificação em anel é dividida em celas que atravessam toda a espessura da construção e possuem uma abertura para o interior, voltada para a torre, e outra para o exterior, iluminando a cela e permitindo a eterna vigília. O grande diferencial do Panóptico é não permitir que o prisioneiro veja quem o vigia, deste modo, ele se sente permanentemente vigiado sem que o seja realmente. A nova configuração mostra, destaca o indivíduo e esconde o detentor do poder, essa visibilidade constante e não verificável leva ao auto-exame, a censura de si. O Panoptismo é uma maneira de controlar grandes multidões sem muito dispêndio econômico, além de apresentar um tipo de organização aplicável a diversas situações. “O Panóptico (...) deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens”. (FOUCAULT, 1987, p. 170)

ser humano com ocorrências que não lhes dizem respeito, mas sim aos médicos⁸. Pessoas que pouco conseguem dizer ou saber sobre o que necessitam ou querem, que acreditam que essa sociedade e realidade em que vivemos existe desde sempre e não pode ser mudada. Indivíduos que aprendem a associar o erro ou a desobediência com a falha moral, e sentem culpa. Na escola, aprendem o que as coisas são e como devem ser, aprendem o que deve ser feito, são levados a escolher uma especialidade para se sentirem especiais, mas não felizes.

No entanto, muitas pessoas já disseram isso, essas críticas já foram feitas, não soam novas, nem estranhas. O fracasso do ensino faz parte do próprio sistema educacional, a instituição escola produz indivíduos conforme o padrão do ser, do que se deve acreditar – paradigmas já inventados, compartimentados, categorizados e categorizáveis, mas principalmente exteriores. O conhecimento do mundo, do corpo e do próprio eu devem ser formulados pelos outros qualificados e selecionados.

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos. (FOUCAULT, 1987, p. 251)

Nesse contexto, o “ensino” da arte é sufocado por burocracias e etapas a serem cumpridas. **A produção artística pressupõe o confronto consigo, abertura sincera para a realidade; entender arte, movimentos ou escolas é entender diferentes visões de mundo e diferentes projetos para ele. A produção, leitura de imagens ou estudos da crítica e história da arte necessitam do conhecimento da diferença, do respeito por si e da aventura em diferentes “compartimentos” do saber. A arte precisa tencionar fronteiras e limites para atingir seus objetivos.**

3.2. A escola do controle

Posteriormente à análise de Foucault sobre a sociedade disciplinar, Deleuze no artigo *Post- Scriptum: sobre as sociedades de controle* (1992) realiza uma espécie de revisão do autor de *Vigiar e Punir* para propor que a sociedade da disciplina já entra em decadência para instauração do que ele chama a sociedade do controle. Diferente de Foucault, Deleuze propõe que a crise das instituições que enfrentamos atualmente é sinal dessa transformação, melhor ainda, o autor crê que as instituições estão condenadas. A

8 Essa idéia faz alusão à cultura do “faça-você-mesmo” tão importante para o anarquismo e principalmente para as anarca-feministas que tentam retomar para as mulheres o conhecimento do próprio corpo, através de estudos individuais, oficinas ou redes de informação sobre saúde feminina “faça-você-mesma”.

primeira e grande mudança entre as duas tecnologias⁹ é que enquanto os confinamentos são moldes, os controles são modulações. “O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua.” (DELEUZE, 1992, p.224) Nas sociedades de controle nada termina, as instituições são substituídas por estados metaestáveis coexistentes de uma mesma modulação, como um deformador universal. Deste modo, a escola é substituída pela formação permanente e o controle contínuo toma o lugar do exame.

O par massa-indivíduo transforma-se em indivíduos divisíveis por um lado e massas que são amostras, dados, mercados ou bancos. “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (DELEUZE, 1992, p.223) Se, na sociedade da disciplina, o Panóptico era a materialização de sua máxima eficiência, para sociedade do controle Félix Guattari imaginou uma cidade cortada por barreiras que permitiriam a circulação entre apartamentos, ruas e bairros através de um cartão eletrônico – mas esse cartão poderia não funcionar num determinado dia ou hora. O maior significado dessa imagem não é a barreira e sim, o computador que detecta a posição e opera um controle modular. Nesse sentido, o autor aponta como características do novo regime escolar: avaliação contínua e formação permanente na escola, além da exclusão da pesquisa na Universidade e introdução da “empresa” em todas as etapas escolares. “A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes.” (DELEUZE, 1992, p.224)

Nesse novo contexto, fica difícil a identificação de atores e processos que precisam ser combatidos ou transformados, a educação não pode mais ser vista como uma instituição a ser mudada, mas um processo que nos acompanha ao longo de toda vida e se renova, adapta-se aos diferentes espaços. A lógica da vigilância hierarquizada, sanção normalizadora e exame começam a ser substituída pelo auto-exame da eterna avaliação, atualização, reciclagem, acúmulo de títulos. Traços de uma realidade já apontada por Foucault e em plena materialização, mas o que Deleuze procura ressaltar é a necessidade de utilizar essa nova configuração nas análises sobre a realidade, ao invés de continuarmos a crítica à escola sob uma perspectiva já datada.

O mais problemático do horizonte proposto por Deleuze é que a permanente e contínua presença da escola não significa o real aprendido ou auto-conhecimento. Na realidade, a visão proposta pelo autor se relaciona profundamente com a idéia da sociedade

9 Palavra aqui utilizada com referência a Foucault, o qual propõe termos como máquina, mecanismos, aparelho para significar as atuações do poder. Deste modo, as redes de influência que definem a sociedade disciplinar e de controle são tecnologias, políticas de poder. (FOUCAULT, 1987, p.177)

de espetáculo de Guy Debord (1997), em que a educação se torna um valor de exposição (BENJAMIM, 1955), reduzida ao universo de possibilidades que o acúmulo de títulos proporciona. A educação vira uma grande farsa em que se fingi aprender e ensinar para cumprir o prazo necessário até a obtenção de um título, cumprindo assim as exigências da eterna formação. O controle se faz presente na continua submissão a um processo de educação, sempre disponível a alguma intervenção do poder. Na imagem proposta por Guattari, as barreiras seriam os títulos, mas o que importa é disponibilização de informações sobre a posição em determinado lugar e a incumbência da eterna necessidade de passar para a etapa superior. A própria idéia da premiação irreal de pequenos poderes que a sucessão de títulos proporciona é disciplinante.

Entretanto, no que diz respeito à educação, a proposta de Deleuze é problemática ao abarcar somente uma parte da sociedade, aquela que pode participar de um processo contínuo de educação. Mesmo que a lógica do acúmulo de títulos influencie toda a organização social, atribuindo poderes e instituindo posições almejadas, ainda convivemos com uma maioria de analfabetas(os) e de pessoas que mal concluem o ensino fundamental, sendo estas as mais atingidas pelos controles e carências do Estado.

Ainda assim, outra prática educacional é fundamental para a não valorização de uma lógica que só beneficia o mercado. Deste modo, Nildo Viana apresenta a outra faceta do controle que a escola exerce através da violência cultural, onde um tipo de conhecimento valida o valor de exposição que os títulos possuem.

3.3. Violência escolar

Nildo Viana, no ensaio *Violência e escola* (2002), apresenta o conceito de violência como relação social entre indivíduos ou grupos sociais que pressupõe uma relação desigual e conflituosa, em que as posições de ativo e passivo estão em constante tensão e podem ser invertidas. Mesmo assim, o autor defende que a posição ativa daqueles que detém poder geralmente é permanente, enquanto que a atividade daqueles que estão submetidos é esporádica e temporária. A mudança de posição entre os envolvidos não significaria uma mudança social, mas a simples inversão dos participantes. A abolição dessa relação, em que as posições determinadas deixariam de existir, resultaria na instauração de uma nova relação social baseada na igualdade.

A violência possui um caráter impositivo e expressa subjugação, nem sempre os agentes o realizam com consciência ou intencionalidade. Ademais, existem diversas formas de violência. Deste modo, a violência escolar não é qualquer ou toda forma de violência realizada na escola. A violência escolar é aquela gerada pela instituição escolar, realizada por aqueles que detém poder numa organização voltada para a socialização e / ou

ressocialização de indivíduos na sociedade que participam: a capitalista – ou seja, a escola busca preparar/moldar para viver e reproduzir determinadas relações, o que significa uma ação repressiva e coercitiva, portanto violenta. Para o autor, a escola possui duas formas básicas de violência: a disciplinar e a cultural, que estão intimamente envolvidas. A violência disciplinar já foi amplamente destrinchada com a apresentação das idéias de Foucault em *Vigiar e Punir* (1987). Já a o termo violência cultural proposto por Viana se baseia na teoria da violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1982), em que ocorre a imposição de significações e suas simultâneas legitimações – existe um “arbitrário cultural” da classe ou grupo dominante contra a vontade e/ou natureza do subjugado (Cunha, 1979). “No caso da violência cultural realizada na escola (que é uma instituição capitalista), trata-se da imposição, pela burocracia (classe auxiliar da burguesia), da cultura dominante (axiologia, ideologia, representações cotidianas ilusórias) ao grupo social composto pelos estudantes.” (VIANA, 2002, p. 125) Esta imposição ocorre através de livros e textos adotados, programas, grades curriculares, discursos, etc. A eficácia da doutrinação cultural é garantida pela violência disciplinar – e esta é legitimada pela primeira. Assim, a violência disciplinar prepara indivíduos dóceis para atuarem nas instituições capitalistas e a violência cultural produz pessoas com a cultura adequada para reproduzir a sociedade capitalista.

A violência cultural assume na escola uma forma específica: o saber escolar, que carrega consigo valores, por exemplo: a superioridade. Para Viana, o saber escolar reproduz a cultura dominante de uma maneira mais complexa e abstrata que as representações cotidianas (“senso comum”), mesmo que em muitos casos não a ultrapasse em profundidade. “Assim, a violência cultural tem o papel de inculcar as representações falsas da realidade e a ideologia dominantes, o que significa a imposição da axiologia”. (p. 128) **Em relação a esse tipo de violência na arte/educação, a atual proposta de mudança do ensino das Belas Artes, conteúdo geralmente utilizado no ensino regular, pela educação em cultura visual significaria mais do que uma mudança nominal, mas uma transformação epistemológica. A cultura visual apreende a construção social da experiência visual e por isso desloca o ensino da cultura de elite para a cultura do cotidiano, incluindo outras formas de produção de uma maneira menos hierárquica (DIAS, 2006).**

Por outro lado, como alternativa ao sistema educacional vigente, Viana propõe que ao invés de procurar adaptar os estudantes ao modelo escolar vigente ou transformar a escola numa instituição moralizadora, é necessário aprofundar a compreensão dos mecanismos escolares buscando a auto-organização dos estudantes para sua transformação, ao mesmo tempo, em que se alia essa luta em potencial às outras lutas já existentes pela mudança social.

O descontentamento não seria canalizado para atos violentos e infrutíferos e sim para atos de construção de coletivos e formas alternativas de socialização, não repressiva, não conservadora (o que pressupõe a transformação dos indivíduos em agentes ativos do processo e não mais receptores passivos da disciplina e imposição cultural). Isto tudo inclui um conjunto de transformações, desde na esfera pedagógica (a autogestão pedagógica) quanto na organização institucional e no conteúdo do que é vinculado na escola. Mudança curricular, pedagógica, cultural, organizacional, relacional. Este seria o objetivo que, juntamente e articulado com o objetivo da transformação social, podem transformar a escola de instituição violenta em instituição criadora, fomentadora de um mundo radicalmente diferente. (p. 140)

Finalmente, o autor lembra que entre a produção de um objetivo e sua realização existe um longo caminho, mas as lutas por um mundo melhor já são seu embrião. Deste modo, as lutas pela transformação da escola se darão a princípio em seu interior, utilizando e mudando os meios existentes nela.

Assim, o autor já aponta as possibilidades da utilização da pedagogia libertária dentro do sistema vigente de educação, antecipando até alguns de seus princípios, como a fomentação da participação política e a atuação conjunta com organizações. Destarte, arrisco a retomar uma já antiga forma de ensinar e ver o mundo, arrisco a cair no vazio dos discursos que fazem a manutenção da utopia escolar. Mas meu espírito anarquista teima em “ouvir o ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 1987, p. 254) que alguns iniciam todos os dias em seus cotidianos revolucionários.

4. EDUCAÇÃO EM ARTES NO BRASIL

A salvação humana jaz nas mãos dos criativamente desajustados. (KING, Martin Luther)

Após o exame da escola de uma maneira geral, é fundamental a apresentação e análise da educação em artes no Brasil, já que essa se diferencia dentro da educação regular, possui suas especificidades e uma história própria.

A história da educação está profundamente relacionada com mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas e culturais – no caso da arte/educação, mudanças estéticas e artísticas também são influências de destaque. Deste modo, a criação da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e a vinda da Missão Francesa e de artistas europeus no séc. XIX contribuíram para a formação de profissionais de arte. Já no séc. XX, destaca-se a semana de 22 e as preocupações educacionais de algumas(ns) de suas(seus) protagonistas, a construção de universidades na década de 30, a concepção das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários de valorização da cultura popular de 50/60, as idéias de contracultura nos 70 e a formulação da pós-graduação em arte/educação e a mobilização profissional para a valorização e pesquisa da arte em suas diversas linguagens e especificidades nos anos 80/90 (FERRAZ, 1999).

No início do séc. XX, se percebe, no Brasil, uma árdua movimentação para a separação entre a arte/educação e o ensino tecnicista em desenho geométrico e industrial, onde o desenho era uma preparação para o trabalho proletário – a escola devia formar mão-de-obra qualificada e as expressões artísticas deveriam ficar confinadas à degustação burguesa.

Junto a esses esforços, o movimento da Escola Nova ganha força no Brasil a partir dos anos 30, John Dewey, Viktor Lowenfeld e principalmente Herbert Read são os pensadores que indicam um ensino através da arte. Esse ensino deveria ser fundado na liberdade de acordo com a concepção de menor intervenção possível sobre o processo de aprendizagem da(o) estudante, a “pedagogia nova” enfatiza a expressão como uma aspecto que liga os processos intelectuais e afetivos do desenvolvimento. Essa concepção de educação levou ao estabelecimento do movimento das “Escolinhas de Arte” protagonizado

por Augusto Rodrigues e Noêmia Varela¹⁰ (AZEVEDO, 2008). A movimentação da escola nova posteriormente tomou as feições deformadas¹¹ do método *laissez-faire* (deixar fazer), maneira de ensinar até hoje popular entre algumas(ns) educadoras(os) que tanto contribuiu para a popularização de uma visão simplista sobre a arte/educação (BREDARIOLLI, 2008).

O ensino *laissez-faire*, como o próprio nome demonstra, baseia-se numa concepção de liberdade individualista, que pouco contribui para o desenvolvimento estético e individual da(o) estudante, pois o deixa a mercê do conhecimento e visões já adquiridos, ou seja, somente restabelece o *status quo*. Esse método parte da compreensão de que a criança é um ser ingênuo e ainda pouco “preenchido” culturalmente, possui uma bondade natural e uma genialidade expressiva que não podem ser maculadas com as imagens adultas. Assim, a noção metafísica da produção artística, baseada num dom incompreensível e exterior ao humano comum, é restabelecida mesmo que indiretamente. Além disso, a criança não é imbuída de uma bondade ou ingenuidade sobrenatural, já possui uma personalidade tão marcante como nos adultos. Entretanto, essa personalidade está em constante transformação – como deverá continuar ao longo de toda vida¹². E finalmente, essa concepção de educação ignora a discrepância das possibilidades de acesso à cultura entre as várias classes sociais e os crescentes esforços de unificação dos modos expressivos nos meios de comunicação de massa. O “deixar-fazer” utilizado como único método de aprendizagem desconecta a arte das suas demais configurações sociais ou outros saberes e pouco contribui para um real desenvolvimento estético.

Mesmo que os movimentos da Escola Nova ou das “Escolinhas de Arte” não devam ser confundidos com o *laissez-faire* – que só foi realmente consolidado na década de 70, com as influências das movimentações contraculturais e das marcas da ditadura que concretizou o ensino alienado e incitou a procura desesperada por liberdade ao mesmo tempo – deve-se reconhecer a maneira como a pedagogia nova organiza o ensino da arte por um lado, mas recusa seu caráter contextual por outro. Todas estas experiências em arte/educação representaram um avanço significativo na concretização do ensino da arte público e autônomo, mas não refletiram o aspecto social e político da educação no sentido

10 A primeira Escolinha foi fundada no Rio de Janeiro em 1948 por Augusto Rodrigues e em 1953 surge a Escolinha de Arte do Recife instaurada por Noêmia Varela. Vale destacar também o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo dirigido por Suzana Rodrigues de 1948, que possuía uma linha pedagógica bem próxima aos supracitados.

11 “É comum nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a deixá-las dar vazão a esse instinto, permitindo que atue sem controle, o desenvolvimento da criança será puramente ocasional. É necessário, mediante crítica, sugestões e perguntas, excitar nela a consciência do que já fez e do que deve fazer” (DEWEY, *apud* BARBOSA, 2001)

12 O intelectual Henri Wallon, já na década de 20, defendia um desenvolvimento cognitivo não linear marcado por rupturas e reviravoltas num processo afetivo e dialético. Consultar *Evolução Psicológica da Criança*. Rio de Janeiro: Andes, [19--]

de mudança da realidade e instrumentalização de um ser autônomo, capaz de se expressar estética e criticamente.

A partir da busca pela pedagogia crítica, surge no final da década de 70 o movimento de arte/educação protagonizado por Ana Mae Barbosa e profundamente influenciado pela pedagogia de Paulo Freire (AZEVEDO, 2008). Esse movimento caracteriza-se pela valorização da pesquisa em arte/educação e consequente valorização de suas(seus) profissionais. A proposta triangular de Ana Mae marca a busca pela arte/educação mais sistematizada e contextualizada, onde a bagagem da(do) estudante devem ser retomadas junto com a tríade fazer artístico, análise de obras e contextualização (numa ampliação e junção da história, filosofia da arte e crítica social).

A pedagogia libertadora de Paulo Freire já carrega em seu nome um pouco da diferença em relação à pedagogia libertária: o termo pressupõe uma libertação protagonizada pela própria pedagogia ou seus agentes. A pedagogia libertadora, por mais que questione a passividade da(o) estudante e repense a autoridade da(o) educador(a), trabalha de modo bem diverso e com objetivos diferentes dos libertários. Mesmo assim, de um modo ou de outro, ambas as pedagogias buscam a mudança social e a propagação do pensamento crítico da realidade. A pedagogia crítica parte do pressuposto que a professor(a) conseguirá libertar ou imbuir as(os) alunas dos meios para conquistar essa liberdade posteriormente. Já a pedagogia libertária, mesmo que não apresente um real consenso sobre o assunto, vê a autoridade como um mal necessário, que deve ser evitado sempre que possível e que possui como único fim a sua desapareição, propõe que a prática educativa deve ser gradualmente desconstituída de autoridade e nunca autoritária, já que não acredita na teoria separada da prática. Pode-se estabelecer essa diferenciação através também das divergências entre o socialismo e o socialismo-libertário, onde o primeiro crê na formação de uma elite de intelectuais que conduzirá as massas à revolução, enquanto que o libertário não crê na igualdade sem liberdade e defende que o conhecimento deve ser difundido entre a população para que ela própria inicie e conduza seu processo libertação – por isso, uma pedagogia libertária e não, libertadora. O relacionamento entre os dois tipos de pedagogia resultaria em um frutífero trabalho, que infelizmente não cabe neste momento. Ainda assim, as pedagogias citadas não são pensamentos excludentes, há vários anarquistas que reivindicam o aspecto libertário da educação de Paulo Freire¹³, este pensador deve ser compreendido de acordo com seu momento histórico e é inegável sua contribuição para uma educação mais justa e comprometida com as questões sociais e com uma intervenção crítica na sociedade.

13 Consultar PASSETTI, Edson. *Conversação Libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

5. PEDAGOGIA LIBERTÁRIA

“O único critério da pedagogia é a liberdade; o único método, a experiência.” (Leon Tolstoi)

A pedagogia libertária é uma proposta não acabada, formulada a partir de contribuições teóricas e práticas de várias(os) pensadoras(es) anarquistas. De acordo com a definição de libertarismo proposta por Nicolas Walter (2000), nem toda pedagogia libertária seria anarquista. Ao mesmo tempo, o autor propõe que muitas vezes o termo “libertário” é usado como sinônimo para anarquismo. Deste modo, vou seguir a mesma linha da bibliografia aqui utilizada, **que acata o termo libertário como sinônimo de anarquismo**. Essa escolha tenta resolver algumas confusões muito comuns nos materiais virtuais sobre pedagogia libertária, que incluem as experiências escolanovistas sob a concepção anarquista. Certamente, escolas como *Summerhill*¹⁴ e a escola da Ponte¹⁵ receberam influências da pedagogia anarquista, mas não podem ser confundidas com esta, pois não possuem um projeto político.

Assim, esta não é somente uma questão de classificação, mas uma escolha política, a educação anarquista além, de procurar formar sujeitos livres, quer estender essa liberdade para a sociedade – e sob a concepção coletivista é até melhor dizer, que a educação não quer formar sujeitos livres, mas sujeitos que lutem pela liberdade, pois só existirão sujeitos livres em uma sociedade livre. Mesmo que haja uma diferenciação entre a concepção individualista e a coletivista, o anarquismo não pode concordar com a prática da liberdade desligada do contexto social, é importante sempre ter em mente que o anarquismo é fundamentalmente contra todos os tipos de governo. **Ademais, os diversos pensadores da educação anarquista, o fizeram em conjunto com uma análise global da realidade,**

14 *Summerhill* é uma escola inglesa fundada, em 1921, por Alexander Sutherland Neill e foi um grande exemplo da educação não-diretiva. A escola atende o ensino fundamental e médio e baseia seu método na liberdade total das crianças.

15 A escola da Ponte é uma escola pública localizada em Vila das Aves, Portugal, desde 1976. Ela atende a faixa etária entre 5 e 13 anos e seu idealizador José Pacheco defende um ensino através do amor e do respeito às diferenças individuais.

nunca separando a educação de um projeto de mudança social. Portanto, a educação anarquista é aquela que modifica as relações educacionais em conjunto com uma prática e real intervenção na realidade social.

Essa atenção à educação ou, num sentido muito geral, à divulgação científica, não os afastava por um só momento do interesse central de um movimento operário que lutava pela emancipação da humanidade, abolindo a exploração própria do sistema capitalista e da opressão do Estado. Basta ler alguns dos textos que incluímos nessa antologia, como os de Bakunin, para perceber que estavam plenamente conscientes de que a mudança na educação era condição necessária, mas não suficiente, para modificar a sociedade. Se operários e camponeses não romperem a sua ignorância, não poderão enfrentar a ordem social injusta; porém, só a ruptura dessa ordem social, a abolição da propriedade privada e do Estado, é que abrirá caminho à instauração de uma sociedade distinta. (MORIYÓN, *apud* GALLO, 1995, p. 37)

Desde o séc. XIX aos dias atuais, escolas livres, práticas libertárias e análises acadêmicas ou autodidatas são produzidas, o que significa um corpo teórico bastante diversificado, que se modificou através dos tempos e que, muitas vezes, apresenta divergências entre seus(suas) propositores(as) (LIPIANSKY, 2007). Deste modo, pode-se separar a pedagogia libertária em duas tendências: a não-diretiva e a diretiva ou *mainstream* (tendência dominante, corrente principal) (GALLO, 2007).

5.1. A tendência não-diretiva

A tendência não-diretiva segue a linha anarco-individualista de Max Stirner (1806-1856) e as idéias sobre educação de Leon Tolstói (1828-1910), que mesmo não se autointitulando anarquista é considerado um dos teóricos do anarquismo cristão¹⁶ e só divergia do anarquismo da sua época por ser um pacifista (PRÉPOSIET, 2007). Essa tendência defende a intervenção mínima da(o) professor(a) e se aproxima muito das propostas escolanovistas, com as quais muitas vezes são confundidas. Entretanto, Francisco Cuevas Noa defende em seu artigo:

As teorias não diretivas tomam a autogestão como um meio, uma metodologia de ensino, isso quer dizer que se educa pela liberdade, entendendo-la como uma característica natural d@ educand@. Estas tendências tem muitas características em comum com as pedagogias não diretivas que não são libertárias, como a de Carl Rogers, de aspirações liberais, ou outras de corte psico-analítico (como a praticada em Summerhill), ainda que as teorias anarquistas não diretivas tenham, em geral, uma perspectiva de classe social. (NOA, [200-], p. 7)

16 O anarquismo cristão baseia-se nos ensinamentos de Jesus, que justifica espiritualmente a liberdade, e defende que a única autoridade legítima é Deus, repudiando todas as outras formas desta.

Max Stirner considerava o indivíduo um ser absolutamente autônomo e julgava qualquer intervenção da sociedade ilegítima. Nesse sentido, acreditava que o pensamento pertencia ao indivíduo e não o contrário, sendo descartável quando não mais necessário, o indivíduo deveria submeter sempre seus conhecimentos e crenças aos seus desejos e vontades. Apesar, de não oferecer uma proposta detalhada de como a educação livre de dogmas deve ocorrer, defendeu a necessidade de libertar o indivíduo de suas crenças (“deseducar”) para lutar pela substituição do Estado por um agrupamento de egoístas que não submeteriam suas vontades concretas às abstrações das necessidades coletivas. Nesse sentido, atribuía à escola a função de formar espíritos livres e não construir saberes.

Leon Tolstoi, de acordo com suas crenças num evangelismo libertário (PRÉPOSIET, 2007) não violento, defendeu a liberdade das crianças até as suas máximas possibilidades. Influenciado por Rousseau, acreditava que o ser humano é feliz e bom se rodeado pela natureza e longe das interferências negativas da civilização, que desvia seu desenvolvimento espiritual. Deste modo, todo esforço da educação de moldar a natureza desorganizada e inquieta da criança é negativo, pois contraria a própria natureza. Para Tolstoi, a(o) professor(a) deve somente acompanhar o processo de aprendizagem, respeitando a individualidade das(os) estudantes. Ademais, a(o) verdadeira(o) professor(a) não se estabelece por títulos ou diplomas, mas por uma insaciável sede de aprender que leva ao eterno aperfeiçoamento. Por último, Tolstoi acreditava que a escola não deveria doutrinar, mas sim, instruir. Deste modo não poderia educar, pois este se refere ao campo da moral, melhor condizente à família ou comunidade e principalmente, ao próprio indivíduo que o desenvolve ao longo da vida. A escola deveria, portanto, somente proporcionar os conhecimentos utilitários.

Tolstoi fundou uma escola em Iasnaia Poliana - Rússia (1859-1863) de acordo com seus princípios de uma educação baseada na experimentação e na espontaneidade, permeada por relações não-coercitivas, solidárias, que se desenvolviam naturalmente.

5.1.1. Paidéia, escola livre¹⁷

A escola Paidéia em Mérida – Espanha segue a linha não-diretiva, mas já incorporou para si vários pontos da tendência diretiva. Esta escola surgiu em 1978 e até hoje mantém atividades, a última notícia que obtive é que, em 2007, havia 31 estudantes na educação primária e secundária e 15 na educação infantil. A escola é autogestionária e conduzida pelo coletivo Paidéia, formado por pessoas que trabalham em tempo integral na escola e outras que trabalham fora dela e após o expediente retornam à escola para contribuir com a

¹⁷ Todas as informações foram retiradas do site oficial da escola, que não apresenta assinatura ou a autoria nos seus artigos.

dinâmica pedagógica em curso – estes são a maioria atualmente e ajudam economicamente contra a constante carência da escola. As responsabilidades são divididas, todas as decisões são coletivas e tomadas em assembléias. Os aspectos materiais são distribuídos segundo a máxima comunista-libertária: dê segundo tuas possibilidades e recebe de acordo com tuas necessidades.

Ninguém deixa de estudar na escola por impossibilidades econômicas. Assim, a contribuição de pais e mães, que é a menor possível, sustenta os gastos com alimentação, transporte, material escolar e manutenção infra-estrutural. Alguns pais fazem contribuições maiores e auxiliam os com necessidades temporárias ou permanentes. O restante é dividido entre os cinco membros do coletivo que trabalham integralmente na escola. Há ainda alguns coletivos e indivíduos anarquistas ou libertários que fazem pequenas contribuições de alimentos, materiais e dinheiro.

Ademais, existe um coletivo adjunto à escola chamado *Mujeres por La Anarquia*, formado pelas mulheres do coletivo e próximas a este, que publicam, de tempos em tempos, a revista *Igualancia* e o panfleto de denúncia *La ortiga libertaria*.

O coletivo Paidéia busca uma mudança global da sociedade e por isso defende que a educação libertária deve ser um processo contínuo e interminável, conjunto a uma movimentação social. Como principais pontos, defende: a liberdade individual – mas que leve em conta o coletivo; contra a autoridade – todas as atividades são realizadas a partir dos compromissos; autonomia do indivíduo – contra dependências hierarquizadas, todas(os) possuem direitos e obrigações assumidos voluntariamente; o jogo como acesso ao saber – estimulando a convivência coletiva solidária; co-educação de sexos e social – a educação é igualitária e conjunta, sem discriminações de gênero, econômicas ou sociais.

Metodologicamente, todas as decisões referentes à conquista do saber são individuais e protagonizadas pelas(os) estudantes. O autodidatismo é bastante incentivado. Cada estudante decide sobre seus compromissos que tentarão cumprir em um trimestre, esses compromissos incluem também questões de afetividade e relacionamento. Deste modo, todas(os) podem ter acesso aos materiais da escola e obter auxílio das pessoas mais experientes – que são iguais a elas(es) e têm por função serem meras(as) informadoras(es) e conselheiras(os). A auto-avaliação através de registros ou comprovação de amadurecimento aprofunda cumprimento de compromissos individuais, além de significar uma cortesia coletiva. As tarefas cotidianas como limpeza, administração de materiais e dinheiro são compartilhadas por todas(os) de acordo com as possibilidades etárias e capacidades.

O último e principal ponto que possibilita a dinâmica libertária da escola são as assembléias gerais ou pontuais, entre todas(os) as(os) participantes da escola ou entre grupos de estudo. A assembléia é composta por discussões sinceras, momentos de auto-

avaliação e conhecimento afetivo – funciona como um lugar livre para propostas, dúvidas e críticas. Ademais, é onde ocorre a formulação e o exame dos compromissos. Por ser o referencial na tomada de decisões e solução de problemas, deve ser registrada e buscar sempre o consenso, sendo a votação uma alternativa.

A escola organiza também acampamentos juvenis autogestivos e cursos sobre pedagogia libertária, onde os participantes devem viver e intervir no cotidiano da escola.¹⁸

5.2. Tendência *mainstream*¹⁹

A tendência diretiva segue a lógica socialista ou comunista-libertária, podemos então sustentá-la sobre o pensamento coletivista. Nesse sentido, suas bases teóricas foram as concepções de Proudhon (1809-1865), Bakunin (1814-1876), Kropotkin (1842-1921) e Malatesta (1853-1932) que contribuíram com análises sobre a educação anti-autoritária, a relação educação/revolução e a necessidade de uma educação integral (MACHADO, 2006).

A corrente diretiva se diferencia da não-diretiva, por admitir a liderança temporária de alguns e por não defender que todas as decisões devam passar por assembleias ou consenso. Essa pequena mudança decorre da observação de que nem todas as idades estejam preparadas para assumirem total liberdade e conseqüentemente, total responsabilidade sobre seus atos. Deste modo, acredito ser essa corrente a mais apropriada para a utilização numa realidade onde nem todos acreditem nos princípios anarquistas e pior, ainda não estejam acostumados com a liberdade. Além disso, a diferença fundamental entre ambas as tendências baseia-se na concepção de liberdade, a tendência diretiva crê na concepção coletiva de liberdade, diferente da outra, individualista.

De acordo com a concepção coletivista, a liberdade não é um aspecto natural do ser humano, mas só pode ser entendida e concebida socialmente, só se atinge a liberdade quando todas(os) a atingirem, pois o contrário seria a exploração de umas(ns) sobre outras(os)²⁰. A idéia de liberdade como sinônima de harmonia social, diferente da idéia de liberdade individualista tão difundida na sociedade ocidental desde a Revolução burguesa na França, contraria então o famoso ditado popular de que a liberdade do indivíduo termina quando começa a liberdade do outro, as liberdades caminham e constroem-se juntas em co-

18 O coletivo Paidéia formulou um pequeno “passo-a-passo” indicando como organizar uma escola livre, disponível em sua página reduzida em português (tradução de Lucas Godoy) e presente no anexo deste trabalho.

19 Termo proposto por Gallo (2007) que faz alusão ao caráter de tendência dominante, a mais usada ou principal. Certamente, esse termo pode inferir interpretações ambíguas e pressupõe uma dominância superficial. As escolas livres geralmente misturaram pressupostos de ambas às tendências. Talvez, Gallo queira sugerir uma predominância ou maior presença do anarquismo coletivista em relação ao individualista.

20 Para aceção mais completa sobre a idéia coletivista de liberdade consultar *Liberalismo e Socialismo em O que pensam as(os) anarquistas?* no anexo deste trabalho.

dependência mútua. O teórico que elaborou e difundiu essa tese, numa junção do libertarismo com o socialismo, foi Bakunin (2002): “(...) a liberdade não é, pois, um fato de isolamento, mas de reflexão mútua, não de exclusão, mas de ligação; a liberdade de todo indivíduo é entendida apenas como reflexão sobre sua humanidade...” (Bakunin apud Gallo, 1995, p.25)

A partir dessa perspectiva de liberdade, o princípio da solidariedade surge como fundamental para a prática da educação (GALLO, 1995). A teoria sobre mutualismo proposta por Proudhon (1988) é a que norteia um tipo de sociedade organizada através de livres acordos voluntários baseados na solidariedade e igualdade, prescindindo assim de autoridade²¹. Ao realizar um paralelo com a prática educativa, a construção coletiva da liberdade e os compromissos propostos devem ser baseados em relações solidárias e mutualistas, que priorize os livres acordos voluntários nas tomadas de decisão e planejamento.

Assim, a valorização da autonomia individual acompanha o desenvolvimento teórico e prático da liberdade, são princípios companheiros. O respeito à autonomia auxilia na formação de sujeitos independentes e responsáveis, além de favorecer o desenvolvimento da criatividade, pois estimula a procura de soluções autênticas. Essa autonomia não significa, entretanto, um individualismo, mas apenas o respeito coletivo diante do processo de cada um(a) e vice-versa. Acerca da autoridade da(o) professor(a), Bakunin propõe que a educação parta da autoridade inicial até a completa liberdade, sendo este um dos principais objetivos da educação. A utilização dessa autoridade inicial justifica-se simplesmente pelo pouco conhecimento que as crianças da primeira infância possuam acerca de limites, responsabilidades e consequências.

Toda educação racional nada mais é, no fundo, do que a imolação progressiva da autoridade em proveito da liberdade, onde esta educação tem como objetivo final formar homens livres, cheios de respeito e de amor pela liberdade alheia. (BAKUNIN, 1988, p. 44)

Posteriormente, quanto ao ensino de adultos, Bakunin propõe que “o princípio de autoridade, aplicado aos homens que atingiram a maioridade, torna-se uma monstruosidade, uma negação flagrante da humanidade, uma fonte de escravidão e de depravação intelectual e moral” (BAKUNIN, 1988, p. 44) Entretanto, acredito que a utilização repentina de métodos libertários com adolescentes/jovens não resultaria numa experiência muito frutífera, tanto pela imaturidade destes, quanto pela despreparação para lidar com uma liberdade coletivista – já que a concepção mais popular de liberdade é a individualista e burguesa. É importante ainda, levarmos em consideração a época em que estes escritos

21 Para saber mais sobre o mutualismo consultar *Mutualismo e Federalismo em O que pensam as(os) anarquistas?* no anexo deste trabalho.

foram feitos e qual era o significado de maioria e escola, certamente bem diferentes das implicações atuais.

Ademais, a utilização de métodos libertários em escolas não livres, necessita de uma passagem gradual, da desconstrução de concepções viciadas sobre autonomia, respeito e solidariedade para que se faça realmente um exercício experimental da liberdade. Sempre experimental, porque o exercício real da liberdade só é possível dentro de uma sociedade livre. Alguns teóricos como Proudhon ou Bakunin, defendem até que o exercício de uma educação libertária dentro de uma escola estatal ou privada é impossível, pois sempre estarão a serviço do Estado ou da burguesia (LIPIANSKY, 2007). Mesmo assim, acredito no valor e potencial subversivo que alguns conseguem desencadear, além de partir de uma análise real sobre as dificuldades de manter iniciativas completamente fora desses sistemas – seja por questões econômicas, como sociais ou políticas.

Se a(o) professor(a) detém o poder do conhecimento, seu objetivo é perdê-lo, dividindo esse poder com a(o) estudante. Uma possível confusão sobre a questão da autoridade é resolvida se a compararmos com a idéia de representação (quando necessária) por delegados temporários e imediatamente revogáveis no socialismo-libertário (WALTER, 2000)²². Assim, se a liderança da professor(a) é necessária pelo acúmulo de conhecimento que possui, ela não é eterna e nem deve ser instituída. As(os) estudantes muitas vezes possuem mais conhecimento sobre alguns assuntos e nesses momentos a posição de liderança lhes deve ser atribuída. Além disso, após o compartilhamento de saberes não se justifica a insistência sobre a autoridade, que se torna autoritarismo.

A problematização de qualquer tipo de poder é necessária tanto em seus aspectos sociais mais gerais, quanto em relação ao poder da própria(o) professor(a). A autoridade nada mais é do que a institucionalização da hierarquia. Mas se realmente há o desejo de uma educação justa e condizente com a formação integral de um indivíduo, ela só pode ocorrer através da desnaturalização de todos os mecanismos opressores e produtores de hegemonia.

Nesse sentido, a concepção de uma educação integral propõe que o aprendizado deve abarcar todos os aspectos do ser humano, o trabalho intelectual não deve ser separado da prática manual e a experiência emotiva e corporal não devem ser ignoradas (BAKUNIN, 2003). Poeticamente, Lipiansky (2007) descreve como objetivo da educação integral “formar em harmonia o corpo, a mão e o espírito” (p. 11), sendo ainda mais generoso ao propor uma concepção que não separe o intelecto do afetivo: o espírito (em seu sentido filosófico e não, religioso). Uma visão mais contemporânea sobre a educação

22 Para uma melhor aceção sobre representatividade, consultar *Democracia e representação em O que pensam as(os) anarquistas?* no anexo deste trabalho.

integral incluiria também as questões identitárias que compõem um indivíduo. O sujeito pós-moderno trás a tona vários outros de seus aspectos constituintes: econômicos, raciais, sexuais, regionais, de gênero, geração, etc. Um indivíduo está submerso em todos esses aspectos de uma maneira mutante – ao mesmo tempo em que tem poder sobre alguns aspectos, é oprimido por outros e muitas vezes esses aspectos não são fixos (TALBURT, 2007). Uma educação integral pós-moderna destacaria também a necessidade da destrinça dos mecanismos de poder que intervêm num indivíduo, para o seu entendimento e subversão. As identidades devem ser problematizadas e examinadas para que deixem de parecer naturais e imutáveis – e assim não silenciar indivíduos que fujam dos padrões da norma, formando então “em harmonia o corpo, a mão e o espírito”.

5.2.1. Escola Moderna

Pela profunda influência que os pensamentos do pedagogo catalão Francesc Ferrer i Guàrdia e a Escola Moderna²³ possuíram no Brasil, é necessário fazer uma pequena asserção sobre suas propostas. As influências que o teórico recebe vêm do anarquismo, positivismo e o laicismo da maçonaria. Deste modo, rechaçou veementemente a educação de sua época confinada, por um lado, às influências religiosas e conformistas da escola do Clero e, por outro, ao controle burguês da escola estatal. Assim, para Ferrer i Guàrdia a educação deveria estar a serviço unicamente da ciência positiva e racional. Aqui ocorre uma grande confusão quando o pedagogo prega uma educação racionalista e, portanto, neutra, quando muitos(as) criticaram Ferrer por propor e praticar uma educação crítica e, por isso, dogmática. Gallo (2007) propõe que é necessário entender o positivismo que influencia o pedagogo, retoma Marx (mesmo um pouco mais velho que Ferrer) para lembrar sua diferenciação entre a ideologia, por ele definida como um “falseamento da realidade”, e a ciência, o socialismo científico. O autor explica que a burguesia necessita esconder a realidade com idéias falsas para manipular o povo, já o proletariado deve somente mostrar a realidade do jeito que ela é, desmascarando opressões e formulando a ciência. Por isso, mesmo que o pensamento de Ferrer i Guàrdia carregue consigo significados como racionalismo e neutralidade, é possível e pertinente que autores como Noa [200-] afirmem que, segundo o pedagogo catalão, “(...) o principal objetivo da escola deve ser que a criança conheça a origem da desigualdade econômica, a falsidade das religiões a luz da ciência, o erro do patriotismo e do militarismo e da escravidão que requer submissão a autoridade” (p. 14). Ademais, Ferrer defende com afinco o respeito ao desenvolvimento natural da criança e

23 Mais o nome de um movimento do que de uma única escola, a primeira Escola Moderna foi fundada na Barcelona em 1901 (-1906). Já em 1908, existem dez escolas em Barcelona, cento e cinquenta na Catalunha e outras tantas em Madri, Sevilha, Granada, Cádiz. Posteriormente, a escola rompe fronteiras e é possível encontrar estabelecimentos em Portugal, Brasil, Suíça e Holanda.

a valorização de sua individualidade e independência. A educação deve estar a serviço das necessidades físicas, intelectuais e morais da criança, ao contrário da imposição de valores que mantêm o *status quo* das outras escolas. Destarte, prêmios e castigos são repelidos e o jogo ganha importância no processo educacional – jogo que toma o sentido de antecessor do trabalho não alienado.

Ferrer acreditava que a política era um assunto para adultos, mas se preocupava também com a dimensão crítica e conflitiva da educação. Nesse sentido, o autor defendia a co-educação de classes sociais e de gêneros, em que a convivência formaria simplesmente mulheres e homens, que posteriormente se transformariam em rebeldes, lutadoras(es) por um mundo melhor. “A educação racionalista e científica da *Escuela Moderna* há de abarcar, como se vê, o estudo de tudo quanto seja favorável à liberdade do indivíduo e à harmonia da coletividade, mediante um regime de paz, amor e bem-estar para todos sem distinção de classes nem de sexo.” (FERRER i GUÀRDIA, *apud* GALLO, 2007, p. 113)

Em 1909, Ferrer é condenado pela segunda vez em sua vida, julgado a portas fechadas e condenado a morte. No momento de sua execução, suas últimas palavras foram: “viva a Escola Moderna!” (LIPIANSKY, 2007)

5.2.2. O orfanato Prèvoist

A partir de 1880, o orfanato laico Prèvoist, em Cempius-França, fica a cargo do pedagogo anarquista Paul Robin e se transforma numa das principais experiências em educação libertária, influenciando as posteriores Escola Moderna e *A Colméia*²⁴. Paul Robin já como professor da escola pública, em 1861, organizava excursões botânicas, visitas a artesãs(ões) e cursos técnicos e de música (LIPIANSKY, 2007).

O grande feito do orfanato de Robin foi o pioneirismo na implementação da educação integral, a escola se organizava em dois momentos: o primeiro da formação geral e espontânea (a partir de 6 anos) e o segundo de formação específica e produtiva (entre 12 e 16). A formação intelectual ocorria livremente, em várias oficinas e em contato com natureza, durante aulas de língua francesa e estrangeira, ciências naturais e história, datilografia e estenografia. Havia também na escola uma grande atenção em relação às artes, ensinava-se música, dança, escultura, pintura, literatura, desenho. Robin queria desenvolver o gosto pela produção e apreciação, o prazer estético e as habilidades manuais e corporais, além de trabalhar as percepções sensitivas. Ainda assim, como um bom

24 Fervoroso admirador de Paul Robin, Sébastien Faure funda a comunidade/escola *A colméia*, numa região próxima a Paris (1904-1917). Segundo o fundador *A colméia* não era escola, nem internato, nem orfanato, era uma comunidade, onde muitas(os) viviam uma experiência educativa em conjunto. Seu grande diferencial em relação ao anterior orfanato *Prèvoist* foi a auto-suficiência total, econômica e politicamente. Contava com a participação de 30 a 45 estudantes, a partir dos 6 anos de idade.

racionalista, cansado da educação moralista e distante da realidade, Paul Robin possuía sérias restrições ao desenvolvimento da imaginação e encarava as artes como uma linguagem, um meio de comunicação, como escrever e falar – o que parece mais uma desvalorização da criatividade, do que da expressão artística em si. Mesmo assim, é necessário fazer jus à época em que Robin viveu e relembrar seu positivismo inveterado (GALLO, 1995).

A aprendizagem física, que significava metade do dia de trabalho das crianças, era formada por exercícios em natação, equitação, ginástica, boxe, alimentação vegetariana e higiene pessoal. A preparação moral baseava-se nas relações de liberdade e solidariedade entre os conviventes da escola, além das aulas sobre educação sexual (PASSETTI, 2008) Há no orfanato uma fazenda, uma oficina de sapateiro, uma tipografia, uma forja, uma marcenaria, um ateliê costura, uma biblioteca e um teatro que recebiam entre 120 e 180 crianças de ambos os sexos que deveriam realizar a mesmas ocupações, sem distinções papéis ou clichês sexuais. Para contribuir com a vontade natural de aprendizado, Paul Robin cria um jardim botânico, um museu matemático, um laboratório de física e química e uma estação meteorológica.

A escola baseava-se no estímulo à curiosidade e pesquisa, ao auxílio entre alunos mais adiantados e os menos e a solidariedade dos jogos de equipe, as classificações hierárquicas dos exames eram rechaçadas. Ademais, muitas das necessidades materiais das(os) estudantes eram supridas com suas próprias produções. Por causa das grandes polêmicas geradas pela co-educação dos sexos, Robin é afastado de seu cargo em 1894 (LIPIANSKY, 2007).

A autonomia, mesmo que parcial, da escola apresentada mostra um caminho interessante a ser seguido. Ao longo de todo o processo escolar atual, estudantes produzem intelectual e manualmente, mas geralmente só suas produções finais, que carregam consigo títulos são valorizadas ou podem tornar-se um material utilizável em outras aprendizagens. A formação de bancos de consulta com as pesquisas realizadas por estudantes poderia suprir carências materiais de algumas escolas, ao mesmo tempo, que incentivaria a real produção estudantil, dando sentido aos seus exercícios e produções. Ademais, esse modelo aumentaria a auto-estima desses pesquisadores e dissolveria o caráter teleológico do ensino atual, o transformando num conjunto de conquistas.

6. EDUCAÇÃO ANARQUISTA EM CULTURA VISUAL

Não tememos dizer: queremos homens capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e a si mesmos; homens cuja a 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. (FERRER I GUÀRDIA, *apud* GALLO, 2007, p. 113)

A educação em cultura visual significa o abarcamento da produção visual como um todo, sem classificações ou hierarquias em torno de meios de expressão comumente utilizados e valorizados na educação tradicional, como ensino prioritário das Belas Artes e da história da arte europeia como parâmetro histórico. Deste modo, a educação em cultura visual se difere da arte/educação regular pois inclui as expressões do cotidiano, o cinema, as histórias em quadrinhos, o graffiti e outras inumeráveis visualidades. O conceito de cultura visual se aproxima da construção de uma “história do olhar”. Deste modo, a educação em cultura visual pressupõe o cruzamento de olhares do passado e do presente em torno de determinado objeto, de quem o produziu e quem o admira. Esses olhares carregam significados e contextos, certa época e sociedade, que ao se confrontarem, produzem conceitos-chave e percepções. Assim, os objetos são fonte de conhecimentos, mas fontes mutantes, suscetíveis às influências de quem o interpreta (HERNÁNDEZ, 2000).

Nosso campo se concentra nos objetos artísticos, que desde o séc. XIX, sofrem mudanças radicais formais protagonizadas pelas vanguardas modernistas. Essas mudanças exerceram profundas transformações em nossas categorias de interpretação visuais como o gosto, a beleza, autenticidade, genialidade, transcendência e até mesmo na própria experiência estética. Assim, o objeto de estudo das Artes sofreu uma inclusão de visualidades que o ensino tradicional, baseado no universo das Belas Artes, ainda não conseguiu acompanhar. Ademais, o objeto de estudo da cultura visual se mantém em aberto, pois também abarca o atual e, deste modo, consegue acompanhar o hibridismo da contemporaneidade artística.

A denominada cultura visual presta atenção à imagem incorpórea e questiona a dimensão material dos objetos culturais. Dimensão que esteve

associada ao valor e ao prazer do objeto e que favoreceu um tipo de fetichismo promovido pela história da arte e vinculado às forças de mercado, à política do cânone (que se reflete no livros-texto, onde sempre aparecem as mesmas reproduções) e a criação de estruturas sociais de dominação e de exclusão. Diante dessa realidade, a perspectiva da cultura visual considera que as obras artísticas não são objetos feitos com uma finalidade histórica particular, mas sim que funcionam como objetos intercambiáveis que circulam sem barreiras e com uma economia da imagem, de certa forma, a-histórica. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 131)

A cultura visual possibilita a problematização política das imagens e sua história, questiona também o olhar como uma percepção única ou universal, baseada “nos membros mais 'sofisticados' da comunidade” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 133), pois considera um olhar feminino, outro masculino, outro homossexual, outro étnico, etc. Essa situação requer o auxílio das teorias sociais à arte/educação, observando as imagens como objetos sociais que solicitam reflexões críticas. Assim, a cultura visual tenta abolir hierarquias, autoritarismos e governos visuais, ao mesmo tempo, valoriza a individualidade e subjetividade dos olhares envolvidos no processo educacional artístico.

Esse enfoque aproxima-se de todas as imagens e estuda a capacidade de todas as culturas para produzir imagens em todas as suas manifestações sociais. O que significa reconhecer todas as culturas como produtoras de imagens, no passado e no presente, e valorizar a importância de conhecer seus significados para reconhecer seu valor cultural. Isso implica redefinir o senso estético em termos concretos, específicos, e como resposta a diferentes imaginários de classe, gênero e culturas. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 133)

Implica, também, solidariedade entre povos e apreço a autonomia das culturas. Implica considerar o sujeito produtor de arte integralmente, no mesmo sentido proposto pela educação anarquista. Implica a abolição da “ditadura da maioria”, o respeito às diversas individualidades que compõem a coletividade. Implica a recusa da exploração e violência, e a valorização da liberdade e igualdade.

A noção de cultura visual organiza a educação em torno de conceitos reconhecíveis e produzidos, não em torno de nomes e artefatos, recusando, anarquicamente, o culto ao heroísmo, ao predeterminado, à hierarquia, ao autoritarismo e ao evolutivamente linear.

Assim, um ensino nesse sentido possibilita à(o) estudante uma maneira menos predeterminada de entender o mundo e a si mesma(o). Uma das possibilidades da arte é apresentar visões de mundo, a análise e produção dessas visões ajudam a compreender melhor a(o) outra(o) e o eu – e perceber que fronteiras não são tão fixas e constantes como pensamos. Ademais, utilização da cultura do cotidiano insere o contexto não só como um reflexo na produção artística, mas requer uma visão inseparável das duas perspectivas, influenciadas mutuamente. Além, de retirar a produção que foge das especificidades das Belas Artes da posição exótica ou de momentos especiais, ou ainda, da sua reserva para o

ensino superior.

Deste modo, é necessário que se ensine as artes visuais através do pensamento de rede, onde o que é ensinado não é desligado do cotidiano e da produção contemporânea. Aulas que, partindo da arte contemporânea para ministrar o conteúdo obrigatório do ensino médio regular, mostram os resultados das influências visuais moderna e antiga sobre a produção atual – que quebra paradigmas da história da arte, ao mesmo tempo em que se apropria dessa história. Além de contribuir para o ensino da leitura crítica da produção atual, que apresenta novas formas de materialização nem sempre confortáveis, pois distantes do ensino escolar e da maioria do público de arte.

A perspectiva da educação em cultura visual, além de propor o estudo de objetos artísticos mais próximos do cotidiano das(os) estudantes, propõe também uma análise mais contextual, que inclui o social e o individual. Deste modo, ao analisar o contexto social e individual da(o) produtor(a) e perceber a importância desse tipo de análise para o conteúdo de arte, a(o) estudante é levada a analisar seu próprio contexto social e individual, que pode se aproximar ou não da(o) artista e dos contextos das(os) outras participantes desse processo educativo. Assim, são abertas possibilidades de entendimento das relações de poder sociais e individuais, análise dos processos de construções identitárias das(os) próprias estudantes e a inserção de outras identidades para esse entendimento.

Ademais, a proposta de uma educação através da cultura visual é essencial para o deslocamento do estudo dos agentes heterossexuais, masculinos, brancos e ocidentais, ainda tão presente na situação escolar. Já que o reconhecimento de identidades que fogem à hegemonia citada acima ainda é tímida nos relatos históricos artísticos – salvo a produção contemporânea que recebe uma atenção secundária no ensino médio.

A produção artística é também essencial nesse processo. No contexto do Distrito Federal, muitas escolas suprimem a produção das(os) estudantes no último ano do ensino médio com a justificativa de preparação para o vestibular ou por falta de interesse. Deste modo, infantiliza a produção de arte e valoriza a expressão intelectual em detrimento da corporal, contribuindo ainda mais para o preconceito que a arte/educação recebe em relação aos outros saberes. Há muito tempo, a produção de arte é utilizada como uma maneira de entendimento do próprio corpo, das construções e afirmações identitárias e relações e expressões sociais. É um contra-senso confinar essas possibilidades aos que escolhem o estudo da arte como posterior especialização, pois o auto-conhecimento é um dos maiores desafios enfrentados pela adolescência.

A sala de aula deve ser transformada em um espaço que respeite a individualidade das(os) estudantes, suas escolhas e processos de desenvolvimento únicos não devem se perder numa ansiosa busca pelo cumprimento do programa. Para que a autonomia individual consiga se estabelecer, relações solidárias e de ajuda mútua devem ser

valorizadas e propostas a todo momento – o saber conviver é mais importante do que aprender a vencer. A criação de espaços para que as(os) estudantes ensinem os conhecimentos que já possuem, mas que muitas vezes não são valorizados na escola, demonstram na prática o respeito a outros tipos de saberes e promove o bem-estar pessoal e coletivo. A criatividade nesses casos não fica confinada às possibilidades já preestabelecidas por programas e permite a ação livre e produtiva da aprendizagem. O respeito precisa ser cultivado diariamente, assim, o não confinamento de certas imagens ao exotismo, a identificação da cultura visual preferida pelas(os) estudantes como ponto de partida e a discussão aberta sobre todos os temas que se tornem necessários, mesmo que não esperados, devem ser práticas concretas do dia-a-dia da sala de aula.

Ademais, antes de qualquer atividade, a educação anarquista precisa começar com uma conversa sobre os conceitos de liberdade, igualdade e solidariedade. Além disso, a(o) professor(a) e estudantes devem procurar apresentar francamente o que esperam um(a) do outro(a), quanto ao conteúdo de aprendizagem, relações pessoais e tratamentos, procurando buscar consensos e estabelecer acordos. Mesmo assim, a(o) professor(a) deve esclarecer que seu esforço é sempre experimental e será aperfeiçoado na prática, sendo a total liberdade ainda impossível, mas almejada. Os incômodos de todos envolvidos devem sempre ser discutidos coletivamente, pois erros irão acontecer. Questões como a não utilização da presença como método punitivo e a avaliação como apreensão individual de conquista – explorando alternativas mais libertárias como a auto-avaliação, avaliação coletiva e o banimento da “chamada” – devem fazer parte do compromisso individual de recusa ao poder da(o) professor(a). Mesmo que não se possa ignorar o poder que a sociedade e a escola atribui à(o) professor(a), existe a vontade anti-autoritária anarquista, que precisa sempre ser lembrada. A autonomia que a(o) educador(a) possui precisa ser sempre tencionada para que a subversão de regras e imposições seja uma prática cotidiana. A(o) professor(a) precisa aprender diariamente a rebeldia para ensinar a luta e o respeito à liberdade.

CONCLUSÃO

O "desenvolvimento" capitalista alcançou um tal nível de sofisticação e crueldade que a maioria das pessoas no mundo tem de competir para serem exploradas, prostituídas ou escravizadas. (BLISSETT, Luther)

O ensino da arte é o espaço privilegiado para o trabalho libertário. Contudo, não desejo reafirmar a falta de prestígio dessa disciplina, que aponta para suposta disponibilidade maior para assuntos humanitários. A arte necessita de confrontos para tencionar limites e, deste modo, apresentar visões próprias e não cópias esperadas. Mesmo que algumas dessas visões caiam no esquecimento dos não clássicos ou selecionados para formar a hegemonia, a expressão pela imagem requer inventividade, conexões próprias, histórias de vida únicas. A arte tenta conciliar o coletivo e a individualidade, e todos os momentos em a homogenia tentou silenciar algumas individualidades os espíritos libertos romperam superfícies. Obviamente, existem as valorizações etnocêntricas e de sexo que caracterizam a história da arte que hoje temos acesso, mas esses são mais sintomas de uma sociedade, do que deste campo do conhecimento em específico. Ademais, se há algum espaço que possibilite mudanças e rupturas, esse é o da arte. Mudanças que não passem por cima de processos individuais, o conhecimento estético alia o auto-conhecimento à investigação ambiental.

O maior objetivo dessa pesquisa seria apresentar a pedagogia libertária e demonstrar sua possibilidade de utilização no ensino público e formal da arte. Espero que os princípios selecionados tenham norteado alguns caminhos para professor(as), sem apresentar uma bula pronta e fixa a ser seguida. A pedagogia anarquista, como todas as outras que buscam a liberdade, prima pela experimentação e criatividade das(os) educador(as). A educação anarquista deve ser encarada mais como um saber, do que como um método; mais prática do que teoria, na base da tentativa e acerto. Nesse sentido, por mais que algumas(ns) anarquistas defendam que a pedagogia libertária é impossível dentro de escola estatais ou religiosas, a realidade brasileira nos demonstra as dificuldades de experiências como as que ocorrem na Europa, totalmente autônomas. Nossa realidade é economicamente pobre e a escola que mais atinge nossas classes baixas ainda é pública,

deste modo, se realmente existe uma vontade de mudança social, é nela que deve-se trabalhar.

Uma heterotopia é a realização de uma utopia num espaço específico; é a urgência de seu acontecimento, o que já é impossível aguardar, ruminar, elaborar no pensamento. Ela dá formas à impaciente liberdade; não é acabada ou semi-acabada como a utopia, a via pavimentada e lisa – como aludia Michel Foucault –, que, em vez de transformar a si e ao que interessa, acaba sempre pacificada pelo sonho, pela ilusão do futuro, pela transcendentalidade iluminista. (PASSETTI, 2008, p. 83)

Assim, a resistência cotidiana é mais do que necessária, ela alimenta esperanças e muda, ainda que um pouco, nossa realidade. Entretanto, ao contrario de Passetti, a utopia não pacifica, a maior ilusão é se contentar somente com as pequenas vitórias conquistadas, desistindo de um outro mundo completamente diferente que vai existir em algum momento, se muitas(os) quiserem com ele sonhar e por ele lutar.

Nesse sentido, a escola reclama pela presença dos movimentos sociais (VIANA, 2002), como co-educadores nesse processo da realização libertária por outro mundo. Relembrando os zapatistas: “um mundo onde caiba muitos mundos”. Assim, além da mudança da prática individual da(do) professor(a), pode-se reforçar a rede de solidariedade entre as lutas e abrir as portas das escolas para diferentes grupos e pensamentos. Seria um peso muito grande esperar que a professor(a) sozinha protagonizasse tantas mudanças entre as(os) estudantes. Na opinião de Sébastien Faure, “o importante é que na escola a criança *aprenda a aprender*.” (apud GALLO, 1995, p. 138) Assim, cabe mais à(o) professor(a) ensinar modos de viver que abram possibilidades à aprendizagem, como solidariedade, liberdade, igualdade, criatividade e respeito, e apresentar espaços que potencializem processos de (des)envolvimento

Frequentemente, quando apresentamos pedagogias que buscam a liberdade e igualdade, surgem dúvidas como a necessidade de capacitação de jovens de baixa renda para competirem igualmente com os provenientes das classes mais abastardas. Talvez, o relacionamento com militantes possa modificar um pouco nosso comprado conceito de sucesso. Sem cair num conformismo moralista, é preciso começar a questionar o que consideramos pessoas bem sucedidas: casar, ter filhos, ser rico, ser doutor(a). Espaços de poder e hierarquizações que são almejados mais por um reconhecimento superficial, do que por desejos pessoais. Deste modo, como professora, quero criar sim oportunidades para todas(os), mas também crio a oportunidade de fugir do caminho das pedras do sucesso capitalista. Por fim, cito minhas companheiras de luta: “livres ou mortas, jamais escravas”.

ANEXO A – ANARQUISMO

1. O que pensam as(os) anarquistas?

A(O)s primeiras(os) a serem chamadas de anarquistas as foram por objetivos pejorativos durante as revoluções francesas e inglesas do século XVII e XVIII para indicar que desejavam o caos e a confusão. Mas a partir de 1840, se auto-denominaram anarquistas aquelas(es) que reivindicavam a ausência de governo, que não significa necessariamente a instalação do caos. A palavra Anarquia admite os dois significados.

1.1. Liberalismo e socialismo

O anarquismo pode ser considerado uma extensão do liberalismo e do socialismo, toma a liberdade de um e a igualdade doutra. Entretanto, os anarquistas não veem pesos opostos ou separação em ambas, na verdade, consideram que uma não pode existir sem a outra – a liberdade sem igualdade pressupõe a o gozo sobre a exploração e a igualdade sem liberdade significa um conjunto de escravos. Mesmo assim, o anarquismo não é só uma soma das duas correntes, sua essência e contribuição é a negação da autoridade de um indivíduo sobre outro.

1.2. Democracia e representação

As(Os) anarquistas são contra qualquer tipo de governo, mesmo os democráticos, pois veem neles um contradição lógica, uma impossibilidade física. A verdadeira democracia só pode acontecer em pequenas comunidades com a participação direta de todos em todas as decisões, mas nessa situação o governo democrático já não é necessário. Portanto, a idéia de contrato social e delegação de poderes é rejeitada. Entretanto, o autor lembra que a maioria das coisas é feita por poucas pessoas que estão interessadas ou são capazes de resolvê-las, mas esse é um processo que deve ocorrer naturalmente, o importante é que ninguém se torne líder forçosamente ou que a experiência e o processo de organização não

estejam ligados à autoridade. Pode ocorrer a necessidade de representação, mas que esta ocorra por decisão dos interessados e que possa ser revogada a qualquer momento, ou seja, não instituída.

1.3. Estado e Classe

O Anarquismo geralmente foca seus esforços anti-autoritários no Estado, pois este é o exemplo supremo, fonte e legitimação da autoridade na sociedade. As(os) anarquistas recusam também todas as instituições que derivam direta ou indiretamente do Estado, apesar de reconhecer a necessidade de alguns serviços benéficos para a realidade que vivemos, reconhece nessas instituições a vontade opressora estatal, que realizam atividades que prescindem de autoridade, podendo ser realizadas por livres associações.

1.4. Organização e burocracia

O preconceito contra o anarquismo baseia-se num preconceito contra a organização, que é vista unicamente como fundada na autoridade. O anti-autoritário necessita de ainda mais organização – o consenso, a não obediência e a não precedência vazia requer relações mais complexas e próximas. A burocracia, a institucionalização da organização é o que as(os) anarquistas rejeitam.

1.5. A propriedade

O anarquismo não rejeita a propriedade, mas defende que a esta seja baseada na real necessidade do proprietário, é uma questão de bom senso e solidariedade. Entretanto, estabelecem uma diferença entre a propriedade privada e a pública, onde a primeira funda-se na necessidade individual e a segunda na exploração de poucos sobre muitos. Sendo contrárias(os) à propriedade pública, as(os) anarquistas(os) estabelecem sua justificativa e foco de luta na autoridade – o problema não é saber como camponeses e proletários são explorados, mas por que permitem.

1.6. Deus e Igreja

As(os) anarquistas são tradicionalmente anticlericais e ateias. Mas houve anarquistas religiosas(os), como os grupos heréticos prévios ao surgimento das idéias anarquistas do séc. XIX e grupos religiosos pacifistas europeus e norte-americanos dos séc. XIX e XX – destacando-se Tolstói e o movimento operário católico.

1.7. Guerra e violência

A guerra é um poderoso exemplo da autoridade do Estado fora da sociedade e dentro dela, uma poderosa confirmação. Entretanto, as(os) anarquistas diferenciam as guerras nacionais, entre Estados, das guerras civis, entre classes. O movimento anarquista incita e participou de inúmeros levantamentos armados desde o fim séc. XIX, destacando-se os acontecimentos na Rússia e Espanha, aos mesmo tempo nunca se iludiram sobre a periculosidade da violência e sabiam que mais difícil que ganhar uma guerra, é ganhar a paz. A violência faz parte de um dos esteriótipos do anarquismo e muitos anarquistas já apoiaram até ataques contra a população, mas a maioria dos anarquistas é contra a todo tipo de violência, exceto a inevitável violência consequente da insurreição popular.

“Os que praticam mais a violência são os que exercem a autoridade, não os que a atacam. Os grandes lançadores de bombas não são os trágicos desesperados da Europa meridional de há meio século, mas os engenhos militares de todos os Estados do mundo ao longo da História.” (WALTER, 2000. p. 9)

Por mais que incitem a população, as(os) anarquistas não possuem “soldados, aviões, polícia, prisões, campos de concentração, pelotões de execução, câmaras de gás, nem carrascos” (WALTER, 2000. p. 9) A violência é a expressão máxima do uso do poder de uma pessoa sobre outra, isto é, tudo o que o anarquismo rechaça. Deste modo, somos anti-militaristas, mas não necessariamente pacifistas.

1.8. O indivíduo e a sociedade

A sociedade é um aglomerado de indivíduos e tem por função permitir a vida plena destes, ninguém pode reivindicar para si um direito natural. A única maneira de possibilitar essa plenitude é a liberdade igual entre todas (os)– reconhecendo que igual não é idêntico. Assim, as(os) anarquistas não atentam para a moralização ou contra escolhas pessoais, mas procuram a garantia que estas uma sejam possíveis para todas(os) igualmente.

1.9. Mutualismo e Federalismo

O mutualismo é a idéia de que a sociedade deve ser organizada por indivíduos que formularão entre si livres acordos voluntários, numa relação baseada na solidariedade e igualdade. O mutualismo não é anarquista, mas suas idéias influenciaram profundamente todas suas propostas de organização. “Uma sociedade organizada segundo o princípio do

anarquismo mutualista seria uma sociedade na qual as atividades comunais estariam nas mãos de sociedades cooperativas, sem diretores permanentes, nem administradores eleitos.” (WALTER, 2000. p. 13) O primeiro a se auto-denominar anarquista foi um mutualista: Pierre-Joseph Proudhon, em *Qu'est-ce que la Propriété?* (O que é a Propriedade?), em 1840. E Kropotkin, na obra *Mutual Aid: A Factor in Evolution* (*Mutualismo: Um Fator de Evolução*, sobre o apoio mútuo na natureza e nas sociedades humanas) de 1902, apresenta uma resposta solidária às idéias de evolução propostas por Darwin.

Num aspecto mais geográfico do que econômico, o federalismo aparece como a possibilidade de organização em grande escala, uma rede de conselhos com membros delegados sem nenhuma autoridade executiva e imediatamente revogáveis – esses conselhos não possuem nenhum poder central, mas um secretariado. Proudhon foi também o primeiro teórico do federalismo – *Du Principe Fédératif* (Do Princípio Federativo), publicada em 1863 – e teve enorme influência sobre os precursores do anarquismo moderno, que se chamavam federalistas no começo da Primeira Internacional e durante a Comuna de Paris.

2. O que querem as(os) anarquistas?

É difícil estabelecer uma única resposta para essa pergunta pois os anarquismos são tão diferentes entre si e não desejam predeterminar como devem ser as coisas. Mas de uma maneira geral querem uma sociedade sem governo e que esta seja o reflexo dos desejos de seus membros. Mesmo assim não há uma linha oficial, como não podemos conciliar os pólos individualismo / comunismo.

2.1. O indivíduo livre

O primeiro passo para a maioria (das)dos anarquistas é adotar uma postura mais libertária para própria vida e desejar mais liberdade de escolhas pessoais e relacionais. Além disso, preocupam-se com o segundo organismo mais elementar da sociedade: a família, deseja que esta seja mais livre, menos opressora para com as mulheres e crianças e que sejam respeitadas outras formas de composição familiar, baseadas em relações solidárias.

2.2. A sociedade livre

O essencial para a constituição de uma sociedade livre é a abolição da autoridade e a apropriação de toda propriedade. Os governos e a classe burocrática anexa devem ser

substituídos por associações livres de delegados temporários e imediatamente revogáveis. As associações se ocuparão dos aspectos mais simples aos mais complexos da sociedade, fazendo funcionar a economia, a comunicação, educação, saúde, cultura e infra-estrutura. Primando pela variedade de pequenos núcleos – em contrapartida às grandes nações atuais, as associações organizarão a produção e distribuição de bens, cuidando para o eterno perigo da formação de uma classe burocrática beneficiada não se realize. Maiores detalhes de transações devem ser decididos por cada comunidade, contanto que se garanta o igual acesso de todas(os) a todos os serviços sociais.

2.3. O trabalho

As(os) anarquistas pensam que o trabalho é desagradável, mas uma reorganização que permita que todos realizem uma pequena parte deste e que permita a mobilidade entre todos os tipos de trabalhos pode torná-lo mais agradável, é uma questão de divisões equitativas e trabalhos equivalentes, baseados na solidariedade e melhor distribuição. Deste modo, deve-se aumentar a responsabilidade sobre o próprio trabalho e conseqüentemente sobre a própria vida, assim como, deve-se atentar para a melhor distribuição de bens com vista a satisfação das necessidades de todas(os).

2.4. O necessário e o supérfluo

Uma sociedade igualitária não pode permitir a exploração dos bens que satisfazem as necessidades básicas da população – alimentação, vestuário, moradia, transporte, etc. Por outro lado, os artigos de luxo também não precisam ser suprimidos, deve-se garantir o acesso de todas(os) a esses, mas de maneira meno urgente.

2.5. A sociedade do bem-estar

O autor destaca a importância da educação para os anarquistas e os sentimento anti-autoritário que o acompanha, desejos de abolição da disciplina e punição.

O estatuto dos mestres na sociedade atual baseia-se na idade, na força, na experiência, na lei; mas o único estatuto que os mestres deveriam ter, deveria basear-se nos seus conhecimentos em determinado campo e na capacidade para ensiná-lo e, por fim, na capacidade para inspirarem a admiração e o respeito. (WALTER, 2000. p. 21)

Há a necessidade de desligar o ensino da idéia de governo. Do mesmo modo, as noções de hierarquia e autoridade deveriam ser suprimidas dos hospitais, ao mesmo tempo

que se garanta o acesso gratuito e geral.

Quanto às prisões, os anarquistas não acreditam na punição carcerária e veem como solução, o cuidado das pessoas ditas “criminosas” – ações integradas ao sistema educativo e curativo, e não a criação de um sistema penal. Como último recurso propõem o boicote e a expulsão.

2.6. Pluralismo

Uma sociedade livre deve ser pluralista, respeitar diferenças de opinião sobre como praticar a liberdade e igualdade, assim como a não aceitação desse modelo libertário, o que não será permitido é aceitação forçada de outras idéias ou trabalho. “(...) os anarquistas querem substituir a sociedade de massa por uma massa de sociedades (...)” (WALTER, 2000. p. 22). Deste modo, zonas independentes ou individualistas existirão, mas nunca a exploração de pessoas.

2.7. Revolução ou reforma

Algumas(ns) anarquistas rejeitaram a revolução ou a violência, mas a maioria rejeita as reformas, que significam mudanças superficiais. Por outro lado, o que as(os) anarquistas querem é a ação e conscientização constantes que levarão à mudanças radicais na sociedade, infelizmente a história nos mostra que isso não ocorre sem desordem.

ANEXO B – COMO ORGANIZAR UMA ESCOLA LIVRE

1. Criar um projeto didático-ideológico-pedagógico.
2. Conhecer as características psicológicas destas idades.
3. Conhecer, recolhendo dados, as características específicas das famílias:
 - Níveis sócio-econômicos
 - Níveis instrutivos
 - Ideologia que possuem
 - Crenças
 - Aspirações para @s filh@s.
 - Experiências escolares significativas que obtemos: positivas e negativas.
4. Eleger e determinar o método de relação educativa:
 - Permissivo
 - Democrático
 - Anti-autoritário
 - Diretivo
5. Determinar o método de amadurecimento das faculdades intelectuais:
 - Individualizado
 - Personalizado
 - Coletivo
6. Definir os valores que desejam transmitir
7. Especificar a estrutura geral da escola:
 - Autoritária-hierarquizada
 - Autogerida
 - Democrático-hierarquizada por delegação.
8. Especificar as responsabilidades que serão adotadas segundo as necessidades educativas e as atitudes preferenciais da equipe educadora.
9. Definir de que forma serão atendidas as redistribuições econômicas:
 - Fazer um projeto econômico.
10. Determinar os horários de trabalho, escolar e extra-escolar. As assembléias dinâmicas

educativas.

11. Fazer um esforço de introspecção para conhecer as experiências e vivências da própria educação recebida, para não repetir formas e situações negativas.

12. Ser conscientes das próprias limitações, estrutura autoritária que se possui, erros são habituais e desenvolvem a capacidade e flexibilidade para se adaptar e corrigi-los.

13. Colocar-se em uma atitude de estudo e investigação constante, para criar e avançar mais do que as escolas que foram supostamente consideradas importantes na história contemporânea.

14. Concretizar o que e como será feito.

15. Estarem dispost@s a trabalhAr muito e cobrar pouco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKUNIN, Mikahil. *Deus e o Estado*. São paulo: Cortez, 1988.

_____. *Socialismo e liberdade*. São Paulo: Luta Libertária, 2002.

_____. *A Instrução Integral*. São Paulo: Imaginário, 2003.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica In: *Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Também disponível em:

http://www.dorl.pcp.pt/images/SocialismoCientifico/texto_wbenjamim.pdf. Acessado em: 28 de maio de 2009)

BLISSETT, Luther. *Guerrilha Psíquica*. São Paulo: Conrad, 2001. Coleção Baderna.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

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

CUNHA, Luiz Antonio. Notas para uma leitura da teoria da Violência Simbólica. *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cortez & Moraes, ano 1, nº 4, setembro de 1979.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. Post-scritum: sobre as sociedades de controle. In: _____. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992.

DIAS, Belidson. Acoitamentos: locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. *Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG*. Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006. V. 4, n.1 e 2. p. 101-131.

DUBUFFET, Jean. *Asfixiante Cultura*. Lisboa / Portugal: Fim de Século, 2005.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa; FUSARI, Maria F. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.

GALLO, Sílvio. *Pedagogia Libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. *Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

GONÇALVES, Adelaide; SILVA, Jorge. Maria Lacerda de Moura: uma anarquista individualista brasileira. *Revista Utopia #9*, 2004. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/09marialacerda.htm>. Acessado em: 27 de maio de 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual: mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

KASSICK, Clovis Nicanor. *A organização da escola libertária como local de formação de sujeitos singulares: um estudo sobre a escola Paidéia*. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.

KROPOTKIN, Piotr. *Mutualismo: Um Fator de Evolução, sobre o apoio mútuo na natureza e nas sociedades humanas*. Inglaterra, 1902. Disponível em:
<http://ecosol.noosfero.com.br/kropotkin-e-books-e-livros-e-textos> (português). Acessado em: 07 de maio de 2009
http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/kropotkin/mutaidcontents.html (inglês).
 Acessado em: 07 de maio de 2009

LEITE, Miriam Moreira. *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura*. São Paulo: Ática, 1984.

LIPIANSKY, Edmond Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

MACHADO, Wilton Rodrigues. Pedagogia libertária: projeto e utopia educacional na sociedade capitalista. *Urutagua: revista acadêmica multidisciplinar, DCS/UEM*. Maringá-PR, n. 10, 2006. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/010/10machado.htm>. Acessado em: 20 de maio de 2009.

MALATESTA, ERICO. *Escritos Revolucionários*. São Paulo: Hedra, 2008.

MOURA, Maria Lacerda de. Feminismo? Caridade? *Revista Utopia #9*, 2004. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/mulher/10feminismocaridade.htm>. Acessado em 04 de maio de 2009.

NOA, Francisco José Cuevas. *A proposta sociopolítica da pedagogia libertária*. Sevilla / Espanha. [200-]. Disponível em:
<http://www.paideiaescuelalibre.org/Version%20portuguesa/Textos%20en%20portugues/Portugues/apropostadasociopedagogialibertaria.pdf>. Acessado em 19 de maio de 2009.

PASSETTI, Edson. AUGUSTO, Acácio. *Anarquismo & Educação*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2008.

PRÉPOSIET, Jean. *História do Anarquismo*. Lisboa / Portugal: edição 70, 2007.

PROUDHON, Joseph. *O que é a propriedade?* São Paulo: Marins Fontes, 1988.

RODRIGUES, Edgar. *Os Libertários: ideias e experiências anarquicas*. Petrópolis-RJ: Vozes Ltda, 1988.

RODRIGUES, Edgar. *O Anarquismo: na escola, no teatro, na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

SILVA, Antônio Ozaí da. *Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária*, 2004. Disponível em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/01pedagogialib.htm>. Acessado em: 27 de maio de 2009.

TALBURT, Susan; STEINBERG, Shirley R. (Org.). *Pensar Queer: sexualidade, cultura e educação*. Mangualde – Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VIANA, Nildo. Violência e escola. In: ____ (org.). *Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia-GO: Germinal, 2002.

WALTER, Nicolas. *Do Anarquismo*. São Paulo: Imaginário, 2000. Disponível também em: <http://blogdogatopreto.blogspot.com/2006/08/do-anarquismo-por-nicolas-walter.html>. Acessado em: 04 de maio de 2009.

<http://confabulando.naxanta.org/index.php?n=Main.CorpusCrisis>

<http://unipa.cjb.net>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Anarquia>

<http://www.caravanacga.blogspot.com/>

<http://www.farj.org/>

<http://www.geocities.com/capitolhill/lobby/3526/anarcbr.html>

<http://www.ifch.unicamp.br/ael/>

<http://www.inventati.org/terralivre/index.htm>

<http://www.krap-df.blogspot.com/>

<http://www.nu-sol.org/index.php>

<http://www.nodo50.org/insurgentes/principal>

<http://www.paideiaescuelalibre.org/>