

Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária

*Antônio Ozaí da Silva**

Resumo:

Nosso objetivo é resgatar o pensamento político-pedagógico de Maurício Tragtenberg. De um lado, a crítica incisiva que desvenda o modelo pedagógico-burocrático fundado na vigilância e na punição, na relação de dominação, no saber formal transformado em mercadoria de consumo, uma pedagogia que predomina na maioria das nossas escolas e universidades. De outro, o itinerário de uma alternativa pedagógica libertária, recuperada e sintetizada na práxis do educador contemporâneo. No final do percurso, a certeza da sua atualidade.

O modelo pedagógico-burocrático: vigiar e punir

A peculiaridade da pedagogia libertária se expressa pelo questionamento de toda e qualquer relação de poder estabelecida no processo educativo e das estruturas que proporcionam as condições para que estas relações se reproduzam no cotidiano das instituições escolares. É de conhecimento geral a tese de que a interação dos diversos personagens que atuam no espaço escolar reproduz as relações sociais predominantes na sociedade.

Deste ponto de vista, Tragtenberg se coloca a seguinte questão: “conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato”. Sua análise busca apreender como a escola atua enquanto “poder disciplinador” pois, conforme afirma o filósofo Michel Foucault, “a escola é o espaço onde o ‘poder’ disciplinar produz ‘saber’”. (Tragtenberg, 1985: 40)

Como surge esta situação? As origens desta instituição disciplinar remonta às necessidades de controle da força de trabalho e, simultaneamente, das exigências técnicas administrativas produzidas pelo avanço da revolução industrial. Não por acaso, os métodos de controle do operário assemelham-se àqueles utilizados no âmbito do espaço escolar: delimitação e enquadramento do “tempo” e da forma como este deve ser utilizado; e domínio dos processos, gestos, atitudes e comportamentos. Estes métodos foram ainda mais intensificados com a adoção do taylorismo.

A fusão de um saber, constantemente acumulado e renovado pela própria natureza da instituição escolar, com as técnicas disciplinadoras-burocráticas

*Docente na Universidade Estadual de Maringá (UEM), autor de *História das Tendências no Brasil (Origens, cisões e propostas)*, Proposta Editora, 1987; e, de *Partido de massa e partido de quadros: a social-democracia e o PT*, São Paulo, CPV, 1996; membro do Neils.

herdadas dos presídios, avulta os efeitos da concentração do poder de dominação e controle. A escola, através do saber, aperfeiçoa os meios de controle, podendo dar-se ao luxo de dispensar o recurso à força. A própria prática de ensino pedagógico-burocrática permite-o, na medida em que reduz o aluno ao papel de mero receptáculo de conhecimento, fixa uma hierarquia rígida e burocrática na qual o principal interessado se encontra numa posição submissa e desenvolve meios para manter o aluno sob vigilância permanente (diário de classe, boletins individuais de avaliação, uso de uniformes modelos, disposição das carteiras na sala de aula, culto à obediência, à superioridade do professor, etc.).

Nesta estrutura escolar, o poder de punir é legitimado e concebido como natural. Como salienta Tragtenberg: "Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos". (*Idem.*)

A prática de ensino resume-se, então, à transmissão de um conhecimento "superior" (no sentido de estar sob domínio professoral) e à adoção de técnicas de memorização de conteúdos. Um conhecimento, portanto, formal e selecionado à revelia dos diretamente interessados e passível de questionamento quanto à sua própria utilidade.

Tudo isto pode ser resumido em: "vigiar" e "punir". De fato, esta prática de ensino objetiva, essencialmente, a produção de "corpos submissos, exercitados e dóceis". A estrutura escolar, em nome da transmissão do conhecimento, termina por domesticar o aluno, diferenciar os bons dos maus, salientar e reforçar a imagem negativa dos rebeldes, "problemáticos", estigmatizando uns e outros, recompensando os primeiros, punindo os segundos com a repetência e/ou a exclusão. O ensino do conteúdo torna-se em si um meio para tal.

O sistema de exames é a pedra angular deste edifício. A avaliação do aluno reduz-se à aplicação da prova, tornando-se um fim em si mesma. O objetivo principal, a produção e transmissão do conhecimento, é secundarizado. Sem alternativas, o aluno submete-se ao exame, memoriza o conteúdo para tirar uma boa nota. Mas, o que prova a prova senão apenas o ridículo fato de que o aluno sabe fazê-la? Por acaso, o exame dado nestas condições prova o saber do aluno?

Na medida em que o aluno memoriza o conteúdo, a pressão do exame pressupõe que ele prove sua capacidade de decoreba. A passagem do conhecimento do professor ao aluno resume-se nisto: o aluno não é estimulado a produzir conhecimento, a amalgamar seu saber ao do professor. Nessa relação dialética entre o mestre e o discípulo não há saber ou ignorância absoluta. Confrontam-se dois tipos de saber: "o saber do professor 'inacabado' e a ignorância do aluno 'relativa'". (*Idem:* 43)

Em nome da avaliação do aluno, concretiza-se o processo seletivo discriminatório: aos bons alunos os louros da vitória na louca competição

darwiniana. E os maus alunos? Como recuperá-los e inseri-los em igualdade de condições numa sociedade onde os valores de solidariedade são a cada dia solapados? Seria esta uma preocupação da escola?

Não. Como no mundo extramuros escolar, a culpa do fracasso recai sobre o aluno, o rebelde indisciplinado e desinteressado pelos estudos. Se há fatores extraclasse que explicam e justificam sua situação, não é problema da escola. Neste modelo pedagógico, "as punições escolares não objetivam acabar ou 'recuperar' os infratores". (*Idem*: 41) Na verdade, a escola termina por reforçar as tendências predominantes na sociedade. No fundo, o mais importante não é o aprendizado do aluno, mas que ele se enquadre aos padrões determinados pela escola e a sociedade.

Hoje, mais do que nunca, o sistema escolar se estrutura em função de uma idéia produtivista que envolve docente e discentes numa obsessiva competição: é preciso apresentar resultados. As exigências de títulos e a necessidade de se superar nos exames são cada vez mais intensas. Não há espaço para os "incapazes", para os que não conquistam titulações. E, mesmo estes, vivem numa espécie de estado hobbesiano onde a lei do mais forte se impõe e os obriga a derrotar seus oponentes, a ser o melhor.

A realidade comprova o que Tragtenberg escreveu há mais de nove anos: "Qualquer escola se estrutura em função de uma 'quantidade' de saber, medido em doses, administrado homeopaticamente. Os exames sancionam uma apropriação do conhecimento, um 'mau' desempenho ocasional, um certo 'retardo' que 'prova' a 'incapacidade' do aluno em apropriar-se do saber. Em face de um saber imobilizado, como nas Tábuas da Lei, só há espaço para 'humildade' e 'mortificação'. Na penitência religiosa só o trabalho salva, é redentor; portanto, o trabalho pedagógico só pode ser sado-masoquista". (*Idem*: 43-44)

Mesmo os professores críticos vêm-se aprisionados às normas burocráticas, na medida em que são obrigados a cumprir todo o ritual burocrático que permite ao aluno ascender na organização, isto é, passar de ano. Seu poder disciplinador também se manifesta através da aplicação dos exames, das ameaças diretas ou veladas da nota baixa.

Como afirma Tragtenberg, o professor é delegatário dessa ordem hierárquica junto aos estudantes. Como tal, expressa "o símbolo vivo" da dominação e "instrumento da submissão", cuja função é, principalmente, "impor a obediência". Tragtenberg, com o bom humor que lhe era característico, observa que nesta relação professor-aluno temos o encontro de dois tipos de adolescentes: "o adolescente aluno a quem ele deve educar e o adolescente 'reprimido' que carrega consigo". (*Idem*: 43)

Também ele, o professor, é vítima de um trabalho mortificante. Com efeito, angustia-se no momento de corrigir as provas, diante da 'incapacidade' dos seus alunos em demonstrar que aprenderam a lição. O baixo aproveitamento dos alunos, traduzido em notas baixas nas provas empilhadas em sua mesa, desestimula e seu trabalho parece-lhe inútil. Paternalista, empurra seus alunos

para a série seguinte; rigoroso, repete-os sem qualquer trauma de consciência — afinal, a culpa não é dele, mas do aluno que não soube ou não quis aprender.

Se para o aluno a mortificação pedagógica se traduz na ansiedade no momento de fazer a prova (um vale tudo que inclui até mesmo rezas, credices, efeitos colaterais físicos, a “cola”) e na espera do resultado, para o professor a redenção se expressa quando ele consegue finalmente se livrar do encargo de “dar a nota”, publicada em edital ou lida em sala de aula; quando, na disputa com seus colegas, consegue ascender internamente na organização escolar.

Como o aluno, que para redimir-se tem que ser aprovado no exame, o trabalho do professor perde a dedicação ao conhecer, o prazer de estudar, pesquisar, escrever, desenvolver as atividades docentes, etc. Em seu lugar, impõem-se as necessidades de sobrevivência: somar mais pontos e exibir mais títulos, que permita-o suplantar seus concorrentes. Os meios se transformam em fins. Chega um momento em que dar aulas torna-se até mesmo um empecilho, um mal necessário, pois toma o tempo precioso que poderia ser dedicado às atividades que permitem acumular mais pontos na escala interna. Disto pode depender o seu mestrado, o seu doutorado.

Como vemos, a escola não constitui uma ilha no continente social em que se inserem aluno e professor. Ambos incorporam os valores morais e ideológicos da sociedade burguesa. Ambos assimilam um modelo pedagógico que legitima e reproduz relações de dominação, o darwinismo social, o uso do saber como mais uma forma de poder opressivo, etc.

Os próprios alunos se tornam agentes fomentadores deste sistema pedagógico. Imbuídos dos valores que enfatizam o individualismo e não a coletividade, a competição e não a solidariedade, a autoridade e não a liberdade, o saber formal-professoral e não o saber como algo socialmente construído, doutrinados e viciados desde a infância em procedimentos que ora legitimam a pedagogia-burocrática, ora são formas negativas de resistência, os alunos têm dificuldades de assumirem-se enquanto sujeitos ativos do processo educativo, em estabelecer uma relação não-autoritária com seus professores, em desenvolver processos de aprendizagem que objetivem a produção do conhecimento e não apenas a memorização de conteúdos.

Entre a cruz e a espada, o professor crítico procura se equilibrar enfrentando as dificuldades inerentes ao sistema escolar e aquelas impostas por seus próprios alunos e colegas de trabalho. Neste ponto, o principal legado do mestre é o exemplo de que é possível “ser” e “fazer” diferente. Isto significa a busca constante da coerência entre o discurso (teoria) e o fazer (prática). A pedagogia libertária pressupõe esta atitude.

A expropriação do saber

A estrutura escolar fundada no vigiar e punir, na concessão de prêmios e castigos, emergiu historicamente como uma instituição diferenciada com a pretensão de

monopolizar a aprendizagem e a integração social. A partir do momento que ela se impôs, o acesso à cultura passou a depender do consumo do saber formal (o ensino) ministrado em seu espaço físico e submetido ao cumprimento da legislação e das normas pedagógicas e burocráticas. Desde então, procede-se uma inversão que constitui seu traço distintivo: em vez de priorizar o aprendizado do indivíduo, enfatiza-se o sistema. Como vimos, não se trata da adoção de um processo educacional que favoreça o livre desenvolvimento das potencialidades de quem aprende, mas sim de adaptá-lo e enquadrá-lo ao sistema, discipliná-lo.

Este projeto educativo, de feição autoritária e alienante, favorece o produtivismo e causa falsas identificações: “*aprender com ser ensinado, valer para alguma coisa com ser reconhecido pelos títulos outorgados pelo sistema, ser inteligente com assistir às aulas, submeter-se a exames, o grau de cultura de um país com a porcentagem da população escolarizada*”. (Tragtenberg, 1980: 54)

Perdidos neste emaranhado de assemelhações, professores e alunos não questionam o sentido real do “ensino” formalizado enquanto mercadoria a ser consumida (seja em escolas públicas ou privadas). Passam ao largo da simples questão: a quais interesses serve o ensino sistematizado? Este ensino satisfaz o objetivo que se propõe, qual seja, transmitir conhecimentos? Cumpre a tão propalada função de instrumento que permite ascensão social dos seus consumidores?

Analisado de um ponto de vista libertário, a resposta é negativa. Tragtenberg argumenta que “a quantidade de coisas de tal sistema impede o acesso a muito mais do que transmite; sob pretexto de eliminar a ignorância científica a substitui por uma ignorância titulada”. Por outro lado, observa como a escola acentuadamente induz à universalização das particularidades dos valores, formas de pensar, sentir e agir dos que dominam. Os interesses das classes dominantes aparecem como sendo do conjunto da sociedade. “A esta falsa universalização contribuem não só o conteúdo do que é ensinado mas a forma, sua própria estrutura interna”, enfatiza. (*Idem.*)

Como isso ocorre na prática? Primeiro, pela delimitação da área do saber, o qual passa a ser o único legitimamente reconhecido pela sociedade. O saber, construído historicamente pela práxis coletiva e social, passa a ser identificado com o “ensino” transmitido nos centros especializados.

Em segundo lugar, este conhecimento transforma-se em artigo de consumo. O “conhecer” não se dá mais pela experiência direta do educando, “mas pelo consumo dosificado de um produto elaborado e administrado na forma de programa”. O objeto do “aprender” passa a ser determinado pelo grau de importância que os outros conferem, ou seja, alguém, que não é o educando, decide o que é “importante” para ensinar”. (*Idem.*)

Terceiro, o ato de “aprender” é substituído pela necessidade de “memorizar” para tirar boas notas. Os exames condensam em si o terrorismo ao qual o aluno está submetido. Como em outras civilizações, representa uma espécie de rito de passagem. Os títulos são disputados objetos de consumo. Ir bem num exame,

adquirir um título, significa muito mais do que simplesmente superar uma etapa na vida estudantil-profissional. Ascender em titulação pressupõe ter poder sobre os não titulados ou com títulos hierarquicamente inferiores. Os pares não são iguais: o doutor já olha de viés e com indisfarçável desdém o colega que só tem mestrado ou apenas graduação; seu título dá-lhe prerrogativas, privilégios e argumentos para se sobrepor ao colega em situações concretas (como a escolha de coordenadores de grupos de trabalho, participação em congressos, seminários, etc.). Não importa como ele se tornou doutor nem a mediocridade disfarçada sob o título; importa apenas sua titulação.

Um quarto aspecto a considerar é a relação professor-aluno ou, como afirma Tragtenberg, o “seqüestro do conhecimento”. Retomamos esta questão apenas para resgatar como o “corpo professor” contribui para reproduzir a relação dominante-dominado. O corpo docente atua como um “estamento burocrático que, pretendendo monopolizar a transmissão do conhecimento — na realidade a seqüestra —, substitui-a pela ‘necessidade’ da existência de si mesmo como ‘separado’ do social”. (*Idem*: 55)

Os alunos são apenas apêndices da sua atividade, às vezes indesejáveis, outras vezes suportáveis. O docente existe para si, seu conhecimento lhe basta, trata-se apenas de manter o fictício status de professor. Na realidade, é cada vez mais comum, mesmo na elite docente — o professor universitário — a angústia diante da queda acelerada do padrão de vida e da necessidade de vender sua força de trabalho a quem pagar mais, não importa se no setor público ou privado. Ostenta um padrão de consumo escorado no crédito e na especulação informal e oficial. Tudo isto amparando-se no puro simbolismo da autoridade do saber formal.

Por fim, devemos ter em conta tudo o que constitui a estrutura do ensino: horários, as estruturas dos cursos, o planejamento das disciplinas (deslocadas da realidade social e das necessidades efetivas dos alunos), a redução da pessoa à “condição de aluno”, isto é, “matéria-prima gratuita” cujo valor é proporcional ao tempo que ele permanecer na escola. O aluno diplomado e titulado se insere na sociedade (“mercado dos bens simbólicos”) como mercadoria, um produto à venda sob a forma de assalariamento. (*Idem*: 55-56)

Enquanto técnico e especialista, ocupará lugares hierarquicamente definidos e desempenhará funções que, na maioria dos casos, contribuirá para a manutenção do *status quo* e a permanência das relações de exploração e de dominação. Em outras palavras, a democratização do ensino, a chamada escola cidadã, não supera o conteúdo de classe expressado neste processo nem muito menos a função do sistema escolar: reprodução do sistema social capitalista.

A expropriação do saber pelo sistema de ensino formal, resulta em sua progressiva racionalização enquanto mercadoria escolar. A realidade atual é farta de exemplos onde a concorrência interna, as parcerias, etc., submetem o processo educativo à máxima da eficiência capitalista: trata-se, sob qualquer circunstância, de extrair o máximo rendimento com o menor custo. Em tempos de globalização,

os recursos disponíveis tornam-se escassos — o que acentua a fabricação de projetos, as disputas por financiamentos — e reforçam-se os mecanismos de submissão do trabalho intelectual às exigências do capital.

A educação, transformada em mercadoria, submetida às leis do mercado, encontra-se longe de constituir “capital humano”. Mesmo hoje quando várias vozes clamam por um ensino crítico, adaptado às novas exigências da revolução tecnológica, paradoxalmente, intensifica-se o que Tragtenberg denominou taylorismo intelectual”, qual seja:

- a) Submissão do trabalho intelectual às leis de reprodução do capital;
- b) Submissão à hierarquização social e do trabalho;
- c) Aquisição do hábito compulsivo de consumir títulos;
- d) Subordinação do individual e específico ao abstrato e genérico da “razão burocrática”;
- e) Divisão do conhecimento em compartimentos estanques (em que pese a tão falada interdisciplinaridade);

É verdade que a universidade seguiu os passos da democratização — embora limitada — ocorrida no conjunto da sociedade. Até mesmo “conquistou” uma autonomia capenga. Mas, em sua essência, o “complô das belas almas”, como dizia Tragtenberg, “recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for”, é de uma atualidade a toda prova. (Tragtenberg, 1990: 11)

Hoje, as “belas almas” conspiram sobre a melhor forma de abocanhar os recursos internos, de como garantir financiamentos de agências governamentais, como garantir as parcerias, isto é, “conquistar” o capital privado, como partilhar do dinheiro do FAT. As “belas almas” tentam nos fazer crer que a universidade abandonou seu conteúdo classista — aliás, alguns mais extremados afirmam mesmo que as classes desapareceram — e que constituiu-se numa instituição crítica.

Mas, por acaso superamos o “saber institucionalizado”, este “saber burocratizado” apresentado como o único que é legítimo? A resposta pode ser buscada na política dos governos estaduais e federais em relação ao ensino superior público e gratuito — política que, devemos assumir, encontra vários adeptos entre docentes e discentes. Façamos a corte ao capital privado! Elaborem projetos que sejam atraentes e rentáveis! Sejamos técnicos e apolíticos! Busquemos parceiros! Cobremos mensalidades nos cursos de especialização e pós-graduação *stricto sensu*! E por que não uma “pequena taxa” a ser cobrada dos graduandos? Afinal, boa parte não é da classe média? Estejamos dispostos, como Fausto, a vender a própria alma! Tudo em nome da defesa do ensino público e da comunidade.

Tragtenberg afirma que o conhecimento formal universitário exprime “a concepção capitalista de saber” e que, na academia, “se constitui em capital e

toma a forma nos hábitos universitários". (*Idem*: 13) Prisioneiros das armadilhas que criamos, nosso pensamento e ação são balizados pelos mesmos valores burgueses que criticamos.

No período ditatorial, os intelectuais despiam-se de qualquer responsabilidade política e social em nome da "segurança nacional", ou seja, da sua segurança pessoal. São raros os que arriscaram seus títulos e a possibilidade de ascenderem na carreira. Hoje, não temos mais as peias da ditadura militar. Ninguém precisa colocar sua cabeça a prêmio. Pelo contrário, a corrida é justamente pelo prêmio.

Ontem, "a política das 'panelas' acadêmicas de corredor universitário e a publicação a qualquer preço de um texto qualquer se (constituía) no metro para medir o sucesso universitário". Ontem, a maioria dos congressos acadêmicos servia de "mercado humano", onde entravam "em contato pessoas e cargos acadêmicos a serem preenchidos, parecidos aos encontros entre gerentes de hotel, em que se trocam informações sobre inovações técnicas, revê-se velhos amigos e se estabelecem contatos comerciais". (*Idem*: 15)

Essa realidade mudou? Hoje, como ontem, nos seminários, colóquios, etc., financiados com o dinheiro público ou não, paga-se para apresentar trabalhos a si mesmos ou aos amigos, que se revezam entre falantes e ouvintes. Da mesma forma, o imperativo da quantidade: não interessa o conteúdo e a qualidade do que se publica, mas sim quantos pontos vale; também não importa se alguém lerá o artigo; de preferência que seja publicado em algum país vizinho, pois as revistas internacionais garantem uma pontuação maior. Transformemos aulas em palestras! Nos insinuemos aos nossos amigos para que nos convidem a proferir palestras! Façamos acordos de corredores! É preciso fazer currículo a qualquer custo!

Eis a "delinqüência acadêmica" revitalizada!

A alternativa pedagógica libertária

Não sejamos pessimistas. Se a realidade atual exacerba os elementos críticos da pedagogia burocrática apontados por Tragtenberg, ainda é possível pensar e agir de forma diferenciada. O mestre nos oferece as pistas para uma nova pedagogia fundada na solidariedade, na autonomia e liberdade dos indivíduos e na autogestão. Trata-se da reapropriação do saber pelos trabalhadores, de desnudá-lo e resgatar seu caráter social e coletivo. Não mais o saber formal ingressado pela instituição escolar: a própria escola precisa ser transformada.

De fato, o educador crítico se encontra num dilema: o meio no qual desenvolve sua atividade é plenamente influenciado por valores e idéias que ele combate, mas que também incorpora; ele próprio é fruto deste meio. Como superar esta contradição? Bakunin, um dos pensadores que influencia Tragtenberg, põe esta questão nos seguintes termos: "Como iriam (professores e pais) dar aos alunos o que eles próprios não têm? Só com o exemplo é que se prega bem a moral, e, ao ser a moral socialista contrária à moral atual, os professores, necessariamente

dominados por esta, fariam diante dos alunos exatamente o contrário do que estariam pregando. De sorte que a educação socialista é impossível nas escolas assim como nas famílias atuais". (Moriyón, 1989: 49)

Parece que o impasse só pode ser superado pela criação de outro meio social, ou seja, "o problema mais importante é o da emancipação econômica", a qual engendra a emancipação política, moral e intelectual. Bakunin, ironizando os "bons socialistas burgueses" que defendem a educação do povo como condição para a sua emancipação, afirma: "Primeiro vamos emancipá-lo e ele se educará por si mesmo". (*Idem.*)

O Congresso Anarquista de Bruxelas (1867), adotou uma resolução que aponta uma solução mediadora, sugerida por Bakunin: "Reconhecendo que no momento é impossível organizar um ensino racional, o Congresso convida as diferentes seções a estabelecer aulas públicas seguindo um programa de ensino científico, profissional e produtivo, isto é, ensino integral, para remediar o mais possível a insuficiente educação que os operários recebem. *E naturalmente a redução das horas de trabalho é considerada como uma condição prévia indispensável*". (*Idem.*)

Aparentemente, estamos diante de uma encruzilhada histórica. Se a educação libertária não tem espaço para frutificar na sociedade capitalista, então só nos resta esperar a revolução. Não nos enganemos: a fala de Bakunin corresponde muito mais às necessidades colocadas pela realidade do movimento operário no século XIX e, principalmente, pela estratégia inerente ao seu pensamento.

Também Ferrer, outro pedagogo que influenciou Tragtenberg, se vê diante de duas opções: renovar a escola tradicional ou fundar novas escolas. Ferrer conclui pela criação da Escola Moderna, baseada no ensino científico e racional oposto ao ensino religioso e controlado pelo Estado. Num tempo em que o Estado não se opõe à educação das massas, antes reconhece sua necessidade, parece contraditório defender uma escola não-estatal. O que motiva sua atitude é a compreensão de que os governos estimulam a educação apenas enquanto ela corresponder à formação de mão-de-obra para a indústria (como na atualidade, as inovações tecnológicas exigem uma nova formação escolar dos trabalhadores).

Por outro lado, sua opção está estritamente vinculada à realidade econômica, social e política da Espanha: atrasada, econômica e culturalmente, onde a Igreja, vinculada ao Estado, cumpre a função de organizar a hegemonia cultural e intelectual e o Estado encontra-se anexado à nobreza (o que Weber denominou de "dominação hierocrática"); uma Espanha, enfim, obscurantista.

Os libertários brasileiros do início do século também enfrentaram o mesmo dilema. Com efeito, um dos principais obstáculos para a divulgação das idéias libertárias era precisamente o baixo nível de instrução do operariado brasileiro. Só uma minoria alfabetizada lia as diversas publicações operárias da época. Os anarquistas lançaram-se então à tarefa de instruir os operários. Críticos à educação burguesa estatal e religiosa, assumiram os preceitos pedagógicos de Ferrer e

fundaram suas próprias escolas, mantidas pelos trabalhadores, criaram Centros de Cultura e inclusive a Universidade Popular.

Também eles perceberam que o espaço formal onde se processava o ensino era impeditivo à educação libertária. Como Bakunin, acentuaram a necessidade da revolução, pois somente esta poderia transformar e universalizar a educação. Este traço libertário é, a nosso ver, positivo, na medida em que não outorga à educação um papel redentor, deixando evidente seus limites quando se pensa na transformação integral da sociedade. A educação, embora cumpra uma função de fundamental importância, não substitui a dinâmica social e as respectivas formas de organização que os trabalhadores constroem.

Devemos, portanto, compreender tais manifestações de repúdio absoluto ao espaço escolar dentro de determinadas circunstâncias históricas. Do contrário, seremos obrigados a concordar que a escola é mero “aparelho ideológico” do capital. Reconhecemos que a “educação crítica” se alimenta do próprio espaço criticado. A escola interage com a sociedade, incorporando tanto seus aspectos negativos como positivos. A própria realidade na qual o professor desenvolve seu trabalho intelectual — enquanto assalariado, submetido à hierarquia e espremido pelas exigências burocráticas —, induz à contestação, à crítica. Como ressalta Tragtenberg, o mesmo movimento que reforça o papel do professor e da educação enquanto reprodutores da ordem social vigente, “cria condições para a emergência de uma pedagogia antiburocrática”. (Tragtenberg, 1980: 57)

Esta pedagogia exige a união indissolúvel entre trabalho e pesquisa, entre a teoria e a prática. Ela representa o resgate e a reafirmação dos princípios educacionais defendidos pela Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT): *“uma educação ‘integral e igualitária’ como condição de auto-emancipação dos trabalhadores e portanto de toda a sociedade”*. Tragtenberg esclarece aos espíritos incautos que esta “educação integral” não requer a “introdução de artes manuais nas academias, nem de parciais academias, trata-se de definir temas a partir de centros de interesses comuns e a estruturação da apreensão do conhecimento se dar como consequência deste processo”. (*Idem.*)

Trata-se de inverter a ordem dos procedimentos pedagógicos. Em vez de se colocar como tarefa “dar um curso”, por que não se perguntar: “em que medida o saber acumulado e formulado pelo professor tem chance de tornar-se o saber do aluno?” (Tragtenberg, 1985: 45)

Para que isto ocorra é preciso contrapor à pedagogia burocrática uma pedagogia crítica fundada na:

Autogestão: gestão da educação pelos diretamente envolvidos no processo educacional e a “devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho)”;

Autonomia do indivíduo: “O indivíduo não é um meio: é fim em si mesmo. No universo das coisas (mercadorias) tudo tem um preço, porém só o homem tem uma *dignidade*. Negação total de prêmios ou punições”;

Solidariedade: crítica permanente de todas as formas educativas que estimulam ou fundamentam-se na competição; crítica a todas as normas pedagógicas autoritárias. (Tragtenberg, 1980: 58)

Esta proposta pedagógica pressupõe ainda: educação gratuita para todos; superação da divisão dos professores em categorias; liberdade de organização para os trabalhadores da educação.

Em suma, o objetivo desta educação crítica é: "Evitar a emergência de 'novos padrões' e 'dirigidos', como 'vanguardas', 'elites' e 'intelectuais' carismaticamente qualificados ou não, criando estruturas onde a ação se faça pela concordância de todos e não pela imposição de cima para baixo". (*Idem.*)

Um modelo prático desta pedagogia libertária é a experiência do Sindicato do Ensino da Espanha (ligado à Confederação Nacional do Trabalho). Este sindicato desenvolveu uma campanha contra o sistema de exames, questionando os mecanismos de avaliação e a titulação enquanto fonte de privilégios. Seus objetivos são:

- a) Devolver a educação à sociedade;
- b) Desenvolver a autogestão;
- c) Combater todo tipo de autoritarismo e produzir uma prática pedagógica onde todos são iguais em direitos e deveres;
- d) Fundir o trabalho intelectual com o trabalho manual;
- e) Superar o dualismo professor-aluno.

Este sindicato incorpora todos os envolvidos no processo educativo (docentes, discentes, moradores, pais). Funciona através da democracia direta (abolição da hierarquia, delegação revogável); com responsabilização coletiva pelas tarefas e uma estrutura federativa (com os grupos autônomos ligados entre si pela solidariedade, sendo as assembleias gerais fóruns de decisões unitárias). Seu princípio é: "A libertação dos trabalhadores tem que ser obra dos próprios trabalhadores".

Conclusão

A importância de um pensamento político-pedagógico reside não apenas naquilo que seu protagonista conseguiu legar para as gerações futuras através da sua obra e, principalmente, da sua práxis. Aqueles que tiveram a feliz oportunidade de conviver com o mestre — seus alunos, orientandos, colegas de profissão, sindicalistas, trabalhadores em geral, etc. — são a comprovação viva da sua influência. O próprio Tragtenberg, com a simplicidade que lhe era peculiar, atesta tal ascendência em seu "Memorial".¹ Com efeito, ele conseguiu fecundar a obra de intelectuais reconhecidos, o que significou a mudança de paradigmas.

1. Escrito em 1990, por ocasião de seu concurso para titular na Faculdade de Educação da Unicamp. Ver bibliografia.

Qual a extensão desta influência? Quantos educadores por este Brasil afora não foram afetados positivamente pelo convívio pessoal ou através da leitura da sua obra crítica? Questão difícil de responder, mesmo porque um pensamento fecundo não somente sobrevive ao seu criador como permanece atuando silenciosamente sobre os corações e mentes dos seus discípulos e daqueles que se preocupam em desenvolver uma crítica pedagógica da sua própria ação.

Porém, não nos iludamos. Estas questões nunca fariam parte do rol das preocupações do mestre. A própria relação mestre-discípulo não pode ser compreendida se restrita às formalidades acadêmicas: a definição "mestre" expressa simplesmente o respeito e estima, a gratidão própria do indivíduo que se vê no outro e que reconhece neste a autoridade legítima e natural. Esse reconhecer-se no outro pode fundar-se tanto numa relação de dominação, onde o mestre se sobrepõe de tal maneira ao discípulo que o impede de desenvolver suas potencialidades, quanto numa relação dialética mediada pelo diálogo e respeito ao conhecimento do aluno.

O mestre tanto pode ser um obstáculo ao livre desenvolvimento crítico da formação do discípulo como pode representar uma espécie de âncora na qual este se apóia para alçar seus próprios vôos e, se possível, ultrapassar o próprio mestre. Gusdorf nos fornece um exemplo ilustrativo, ao se referir à relação entre o filósofo Hegel e seu discípulo Karl Marx: "Os bons alunos de Hegel recitaram a lição de Hegel, simples repetidores do espírito absoluto (...) Mas os melhores alunos de Hegel acabaram por se levantar contra o ídolo, encontrando a sua própria verdade na denúncia de qualquer pretensão totalitária à verdade". (1995: 103)

Neste exemplo, a superação da relação desigual do mestre com o discípulo deveu-se muito mais às qualidades do segundo. Sabemos o quanto é comum, principalmente em política, que os discípulos, cegos seguidores de ideologias congeladas no tempo, contentem-se em venerar ícones e despojem-se de qualquer referência crítica a um pensamento sacralizado, o qual, em geral, fruto das diversas interpretações, transformou-se em sua antítese.

Neste modelo pedagógico, o bom aluno não deve ter a pretensão de questionar ou mesmo ultrapassar o professor: se Hegel anuncia o fim da história e da filosofia, seu aluno deve apenas satisfazer-se em repeti-lo ou, se voltar atrás, será somente no sentido de "justificar a inutilidade de qualquer reflexão futura". Ontem, como hoje, "o fruto seco consola-se por ser fruto; pois, se o mestre disse tudo, não há mais nada a dizer senão aquilo que o mestre disse". (*Idem*: 125)

Bem diferente é a relação professor-aluno quando se trata de uma pedagogia libertária. A práxis do mestre interage com as certezas e dúvidas do discípulo, um diálogo fundado na negação do autoritarismo e do discurso do intelectual prepotente e "competente" que se erige à divindade de um semideus do saber.

A pedagogia libertária põe em evidência precisamente o problema da autoridade. Neste sentido, Tragtenberg resgata a tradição autogestionária já presente na *I Internacional*, (AIT). Em seus escritos, há a referência constante aos marinheiros de Kronstadt, esmagados pelo exército vermelho liderado por Trotsky; à revolução

camponesa maknovista na Ucrânia, também derrotada pelos bolcheviques. Esta alusão sempre é acompanhada da defesa da liberdade como valor e da crítica à burocracia — “essa desgraça do nosso século”. (Tragtenberg, 1991: 37)

Os autores nos quais Tragtenberg se apóia para fundamentar teoricamente sua militância libertária incluem desde os clássicos do anarquismo e Marx, passando pelos marxistas heterodoxos (Gorter, Makaya, Bordiga),² pela crítica antiburocrática de Kollontai e Luxemburgo, autores como Ferrer, Lobrot, Weber e até mesmo o Trotsky crítico do leninismo que muitos trotskistas fingem desconhecer. Esta gama variada de suporte teórico, longe de caracterizá-lo como eclético, exime-o de tal imputação: Tragtenberg dialoga com todos, é um exemplo do exercício da liberdade intelectual, da tolerância e respeito às idéias divergentes e, por outro lado, testemunha sua erudição.

Neste debruçar-se sobre obras e autores tão diversos, Tragtenberg traça um fio de continuidade, destacando-se os seguintes pontos em comum: a defesa da *liberdade*, da *auto-organização* dos trabalhadores; a crítica à burocracia, ao vanguardismo e ao fetichismo do partido; a valorização do saber dos trabalhadores e da *democracia* pela base; a *solidariedade*.

Tragtenberg firma-se pelo exemplo de coerência entre o discurso e a prática. Seu relacionamento com os sindicalistas combativos, as oposições sindicais, os trabalhadores e seus colegas de trabalho e os estudante comprova-o. Seus artigos na coluna “Batente” e em outros jornais revelam uma permanente valorização do conhecimento operário, uma constante disposição, rara entre nossos intelectuais, de “dar uma força”, de servi-lo. Seu carinho e dedicação aos *intelectuais orgânicos* dos trabalhadores é outra prova viva de uma pedagogia fundada na verdade e na convicção de que os indivíduos são capazes de se apropriarem do saber.

Tragtenberg nos legou uma alternativa. Basta romper o conformismo e tentar! É preciso opor-se à “delinqüência acadêmica”. Afinal, é na instituição universitária que formam-se aqueles que são — ou serão — os educadores dos nossos filhos. A transformação social pressupõe que o educador seja educado. As escolas precisam ser algo mais do que “depósitos de alunos”, ou como diria Lima Barreto, “Cemitérios de Vivos”. (Tragtenberg, 1990: 16)³

Em 1979, Tragtenberg combatia pela “criação de canais de participação *real*” dos professores, estudantes e funcionários como forma de opor-se à “esclerose burocrática” da instituição universitária. Vinte anos depois, sua fala permanece atual:

2. Tragtenberg define o marxismo heterodoxo como uma “leitura de Marx não regida pelos moldes ‘ortodoxos’ definidos pelo chamado ‘marxismo-leninismo-stalinismo’ ou ‘marxismo-leninismo-trotskismo’”. Um marxismo que questiona “os dogmas aceitos acriticamente pelos militantes e teóricos dialéticos, especialmente a noção de ‘ditadura do proletariado’; uma heterodoxia que põe em xeque ‘a noção do partido hegemônico’”. (Tragtenberg, 1981: 07)

3. Trata-se do artigo “A delinqüência acadêmica”, publicado em *Educação e Sociedade*, 3, 1979. Reproduzido em Tragtenberg (1990).

"A autogestão pedagógica teria o mérito de devolver à universidade um *sentido* de existência, qual seja: a definição de um aprendizado fundado numa *motivação* participativa e não no decorar determinados 'clichês', repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: o diploma acreditativo que em si perde valor na medida em que perde sua raridade". (*Idem*: 16)

Talvez o que mudou tenha sido simplesmente a periodicidade das provas e exames. Ora, é preciso ir além. Nossas crianças e alunos — universitários ou não — merecem e precisam que perseveremos nesta senda.

Ao resgatarmos esse ideal pedagógico libertário prestamos nossa sincera homenagem e abraçamos sua utopia da maneira que aprendemos: sem culto à personalidade, com a liberdade de divergir e a possibilidade de superar-se e, acima de tudo, sem qualquer pretensão à ilusão da neutralidade diante dos desafios concretos que temos em nosso caminhar.

BIBLIOGRAFIA

- BAKUNIN, Mikhail. (1979) *O socialismo libertário*. São Paulo, Global
- GADOTTI, Moacir. (1987) *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. (1987) *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GUSDORF, Georges. (1995) *Professores para quê?: Para uma Pedagogia da Pedagogia*. São Paulo, Martins Fontes.
- LOBROT, Michel. (1977) *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro, F. Alves.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (1994) *Filosofia da Educação*. São Paulo, Cortez.
- MALATESTA, Errico. (1989) *Anarquistas, socialistas e comunistas*. São Paulo, Cortez.
- MORIYÓN, F. G. (Org.) (1989) *Educação libertária*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- TRAGTENBERG, Maurício. (1998). "Memorial". In: *Educação & Sociedade*, nº 65. Campinas, Cedes.
- . (1981). "Educação e política: a proposta integralista". In: *Educação & Sociedade*, nº 8. São Paulo, Cortez.
- . (1978). "Francisco Ferrer e a Pedagogia Libertária". In: *Educação & Sociedade*, nº 1. São Paulo, Cortez.
- . (1986). "Marx/Bakunin: ou marxismo e anarquismo". In: *Educação & Sociedade*, nº 23. São Paulo, Cortez.
- . (1980). "O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80". In: *Educação & Sociedade*, nº 7. São Paulo, Cortez.
- . (Org.) (1981) *Marxismo heterodoxo*. São Paulo, Brasiliense.
- . (1990) *Sobre Educação, política e sindicalismo*, 2ª edição. São Paulo, Cortez Editora/Autores associados (Coleção Teoria e Prática Sociais)
- . (1991) "Rosa Luxemburgo e a crítica dos fenômenos burocráticos". In: Loureiro, Isabel Maria e Vigevani, Tullo. *Rosa Luxemburgo: A recusa da alienação*. São Paulo, Editora da Unesp.