

**DOUTORADO
MULTI-INSTITUCIONAL E
MULTIDISCIPLINAR
EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO**



**DOCTORADO
EN EDUCACIÓN**

JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN

**ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO E
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NA SALA DE AULA:
Trilhas para um desenvolvimento humano contra-
hegemônico. Uma experiência prática na graduação de
Pedagogia da Universidade Federal da Bahia**

Salvador de Bahia

2018

JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN

**ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO E
PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NA SALA DE AULA:**

Trilhas para um desenvolvimento humano contra-
hegemônico. Uma experiência prática na graduação de
Pedagogia da Universidade Federal da Bahia

Tese apresentada ao **Programa de Pós-Graduação em Difusão de Conhecimento** da **Universidade Federal da Bahia**, como requisito para obtenção do título de **Doutor em Difusão do Conhecimento**.

Em co-tutela acadêmica com o **Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Sevilha (Espanha)**, como requisito para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (Universidade Federal da Bahia)

Coorientador: Prof. Dr. José González Monteagudo (Universidad de Sevilla).

Tesis presentada en el **Programa de Pos-Graduación en Difusión del Conocimiento** de la **Universidad Federal da Bahía**, como requisito para la obtención del título de **Doctor en Difusión del Conocimiento**.

En co-tutela académica con el **Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla (España)**, como requisito para la obtención del título de **Doctor en Educación**.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (Universidad Federal da Bahía)

Coorientador: Prof. Dr. José González Monteagudo (Universidad de Sevilla)

Salvador

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Barroso Tristán, Jose María.

Anarquismo epistemológico e pedagogia libertária na sala de aula: trilhas para um desenvolvimento humano contra-hegemônico: uma experiência prática na graduação de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia / José Maria Barroso Tristán. - 2018.

308 f. il.

Orientador: Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi.

Coorientador: Prof. Dr. José González Monteagudo (Universidad de Sevilla).

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Educação - Filosofia. 2. Pedagogia crítica. 3. Feyerabend, Paul Karl. 4. Autoridade Pedagógica. 5. Epistemologia. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. II. Galeffi, Dante Augusto. III. González Monteagudo, José. IV. Título.

CDD 370.19 – 23. ed.



ATA DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO JOSE MARÍA BARROSO TRISTÁN NO DOUTORADO MULTI-INSTITUCIONAL E MULTIDISCIPLINAR EM DIFUSÃO DO CONHECIMENTO

Ao terceiro dia do mês de abril de dois mil e dezoito, às 14:00h, reuniu-se na sala 17, da Faculdade Administração da UFBA, a Comissão Examinadora composta pelos professores doutores: Dante Augusto Galeffi (Orientador), José González Monteagudo (Co – orientador), Ricardo Calheiros Pereira, Luiz Henrique de Lacerda Abrahão, José Wellington Marinho de Aragão e José Carlos Escaño González, para julgar o trabalho intitulado **“ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO E PEDAGOGIA LIBERTÁRIA NA SALA DE AULA: TRILHAS PARA UM DESENVOLVIMENTO HUMANO CONTRA – HEGEMÔNICO. UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA GRADUAÇÃO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ”**, de autoria de **Jose María Barroso Tristán**. Após a argüição e discussão, a Banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando à conclusão que este foi APROVADO. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim, Dante Augusto Galeffi.

Salvador, 03 de abril de 2018.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi (Orientador)..... *Dante Augusto Galeffi*

Prof. Dr. José González Monteagudo (Co-orientador).....

Prof. Dr. Ricardo Calheiros Pereira..... *Ricardo Calheiros Pereira*

Prof. Dr. Luiz Henrique de Lacerda Abrahão..... *Luiz Henrique de Lacerda Abrahão*

Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão..... *José Wellington Marinho de Aragão*

Prof. Dr. José Carlos Escaño González *José Carlos Escaño González*

À liberdade de viver, ser e estar no mundo.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu pai, pelo infinito amor que me dão, pela bondade e pelo enorme esforço que fizeram e fazem como pais.

Aos meus 7 irmãos Dani, Luis, Javi, Maria, Carlos, Bea e Tefi, porque, em grande parte, eu sou eles.

A Vera, porque, além de ser o amor da minha vida, aguentou, discutiu e contribuiu fundamentalmente na pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para desenvolver a pesquisa.

Ao DMMDC por se estabelecer como um espaço onde as ideias e os conhecimentos fervem sem parar.

A Dante, maravilhoso orientador, mas ainda melhor pessoa. Seu ser-sendo

A José González Monteagudo, não só orientador, mas amigos desde que lhe conheci.

Aos sujeitos da pesquisa, que fortaleceram minha crença na beleza e força da liberdade.

Ao professor Wellington por ter-me aberto sua sala de aula e pelas aprendizagens feitas ao seu lado.

À professora Roseli, por me oferecer sua sala de aula para a experiência prática. Pelo acompanhamento pedagógico constante, pelas contribuições e por ter sido mais um familiar do que uma professora.

A Jefferson, sempre estimulante no terreno epistemológico e que tem contribuído na presente tese com grandes debates e infinitas revisões.

A Carlos fonte de ricos debates que ampliaram os elementos da pesquisa e dos que surgiram outros projetos como Iberoamérica Social.

A Leandro pelo constante confronto epistemológico que fez melhorar a pesquisa a cada dia.

A todos meus amigos, conhecidos e desconhecidos com os quais conversei sobre elementos da pesquisa sem que o soubessem.

A todas as pessoas brasileiras.

**As crenças dos professores não devem
ser um fardo para a aprendizagem dos estudantes.**

Diga-me e esqueço. Ensina-me e recordo. Envolve-me e aprendo.

Benjamin Franklin.

BARROSO TRISTÁN, José Maria: Anarquismo epistemológico e pedagogia libertária na sala de aula: trilhas para um desenvolvimento humano contra-hegemônico. Uma experiência prática na graduação de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. 2018. 308 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2018.

RESUMO

Trata-se de uma experiência pedagógica inovadora na sala de aula durante um semestre em uma disciplina do curso de pedagogia da Universidade Federal da Bahia. A metodologia empregada na tese é de base fenomenológica com o uso de ferramentas etnográficas e de estudo de caso. A pesquisa pretende demonstrar que colocando o anarquismo epistemológico e a pedagogia libertária como norteadores dos processos educativos, se consegue melhorar os processos de ensino-aprendizagem através de um desenvolvimento humano contra-hegemônico e que respeite as subjetividades dos estudantes. A partir do anarquismo epistemológico situamos que o conhecimento contém elementos subjetivos, pelo que tentar situar um conhecimento como objetivo converte-se em uma imposição que freia o avanço deste. Ligado à base epistemológica, situamos a pedagogia libertária, fundamentada nos princípios de autoridade racional, liberdade, autonomia e autogestão. Colocamos que a pedagogia libertária é precisa para poder conhecer as condições subjetivas dos estudantes e, assim, poder estabelecer processos educacionais que se adaptem às características dos sujeitos envolvidos no processo, procurando assim aprendizagens significativas. Na tese situamos a ética profissional e o conflito como elementos reguladores da prática educacional. Para contextualizar a experiência desenvolvida na tese, apoiamos a análise desta, através da triangulação, com análises das leis educacionais e dos relatos de estudantes da mesma instituição para situar a cultura de ensino-aprendizagem presente nela. Na tese serão analisados a transição do docente desde uma autoridade irracional para uma racional; as implicações sobre a aprendizagem de estabelecer processos educacionais contra-hegemônicos; explorar as facilidades e dificuldades do planejamento pedagógico de forma horizontal e democrática; as vantagens e desvantagens de adaptar os processos pedagógicos à intersubjetividade da aula; e o desenvolvimento nos estudantes das capacidades de liberdade, participação, autonomia e autogestão. Concluimos na tese que a metodologia baseada no anarquismo epistemológico e a pedagogia libertária trazem para os processos pedagógicos elementos positivos a partir das dimensões democrática, pedagógica e ética.

Palavras-chave: Anarquismo epistemológico, Pedagogia libertária, Democracia, Autoridade racional, Liberdade.

BARROSO TRISTÁN, José Maria: Anarquismo epistemológico e pedagogia libertária na sala de aula: trilhas para um desenvolvimento humano contra-hegemônico. Uma experiência prática na graduação de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. 2018. 308 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2018.

RESUMEN

La presente tesis se trata de una experiencia pedagógica innovadora durante un semestre en una asignatura del grado de pedagogía de la Universidad Federal de Bahía. La metodología empleada en la tesis es de base fenomenológica con el uso de herramientas etnográficas y de estudio de caso. La investigación pretende demostrar que colocar el anarquismo epistemológico y la pedagogía libertaria como elementos estructuradores de los procesos educativos mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de un desarrollo humano sin hegemonía y que respeta las subjetividades de los estudiantes. A partir del anarquismo epistemológico situamos que el conocimiento contiene elementos subjetivos, por lo que intentar presentar un conocimiento como objetivo se convierte en una imposición que frena el avance de este. Inseparable a la base epistemológica situamos la pedagogía libertaria, fundamentada en los principios de autoridad racional, libertad, autonomía y autogestión. Entendemos que la pedagogía libertaria es necesaria para poder conocer las condiciones subjetivas de los estudiantes y, así, poder establecer procesos educativos que se adapten a las características de los sujetos envueltos en el proceso, buscando de esta forma aprendizajes significativos. En la tesis situamos a la ética profesional y el conflicto como elementos reguladores de la práctica educativa. Para contextualizar la experiencia desarrollada, apoyamos el análisis de esta, a través de la triangulación, con análisis de las leyes educativas y de los relatos de estudiantes de la misma institución para situar la cultura de enseñanza-aprendizaje presente en ella. En la tesis serán analizadas la transición del docente de una autoridad irracional hacia una racional; las implicaciones sobre el aprendizaje que tiene establecer procesos educativos sin hegemonía; explorar las facilidades y dificultades de la planificación pedagógica de forma horizontal y democrática; las ventajas y desventajas de adaptar los procesos pedagógicos a la intersubjetividad del aula; y el desarrollo en los estudiantes de las capacidades de libertad, participación, autonomía y autogestión. Concluimos en la tesis que la metodología basada en el anarquismo epistemológico y la pedagogía libertaria traen a los procesos pedagógicos elementos positivos desde las dimensiones democráticas, pedagógicas y éticas.

Palabras clave: Anarquismo epistemológico, Pedagogía libertaria, Democracia, Autoridad dialógica, Libertad racional.

BARROSO TRISTÁN, José Maria: Anarquismo epistemológico e pedagogia libertária na sala de aula: trilhas para um desenvolvimento humano contra-hegemônico. Uma experiência prática na graduação de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia. 2018. 308 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2018.

ABSTRACT

This dissertation is related to an innovative educational experience conducted for a semester in the classroom of the course of Pedagogy at the Federal University of Bahia. From a methodological point of view, this research is placed within a phenomenological framework, using ethnographic methods and case study. This investigation aims at demonstrating that placing epistemological anarchism and libertarian pedagogy as structuring elements of educational processes improves teaching-learning processes thanks to a human development without hegemony, respecting students' subjectivities. Starting from the epistemological anarchism, we find that knowledge contains subjective elements: trying to present knowledge as objective becomes an imposition slowing its advance. As inseparable to the epistemological dimension, we find the libertarian pedagogy, based on the principles of rational authority, freedom, autonomy, and self-management. We think that the libertarian pedagogy enables to know the subjective conditions of the students and, thus, to establish educational processes that are adapted to the characteristics of the subjects engaged in the process, looking for meaningful learning in this way. In this thesis, we place professional ethics and conflicting as regulating elements of educational practice. To boost this experience, the research has been reinforced by a triangulation between the analysis of experience itself, the study of the educational laws and the stories of those students coming from the same institution, to place the teaching-learning culture present in it. In this thesis we analyze the transition of the teacher from an irrational authority to a rational one; the implications on learning caused by an educational process without hegemony. We also explore the facilities and difficulties of pedagogical planning in a horizontal and democratic way; the advantages and disadvantages of adapting pedagogical processes to the intersubjectivity of the classroom; and the development of students with respect to their capacities of freedom, participation, autonomy and self-management. In conclusion, we support the idea that a methodology based on epistemological anarchism and libertarian pedagogy brings positive elements to the pedagogical processes from a democratic, pedagogical and ethical point of view.

Keywords: Epistemological Anarchism, Libertarian Pedagogy, Democracy, Dialogical Authority, Rational Liberty.

LISTA DE SIGLAS

AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
APA	Associação Psiquiátrica Americana
ARE	Aparelho Repressivo de Estado
CAB	Confederação Anarquista Brasileira
COB	Confederação Operária do Brasil
CONCAB	Congresso da Coordenação Anarquista Brasileira
DMMDC	Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento
FACED	Faculdade de Educação
FAO	Fórum do Anarquismo Organizado
FORGS	Federação Operária do Rio Grande do Sul
FORJ	Federação Operária do Rio de Janeiro
FOSP	Federação Operária de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JARJ	Juventude Anarquista do Rio de Janeiro
NU-SOL	Núcleo de Sociabilidade Libertaria
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UARJ	União Anarquista do Rio de Janeiro
UASP	União Anarquista de São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Ilustração 1. Quadro de síntese da pesquisa. _____	39
Ilustração 2. Sequência histórica do mundo grego para a Europa moderna. _____	81
Ilustração 3. Autoridade irracional e o conflito. _____	198
Ilustração 4. Autoridade racional e o conflito. _____	201

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sujeitos envolvidos nas técnicas/instrumentos _____	29
Tabela 2. Planejamento das técnicas/instrumentos _____	31
Tabela 3. Análises de dados de cada técnica/instrumento _____	33
Tabela 4. Fases da pesquisa. _____	38
Tabela 5. Desenho da intervenção pedagógica inovadora. _____	42
Tabela 6. Distribuição da população por cor ou raça no Brasil. _____	43
Tabela 7. Distribuição da população por cor ou raça em Salvador de Bahia _____	44
Tabela 8. Características demográficas dos estudantes envolvidos na intervenção pedagógica. _____	46
Tabela 9. Características demográficas dos sujeitos participantes nos grupos de discussão. _____	47
Tabela 10. Sistema de princípios/valores da ética das profissões. _____	187

SUMÁRIO

PARTE I. INTRODUÇÃO	17
1. METODOLOGIA	22
1.1. Técnicas e instrumentos para a coleta de informações: sujeitos, planejamento e análises dos dados.....	26
1.1.1. Técnicas	26
1.1.2. Instrumentos.....	27
1.1.3. Sujeitos.....	28
1.1.4. Planejamento das técnicas e instrumentos de coleta de informações.....	29
1.1.5. Análises das informações coletadas	31
1.2. Desenho da pesquisa	35
1.2.1. Breve descrição metodológica da pesquisa.....	35
1.2.2. Desenho da intervenção pedagógica	39
1.3. Contexto da pesquisa	43
1.4. Sujeitos da pesquisa	46
2. OBJETIVOS.....	48
2.1. Objetivo geral.....	48
2.2. Objetivos específicos	48
2.3. Objetivos específicos pedagógicos	48
PARTE II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
3. ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO. A LIBERAÇÃO DO CONHECIMENTO	49
3.1. Tradições de conhecimento e sistemas de categorias.....	60
3.2. Incomensurabilidade	71
3.2.1. A incomensurabilidade segundo Thomas Kuhn	72
3.2.2. A incomensurabilidade segundo Paul Karl Feyerabend	74
3.3. A racionalidade: Filha da modernidade e meia-irmã da irracionalidade.....	78
4. ANARQUISMO SÓCIO-POLÍTICO. A LIBERDADE SOCIAL	94
4.1. Breve história das ideias anarquistas.....	100
4.2. Breve história do anarquismo no Brasil	114
4.3. Pedagogia libertária. Crítica à educação estatal e experiências pedagógicas libertárias.....	126
4.3.1. O Orfanato de Cempuis (1880-1894), de Paul Robin	132

4.3.2. A Escola Moderna (1901-1906), de Francisco Ferrer i Guardia.....	137
4.3.3. A Colmeia (1904-1917), de Sébastien Faure	144
4.3.4. Summerhill (1923-atualidade), de Alexander Sutherland Neill.....	149
4.4. Princípios básicos da pedagogia libertária	155
4.4.1. Princípio de autoridade	156
4.4.1.1. A aula, um espaço de relações assimétricas mediadas pela autoridade e o poder docente.....	162
4.4.2. Liberdade	169
4.4.3. Autonomia individual	174
4.4.4. Autogestão	178
5. DO IDEAL AO CONCRETO. O INÉDITO VIÁVEL	180
5.1. Ética na profissão docente: princípios e dimensões relacionais.....	186
5.1.1. Formação em ética profissional na Universidade	189
5.1.2. O sistema de categorias dos docentes, ideologia e autonomia dos alunos: implicações éticas na aprendizagem	190
5.2. O conflito explícito ou implícito: implicações nas relações educacionais	195
5.2.1. O conflito que emerge de cada tipo de autoridade e suas implicações educacionais.....	197
<u>PARTE III. ANÁLISES</u>	<u>204</u>
6. ANÁLISE SOBRE A EXPERIÊNCIA PROPEDEÚTICA	204
6.1. Pré-intervenção	204
6.2. Apresentação.....	205
6.3. Autoridade total.....	205
6.4. Cessão de autoridade gradual.....	207
6.5. Co-autoridade.....	208
6.6. Avaliação da intervenção pedagógica prévia e propostas de melhora	210
7. ANÁLISE DAS LEIS	213
8. ANÁLISE DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO DE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	218
8.1. Construção do processo pedagógico	218
8.2. Desenvolvimento do processo pedagógico	224
9. ANÁLISE DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	233
9.1. Construção do processo pedagógico	233

9.2. Desenvolvimento do processo pedagógico	240
10. TRIANGULAÇÃO ANALÍTICA.....	251
<u>PARTE IV. OBJETIVOS</u>	<u>259</u>
11. OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	259
11.1. Explorar as facilidades e dificuldades de organizar o planejamento pedagógico da disciplina de forma horizontal e democrática	259
11.2. Identificar as vantagens e desvantagens de estabelecer processos de ensino-aprendizagem de acordo com a intersubjetividade da sala de aula	261
11.3. Analisar a transição da autoridade unipessoal do professor para a autoridade compartilhada pelo conjunto de estudantes e o professor	263
12. OBJETIVOS ESPECÍFICOS PEDAGÓGICOS.....	264
12.1. Desenvolver nos estudantes as capacidades de liberdade, participação, autonomia e autogestão.....	264
12.2. Promover a interação entre a realidade social e a sala de aula.....	265
13. OBJETIVO GERAL	267
13.1. Examinar como é afetada a motivação, a autonomia e a qualidade das aprendizagens quando praticados processos pedagógicos sem hegemonia na sala de aula universitária. ...	267
<u>PARTE V. DISCUSSÕES, LIMITAÇÕES E NOVAS VIAS DE PESQUISA</u>	<u>269</u>
14. DISCUSSÃO DOS GRUPOS DE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	270
15. DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA	274
16. LIMITAÇÕES DO ESTUDO	279
17. NOVAS VIAS PARA FUTURAS PESQUISAS.	280
<u>PARTE VI. CONCLUSÕES.....</u>	<u>281</u>
<u>PARTE VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>286</u>

PARTE I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe ser uma experiência educativa que abra espaços e que forneça um referencial para futuras discussões e pesquisas devido ao inédito da prática realizada, ao menos enquanto difusão.

A experiência prática foi realizada em Salvador, Bahia, Brasil, dentro da Faculdade de Educação (FACED), no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo o espaço específico a sala de aula, ministrando a disciplina de Currículo. Durante o desenvolvimento das aulas foi elaborado de forma prática o sustento teórico que fornecemos na primeira parte da presente tese.

A raiz central da pesquisa encontra-se de forma fundamental sobre a questão da aprendizagem, mas tendo como galhos inseparáveis dela o ensino, as relações de poder que são estabelecidas entre docentes e estudantes, a ética profissional e o conflito. Entendemos que a aprendizagem é um fenômeno complexo onde se encontram diferentes variáveis tais como o estilo de ensino dos docentes, os estilos de aprendizagem dos estudantes, as diferentes construções epistemológicas dos sujeitos e a relação que é estabelecida entre estudantes e docente.

Neste cenário, situamos como premissa para estruturar os processos de ensino-aprendizagem a necessidade de estabelecer uma aproximação entre as diferentes variáveis antes comentadas para estabelecer um processo que seja harmônico e coerente entre as diferentes partes. A partir desta visão dos processos de ensino-aprendizagem, situamos que a ética profissional se situa como reguladora das ações dos professores, em quem, pelo cargo que ocupam, encontra-se o poder de estruturar os processos educacionais. Sendo o docente quem tem a responsabilidade de estruturar o processo educacional e diante da impossibilidade de conhecer a construção epistemológica e os estilos de aprendizagem dos estudantes sem dialogar com eles, entendemos que é necessário fazer explícito o conflito de seu desconhecimento para, assim, poderem construir juntos desde uma posição dialógica processos de ensino-aprendizagem capazes de se adaptar às necessidades epistemológicas e de aprendizagem dos estudantes.

A tese parte de dois referenciais teóricos essenciais que se unem sob uma mesma raiz, a liberação da opressão.

Por um lado, a liberação da opressão epistemológica, para o que nos valeremos da teoria do anarquismo epistemológico fornecido por Paul Karl Feyerabend. Desde o campo da Epistemologia, a História e a Filosofia da Ciência, Feyerabend oferece-nos as ferramentas para compreender a relação de dominação e opressão que uma determinada tradição de conhecimento (a ocidental) e uma de suas ferramentas (a Ciência) exercem sobre o resto de tradições de conhecimento. Esta relação de dominação e opressão restringe os avanços no campo do conhecimento, tanto individual quanto coletivo, ao estabelecer limites sobre o cognoscível mediante a dicotomia racional-irracional estabelecida em base aos sistemas de categorias da tradição de conhecimento dominante.

Dentro da área epistemológica, nos apoiamos também na teoria da modernidade-colonialidade, pois nos oferecerá maior riqueza histórica e conceitual. A teoria situa-nos o início da opressão epistemológica com o começo da modernidade através da colonização, sendo que as lógicas, valores e instituições dos colonizadores sobreviveram, após o fim da colonização, através da colonialidade. Mediante a análise histórico-epistemológica, oferecemos as ferramentas conceituais de centro-periferia, onde o centro seria o proveniente do pensamento ocidental e considerado como racional, e a periferia se situaria como o não-ocidental e irracional.

Desde esta perspectiva epistemológica e contextualizando ao espaço onde é desenvolvida a tese, entendemos que nos espaços educacionais atuais o docente ocupa a posição do centro, sendo situados os estudantes como periferia, e estabelecendo a dicotomia racional-irracional em base ao sistema de categorias dele. Assim, quando na construção do processo educacional não existe uma ação dialógica (onde estejam presentes suas fases de diálogo, discussão e decisão) entre professor e estudantes, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido à construção epistemológica do docente, limitando as possibilidades de acesso à aprendizagem dos estudantes que não se aproximem ao sistema de categorias do docente.

Na experiência apresentada na tese, partimos desde o anarquismo epistemológico já que entendemos que o conhecimento está intimamente ligado às condições subjetivas dos indivíduos nas quais se inserem valores, crenças e prejuízos epistemológicos que estruturam o sistema de categorias de cada sujeito. Sendo assim, consideramos preciso estabelecer uma ação dialógica entre o docente e os estudantes que permita poder alcançar acordos para a construção dos processos pedagógicos que se adaptem às condições subjetivas dos estudantes, favorecendo assim a aprendizagem.

Neste ponto é quando se faz presente a segunda base teórica da presente tese, a pedagogia libertária proveniente do anarquismo sócio-político, a qual nos possibilita estruturar a sala de aula com uma organização social que impeça a opressão social que existe na imposição da subjetividade da minoria sobre a maioria. Através da crítica que o anarquismo faz às relações de opressão como fonte dos males da sociedade, opomos as relações baseadas nos princípios anarquistas de autoridade racional, liberdade, autonomia e autogestão. Ambas se encontram em posições antagônicas, onde a primeira é baseada nas relações hierárquicas, heterônomas e de heterogestão e promovem as reproduções social, econômica e cultural mediante a coisificação dos sujeitos, enquanto a segunda, organizada sob uma lógica horizontal de liberdade, autonomia e autogestão, procura a transformação social desde o respeito às subjetividades e ao contexto pluridimensional onde se desenvolvem.

Dentro do âmbito da pesquisa, a pedagogia libertária é estabelecida dentro da sala de aula permitindo-nos, através da assembleia, tornar explícito o conflito de que desconhecemos as condições subjetivas dos estudantes, as quais consideramos fundamentais para estabelecer processos de ensino focados na aprendizagem. Mediante a explicitação do conflito e a colocação das condições subjetivas dos estudantes e do docente, é construído de forma conjunta o processo pedagógico. Por um lado, o docente contribui com seus saberes sobre a disciplina e as ferramentas pedagógicas que possui, enquanto os estudantes contribuem colocando seus saberes prévios, seus interesses dentro da disciplina e seus estilos de aprendizagem. Assim, mediante o diálogo, a discussão e a decisão do coletivo na assembleia, se faz possível atender às diferentes condições epistemológicas dos indivíduos envolvidos na sala de aula e realizar o ensino através dos princípios de autoridade racional, autonomia, liberdade e autogestão.

Sendo cientes da diversidade epistemológica e de estilos de aprendizagem existentes, não situamos como objetivo prioritário estabelecer processos de ensino-aprendizagem uniformes, ainda que possa acontecer através dos acordos, mas capazes de atender às diferentes subjetividades envolvidas na sala de aula para assim poder fornecer as melhores condições para a aprendizagem dos estudantes.

Assim, temos que nossos dois focos teóricos pretendem evitar a opressão, o primeiro, desde o campo do conhecimento, enquanto o segundo o faz desde as relações e a organização social. Desta forma, unimos ambas dentro da sala de aula para empreender processos de liberação que permitam um desenvolvimento humano sem hegemonia.

Além da prática fundamentada, desenvolvida e analisada na presente tese, realizamos também uma análise do contexto para poder situar o acontecido durante a experiência. Para esta contextualização temos realizado, por um lado, uma análise das diferentes leis que regulam a educação brasileira, indo desde a legislação educativa geral até as determinações mais institucionais, que vão se focalizando no espaço onde a experiência é desenvolvida. Por outro lado, analisamos também os discursos de estudantes de Pedagogia da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coletados através de grupos de discussão, que não têm participado na experiência desenvolvida para poder conhecer a cultura dos processos de ensino-aprendizagem na instituição e, assim, poder estabelecer uma comparação entre nossa experiência e o que acontece cotidianamente no espaço pesquisado.

A tese está desenvolvida da seguinte maneira:

Uma primeira parte que está dedicada à introdução, com uma breve justificativa da tese, onde há uma pormenorização dos elementos que serão desenvolvidos nela, o primeiro capítulo com a metodologia empregada para a pesquisa e o segundo capítulo com os objetivos contemplados.

Na segunda parte, é realizado o desenvolvimento puramente teórico. O terceiro capítulo é destinado à apresentação do anarquismo epistemológico, trabalhando com os conceitos de sistemas de categorias, tradições de conhecimento, incomensurabilidade e racionalidade. Para a incomensurabilidade, nos valeremos de uma comparativa do termo dada por Thomas Kuhn e por Feyerabend. Sobre a racionalidade trabalhamos desde a perspectiva do anarquismo epistemológico, desde o olhar da modernidade-colonialidade, aproveitando os pontos comuns de ambas as teorias. No quarto capítulo, realizamos uma análise sobre diferentes elementos do movimento anarquista, para aquilo, partimos de uma ampla definição do anarquismo, para, posteriormente, concretizar as principais ideias do anarquismo através de alguns de seus representantes. Continuamos com uma subseção dedicada à história do movimento anarquista no Brasil para aproximar-nos da realidade contextual da prática. Em seguida, entramos no campo pedagógico desde um olhar libertário, começando com um apartado dedicado à crítica anarquista sobre o sistema educativo para, depois, passar a analisar quatro experiências libertárias no campo educativo e terminar desenvolvendo os quatro princípios básicos da pedagogia libertária. No quinto capítulo, fazemos uma aproximação pragmática desde os ideais expressos nos dois capítulos anteriores para a realidade contextual onde a prática é desenvolvida. Neste capítulo, realizamos também uma análise da ética

profissional e do conflito como reguladores da prática educacional e suas implicações na aprendizagem.

A terceira parte é dedicada às análises. No sexto capítulo analisamos a experiência propedêutica realizada como passo prévio à realização da experiência objetivo desta pesquisa. No sétimo capítulo realizamos a análise das leis educacionais para contextualizar desde um âmbito legal a experiência desenvolvida. No oitavo capítulo analisamos os grupos de discussão de contextualização que nos permitem situar nossa experiência dentro da cultura de ensino-aprendizagem que existe na instituição. No nono capítulo apresentamos a análise da intervenção pedagógica objetivo desta pesquisa. No décimo capítulo realizamos uma triangulação a partir das análises das leis, dos grupos de contextualização e da intervenção pedagógica realizada.

Na quarta parte interpretamos os resultados obtidos durante a pesquisa desenvolvida através dos objetivos contemplados nela. Nela, partimos desde os objetivos específicos da pesquisa, continuamos com os objetivos específicos pedagógicos e terminamos com o objetivo geral. A quarta parte contém três capítulos.

Na quinta parte apresentamos as discussões. No décimo-quarto capítulo discutimos sobre o analisado nos grupos de contextualização. No décimo-quinto capítulo apresentamos as discussões sobre a experiência desenvolvida. No décimo-sexto capítulo mostramos as limitações do estudo. No décimo-sétimo capítulo indagamos sobre possíveis vias para continuar aprofundando na pesquisa.

Na sexta e última parte apresentamos as conclusões atingidas através da presente tese.

1. Metodologia

Nosso estudo é uma intervenção pedagógica inovadora enquadrada dentro das pesquisas de caráter qualitativo, sendo de base fenomenológica com uso dos procedimentos etnográficos e de estudo de caso.

Partimos desde uma abordagem fenomenológica, pois nosso estudo busca analisar “uma realidade cuja essência depende do modo como ela é vivida e percebida pelo sujeito, uma realidade interna e pessoal, única e própria de cada ser humano” (MARTÍNEZ, 2004, p. 137). Nosso elemento de estudo não é uma entidade rígida que atua uniformemente sobre os sujeitos, mas varia em função da condição sócio-histórica e cultural dos sujeitos envolvidos no fenômeno, sendo “preciso perder por primeiro a crença em uma verdade-mundo já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante” (GALEFFI, 2009, p. 24). Desta forma, uma vez que entendemos que não existe uma realidade única ou objetividade unívoca que nos permita analisar a situação externamente, sem as vozes dos sujeitos, precisamos nos enquadrar a partir de uma base fenomenológica, onde:

[É] preciso pensar o humano em sua condição existencial individual, social e ecológica simultaneamente. [...] Sabedoria e demência, ordem e desordem são os opostos complementares do fenômeno da consciência e da inconsciência de si, e se pode supor que *perpassam* a totalidade de tudo o que é ente no ser que percebe. (GALEFFI, 2009, p. 21)¹

Desta forma a perspectiva fenomenológica permite-nos abordar os acontecimentos pesquisados dentro da sua naturalidade, aceitando as contradições próprias dos fenômenos sociais que não agem dentro de sistemas de coerência pura, mas que desbordam o *esperável* através da complexidade mediante as incontáveis ligações sociais, culturais ou históricas que os diferentes sujeitos contêm neles e entre eles. Desta forma, faz-se imprescindível a inclusão de nós como pesquisadores dentro do fenômeno pesquisado, pois a descrição deste

[...] supõe sempre uma consciência participativa, sem a qual não faz nenhum sentido a *definição* da *descrição* como sendo justamente o modo como se pode construir a consciência dos acontecimentos (fenômenos) de modo próprio e apropriado, portanto, *significante, pertinente, relevante, referente*,

¹ Os grifos, quando não indicado, pertencem ao texto original.

provocante, suficiente e coerente ao mesmo tempo. (GALEEFFI, 2001, p. 105)

Isto é, para atingir a compreensão dos fenômenos precisamos nos envolver neles para que estes, assim como sua descrição, sejam próprios e apropriados para assim desenvolver uma significação próxima dos elementos pesquisados, evitando o afastamento das realidades estudadas que provocaria a análise dos fenômenos como se estes fossem alheios a nós, o que facilitaria a coerência teórica, sim, mas à custa da deformação da realidade para moldá-la a nosso aparelho conceitual.

Para estabelecer a base fenomenológica, fizemos uso dos procedimentos etnográficos que nos permitissem mergulhar na realidade estudada. A revisão teórica que tem sido realizada sobre a pesquisa etnográfica durante as últimas três décadas é extensa (HAMMERSLEY, 1992; HAMMERSLEY e ATKINSON, 1994; GUBER, 2001; MARTÍNEZ, 2004; REEVES, KUPER e HODGES, 2008; DIETZ, 2011; RESTREPO, 2015).

Para o presente trabalho, abordamos a etnografia a partir da definição fornecida por Reeves, Kuper e Hodges (2008, p. 512) como “o estudo das interações sociais, comportamentos e percepções que ocorrem em grupos, equipes, organizações ou comunidades”. No entanto, complementamos a definição com a indicação que Serra (2004, p. 165) faz quando lembra que, para que uma etnografia seja realmente tal, deve ter como objetivo principal “a descrição antropológica de uma cultura ou de alguns aspectos de uma cultura”. Consideramos importante essa observação porque, se não começássemos desde aquela, poderíamos cair no erro de estudar “as interações sociais, comportamentos e percepções” do grupo que é analisado desde uma posição etnocêntrica, interpretando desde nosso próprio sistema cultural as informações coletadas dando origem a significados errados por não examinar a realidade a partir da lógica cultural em que ela está inserida e que fornece significado às suas ações.

Para fazer uma descrição da cultura e poder analisar os elementos estudados, a etnografia opta por se afastar de estudos teóricos puros, estabelecendo como uma de suas principais características a observação participante por longos períodos entre os membros do grupo pesquisado para extrair o maior número de informações possíveis. Neste sentido, Serra (2004, pp. 167-168) nos diz que:

A presença no campo e a vinculação com pessoas que são objeto de estudo durante um longo período são consideradas necessárias porque permitem reunir, em seu ambiente natural, dados sobre o comportamento de pessoas e

os eventos, e colocá-los no contexto no qual adquirem significação, o que facilita sua compreensão e a formulação de hipóteses relevantes.

Tendo como pilar da etnografia a descrição de uma cultura para poder interpretar as interações sociais, comportamentos e percepções do grupo estudado, Hammersley e Atkinson (1994) acrescentam como características de identificação de uma etnografia que esta tenha 1) uma forte ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social concreto; 2) trabalhar com dados estruturados e não estruturados; 3) a pesquisa de um pequeno número de casos, mas em profundidade e 4) que a análise dos dados seja realizada com base na interpretação dos significados e funções das ações humanas, sendo estas expressas através de descrições qualitativas, ficando a abordagem quantitativa em um segundo lugar.

Concretizando a etnografia no âmbito de nossa pesquisa, nos espaços educacionais, esta tem sido amplamente explorada nos últimos anos (ROCKWELL, 1985; GARCÍA, 1994; NOLLA, 1997; PIÑA, 1997; SERRA, 2004; ÁLVAREZ, 2008; PIMENTEL, 2014), além da coletânea organizada por Díaz, García e Velasco (1993). Os autores coincidem em que a etnografia em contextos escolares tem como distinção do resto das etnografias os sujeitos que são foco de estudo, mas que seu objetivo principal de descrição da cultura do grupo estudado para compreender certas interações ou percepções continua sendo o mesmo.

Os estudos etnográficos em educação têm sido muito variados nos últimos anos, vamos destacar apenas alguns, como o estudo de Wolcott (1993), que analisa as relações entre professores e estudantes em uma escola canadense; a pesquisa de Cerletti (2010) sobre a relação de famílias e escolas em centros infantis na Argentina; ou a compilação de casos de estudos etnográficos de Peláez-Paz e Jociles (2014) focados em questões de políticas públicas em contextos educacionais no meio ibero-americano.

Desta forma, a pesquisa tem um enfoque fenomenológico com o uso do procedimento etnográfico para, por um lado, a coleta de informações e a subsequente descrição e interpretação dos eventos observados e vividos e, por outro lado, para poder situar a intervenção pedagógica inovadora dentro do contexto mais amplo onde foi desenvolvida para assim poder analisar os fenômenos desde uma visão mais completa.

Finalmente, e como núcleo principal da pesquisa, estabelecemos o estudo de caso. Sendo este situado como a estratégia utilizada para o desenvolvimento da intervenção pedagógica apresentada na presente tese para pesquisar o acontecido dentro dos processos educacionais consequentes da incorporação praxiológica do anarquismo epistemológico e a pedagogia libertária como elementos estruturantes.

O estudo de caso tem sido amplamente trabalhado na literatura científica (YIN, 1989; BONAFÉ, 1988; DOOLEY, 2002; ANGULO e VÁZQUEZ, 2003; COLLER, 2005; STAKE, 2005; GILL, 2011; SIMONS, 2011). Para a presente pesquisa nos baseamos na definição fornecida por Simons (2011, p. 42) que entende o estudo de caso como:

Uma pesquisa exaustiva e desde múltiplas perspectivas da complexidade e unicidade de um determinado projeto, política, instituição, programa ou sistema em um contexto real. Baseia-se na pesquisa, integra diferentes métodos e guia-se pelas provas. A finalidade primordial é gerar compreensão exaustiva de um tema determinado.

Desta forma, o estudo de caso possibilitou-nos coletar informações de forma intensiva para poder analisar a intervenção pedagógica desde diferentes perspectivas. Para Cebreiro e Fernández (2004, p. 666) um elemento fundamental do estudo de caso é que:

[Os] diferentes tipos de informação qualitativa são coletados de forma descritiva, que não se refletem em números, mas em palavras. O essencial nesta metodologia é destacar incidentes-chave, em termos descritivos, através do uso de entrevistas, notas de campo, observações, gravações de vídeo, documentos.

Assim foram recolhidas informações através de instrumentos e técnicas qualitativas de forma principal, que permitissem uma descrição dos fatos nos quais estivessem inclusas as vozes e percepções, tanto dos estudantes envolvidos na ação pedagógica quanto as nossas, tanto como docentes quanto como pesquisadores. Mais além da função descritiva do estudo de caso, situam-se as indicações de Dooley (2002) sobre sua aplicabilidade para desenvolver teoria ou contestar outras:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenómeno (pp. 343-344).

Situamos nosso estudo de caso como uma oportunidade para desenvolver teoria e, ao mesmo tempo, poder compará-la com as condições pedagógicas existentes em outros ambientes educativos do mesmo contexto, para assim facilitar-nos a análise dos fenômenos acontecidos.

Sobre as fases que o estudo de caso deve conter, baseamo-nos nas indicações feitas por Bonafé (1988, pp. 44-46) que as divide em três fases fundamentais:

1. **Fase pré-ativa:** Nesta fase estabelece-se o fundamento teórico dos elementos que serão estudados, a temporalização, os objetivos pretendidos, os sujeitos e o contexto onde será realizado e os critérios para a seleção do caso.
2. **Fase ativa:** Nesta fase o trabalho de campo é realizado, as informações são coletadas através das diferentes técnicas e/ou instrumentos, sistematizam-se e analisam-se através da triangulação.
3. **Fase positiva:** Nesta fase, são elaborados o relatório final e a reflexão crítica sobre os resultados.

Uma vez situado o marco metodológico da pesquisa, sintetizamos as técnicas e ferramentas que usamos para a coleta de informações, assim como os sujeitos participantes em cada uma delas, seu planejamento e a forma em que foram analisados os dados.

1.1. Técnicas e instrumentos para a coleta de informações: sujeitos, planejamento e análises dos dados

1.1.1. Técnicas

As técnicas utilizadas para a coleta de informações foram três: as entrevistas informais, a observação participante e os grupos de discussão. Passamos a descrevê-las a continuação:

Entrevistas informais: Fizemos uso da entrevista informal (GIL, 2008, p. 111) sendo esta “recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisa”, para assim poder coletar dados relevantes que nos facilitasse a compreensão dos fenômenos estudados. As entrevistas informais foram utilizadas para a coleta de informações com os estudantes da experiência propedêutica. Estes dados foram utilizados para a preparação da intervenção pedagógica.

Observação participante: Sendo um estudo de caso, nos incorporamos como docentes-pesquisadores ao grupo onde a intervenção pedagógica foi realizada, permitindo-nos a observação participante (GREENWOOD, 2000; MARTÍNEZ, 2007). Isso nos oferece a

possibilidade de compreender melhor os mecanismos e as interações sociais que ocorrem dentro da sala de aula, fornecendo-nos uma visão mais completa dos processos.

Grupos de discussão: Usamos grupos de discussão (GIL, 1993; KRUEGER; 1991; KRUEGER e CASEY, 2000) como técnica de coleta de informações sobre os fenômenos sociais vivenciados pelos sujeitos no âmbito da pesquisa. Entendemos os grupos de discussão, segundo Krueger (1991, p. 24), como “uma conversação cuidadosamente planejada, desenhada para obter informações de uma área definida de interesse, em um ambiente permissivo, não diretivo”. Os grupos de discussão permitem a extração de informações relevantes através do processo de reflexividade no qual os sujeitos participam para pensar sobre situações passadas.

1.1.2. Instrumentos

Além das técnicas descritas anteriormente, fizemos uso dos instrumentos do diário de campo e de documentos oficiais para a coleta de informações. As apresentamos a continuação:

Diário de campo: Através do diário de campo (RESTREPO, 2004; MARTÍNEZ, 2007), reunimos desde nossa posição de pesquisadores-professores todas as possíveis informações do acontecido dentro da sala de aula da intervenção pedagógica em relação aos elementos estudados na pesquisa. O diário de campo é colocado como um instrumento fundamental para a coleta de dados durante a observação participante, pois nos permite recolher informações relevantes sobre o cotidiano do espaço pesquisado, comportamentos, motivações, percepções e qualquer outro elemento relacionado ao campo de estudo.

Documentos oficiais: Documentos oficiais como as diretrizes e bases nacionais de educação (BRASIL, 1996), as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (CNE, 2006) e os projetos pedagógicos (UFBA, 2012) da instituição onde a pesquisa é realizada nos fornecem informações sobre como a educação deveria ser

teoricamente a partir da legislação analisada, servindo de base para confrontá-la com a prática real subjacente aos discursos dos sujeitos analisados.

A continuação, apresentamos os sujeitos envolvidos em cada técnica/instrumento, o planejamento para a aplicação das técnicas e a forma em que foram analisados os dados coletados.

1.1.3. Sujeitos

As entrevistas informais foram realizadas com dois sujeitos da experiência propedêutica que participaram de forma voluntária.

Os grupos de discussão foram realizados tanto com os sujeitos da intervenção pedagógica quanto com os sujeitos dos grupos de contextualização. Dada a complexidade do tema analisado foi escolhido realizar grupos de discussão de cinco participantes cada um, o que Greenbaum (1998) chama “*mini group*”.

Esses pequenos grupos de discussão são os mais adequados quando o tema requer um maior aprofundamento e/ou se deseja analisar conceitos e estímulos procedentes de uma amostra de participantes que se destaca por seu alto nível de homogeneidade. A isto se somam evidentes vantagens em termos de economia do tempo e gestão dos grupos. Foram realizados dois grupos de discussão com os estudantes que estiveram sob a intervenção pedagógica e outros dois grupos de discussão com os discentes de contextualização.

No entanto, em dois grupos de discussão ausentaram-se dois indivíduos, sendo formados por quatro cada um. No total, foram quatro grupos de discussão, com um total de 18 sujeitos. Os participantes dos grupos de discussão foram selecionados de forma voluntária. Para os grupos de discussão de contextualização, pedimos a participação de estudantes que tiveram um mínimo de cinco semestres como estudantes da graduação de pedagogia que suas percepções tivessem uma experiência suficientemente ampla.

Finalmente, o diário de campo, registrado durante a observação participante, foi utilizado durante a intervenção pedagógica com os sujeitos que participaram nela.

A seguir, sintetizamos o dito através de tabela 1:

Tabela 1. Sujeitos envolvidos nas técnicas/instrumentos

Técnica/ Instrumento	Sujeitos
Entrevista informal	Com os sujeitos da experiência propedêutica. Duas entrevistas informais. No total, com dois sujeitos.
Grupos de discussão	Com os sujeitos da intervenção pedagógica. Dois grupos de discussão com cinco estudantes cada grupo. Em um grupo um estudante ausentou-se. No total, 9 sujeitos. Com os sujeitos de contextualização Dois grupos de discussão com cinco estudantes cada grupo. Em um grupo um estudante ausentou-se. No total, 9 sujeitos.
Diário de campo	Grupo da intervenção pedagógica.

Fonte: Elaboração própria

1.1.4. Planejamento das técnicas e instrumentos de coleta de informações

A continuação colocaremos o planejamento seguido com as diferentes técnicas e instrumentos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Para a entrevista informal, segundo as indicações de Gil (2008, p. 115), “basta definir os tópicos de interesse, ficando o seu desenvolvimento por conta das habilidades do entrevistador”. Sendo realizadas as entrevistas com caráter exploratório e como orientação para a acomodação da intervenção pedagógica posterior, estas foram baseadas nas percepções dos estudantes sobre suas vivências durante a experiência desenvolvida.

Tendo como tópico de interesse principal sua percepção sobre o desenvolvimento da experiência como um todo e, como tópicos específicos, os valores de autonomia, liberdade e autogestão, com a questão da autoridade pedagógica no fundo delas, ao respeito da aprendizagem. As entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto de 2014.

Para a estruturação dos grupos de discussão seguimos o modelo de Krueger e Casey (2000) com uma organização piramidal inversa, indo desde as perguntas mais gerais até as mais concretas sobre as temáticas pesquisadas. A organização das perguntas, seguindo o modelo dos autores foi:

- 1. Pergunta de abertura:** Na qual perguntamos sobre sua percepção como estudantes dos processos educacionais na instituição pesquisada.

2. **Pergunta introdutória:** Perguntamos sobre a participação na construção pedagógica das aulas.
3. **Perguntas de transição:** Perguntamos sobre suas percepções sobre a relação entre a participação e a aprendizagem.
4. **Perguntas chave:** Focalizamos as perguntas chaves sobre os conceitos de autonomia, liberdade, autoridade e autogestão na sala de aula.
5. **Perguntas finais:** Finalmente, terminamos com uma pergunta aberta para procurar a autorreflexividade dos estudantes sobre os temas discutidos.

Os grupos de discussão foram realizados durante o mês de julho de 2016. Cada grupo de discussão teve uma duração de uma hora aproximadamente.

Tanto para as entrevistas informais quanto para os grupos de discussão, foi entregue a cada participante um formulário de consentimento para o uso dos dados, com a garantia de que o processamento dos dados se daria de forma agregada e anônima. O teor das reuniões foi registrado em áudio e posteriormente transcrito para sua codificação e posterior análise. Por questões de ética e pelo compromisso assinado com os estudantes, seus nomes e qualquer outro dado que pudesse identificá-los foram modificados sem provocar mudanças de importância na informação oferecida. Assim, foram adotados nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente para identificar as/os participantes.

O diário de campo foi preenchido mediante notas de campo de forma desestruturada e sintética durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Estas notas de campo, depois das aulas, foram desenvolvidas de forma estruturada diariamente.

Para os documentos oficiais foram coletadas as diferentes legislações vigentes que tivessem incidência sobre o contexto pesquisado. Estas foram:

- Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006) que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.
- Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da FACED da UFBA (UFBA, 2012).

A seguir, colocamos a tabela 2 sintetizando o planejamento referente a cada técnica ou instrumento:

Tabela 2. Planejamento das técnicas/instrumentos

Técnica/ Instrumento	Planejamento
Entrevista informal	As entrevistas foram realizadas, segundo Gil (2008), apenas definindo os tópicos de interesse para a extração de informações orientadoras. Tópico de interesse principal: percepção sobre o desenvolvimento da experiência propedêutica. Tópicos específicos: os valores de autonomia, liberdade e autogestão, com a questão da autoridade pedagógica no fundo delas, ao respeito da aprendizagem.
Grupos de discussão	Realizamos os grupos de discussão sob o modelo de Krueger e Casey (2000) com uma organização piramidal inversa. A organização das perguntas, seguindo o modelo dos autores foi: Pergunta de abertura. (Percepção como estudantes dos processos educacionais na instituição pesquisada) Pergunta introdutória. (Participação na construção pedagógica das aulas) Perguntas de transição. (Relação entre a participação e a aprendizagem) Perguntas chave. (Autonomia, liberdade, autoridade e autogestão na sala de aula) Perguntas finais. (Autorreflexividade)
Diário de campo	Foram coletadas notas de campo de forma desestruturada durante o desenvolvimento da intervenção pedagógica para depois transformá-las no diário de campo de forma estruturada.
Documentos oficiais	Foram coletados todos os documentos oficiais pertinentes à área da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria

1.1.5. Análises das informações coletadas

Para as análises das entrevistas informais, os grupos de discussão e o diário de campo, baseamo-nos na estratégia para a análise de dados qualitativos textuais proposto por Gil, García e Rodríguez (1994) baseado na distinção realizada por Miles e Huberman (1984, p. 192) os quais “contemplam na análise atividades dirigidas à redução de dados, disposição dos dados ou extração e verificação de conclusões”. Esta consta de cinco fases segundo Gil, García y Rodríguez (1994, p. 192-195):

1. **Leitura dos discursos:** Nesta fase da análise se realiza uma leitura dos discursos transcritos para ter uma compreensão adequada do conjunto. As primeiras impressões do pesquisador e as ideias que são mais repetidas são assinaladas. Nesta fase foram estabelecidas categorias prévias que serviram para a fase seguinte.
2. **A redução dos dados textuais (categorização, codificação):** Através desta fase foram categorizadas as ideias principais presentes nos discursos analisados situando-as nas categorias prévias estabelecidas anteriormente. Posteriormente foram examinadas as categorias prévias para unir, quando preciso, as parecidas e estabelecer as categorias finais. Finalmente, as categorias finais dos grupos de discussão foram divididas e situadas dentro de macro categorias para facilitar a análise delas.
3. **A disposição de dados que permita-nos chegar a conclusões:** Nesta fase as ideias extraídas foram organizadas dentro das categorias onde foram codificadas. Depois, as categorias foram organizadas de forma sequencial para, desta forma, estabelecer as ideias de forma coerente para permitirmos estruturar um discurso para chegar a conclusões.
4. **A obtenção de conclusões:** Nesta fase, através da disposição de dados, plasmou-se um informe narrativo através da conceptualização e interpretação dos dados dispostos em suas categorias, contextualizando o informe mediante a fundamentação teórica trabalhada.
5. **Verificar os resultados:** Nesta última fase, as conclusões estabelecidas na fase anterior foram verificadas através da devolução delas aos estudantes participantes para que pudessem comenta-las e critica-las (Watts e Ebbutt, 1987).

Temos que indicar várias especificidades enquanto as fases descritas anteriormente, as quais têm pequenas diferenças dependendo da técnica ou instrumento utilizados e da fase da pesquisa onde foram desenvolvidas.

- Ao respeito das categorias estabelecidas para a obtenção de conclusões, estas foram diferentes dependendo da finalidade para as quais foram desenvolvidas, assim:
 - Nas entrevistas informais e o diário de campo realizados na experiência propedêutica, ao serem para a adaptação e a melhora da intervenção pedagógica, as categorias foram estabelecidas em consonância com as fases do desenho da intervenção pedagógica. Estas são: Pré-intervenção; Apresentação; Autoridade

total; Cessão gradual da autoridade; Co-autoridade e avaliação da intervenção pedagógica.

- o Nos grupos de discussão, tanto os de contextualização quanto os da intervenção pedagógica, e o diário de campo da intervenção pedagógica, focos da presente tese, foram estabelecidas duas macro categorias através das quais se organizaram as restantes. As macro categorias foram: Construção do processo pedagógico e desenvolvimento do processo pedagógico. As categorias subjacentes em ambas foram: Autoridade, autonomia, diálogo, discussão, relações com a aprendizagem, poder, avaliação e autogestão. Além delas, no grupo de contextualização emergiu potentemente, e foi inclusa, a categoria de imposição ideológica.

Os documentos oficiais, finalmente, foram analisados a partir da leitura deles e a extração das leis pertinentes aos fenômenos pesquisados, para depois realizar uma interpretação do conteúdo.

Tabela 3. Análises de dados de cada técnica/instrumento

Técnica/ Instrumento	Análises
Entrevista informal	<p>Baseamo-nos na estratégia para a análise de dados qualitativos textuais proposto por Gil, García e Rodríguez (1994) que foi influenciada pela distinção realizada por Miles e Huberman (1984, p. 192). Consta de cinco fases:</p> <p>Leitura dos discursos.</p> <p>A redução dos dados textuais (categorização, codificação).</p> <p>A disposição de dados que permita-nos chegar a conclusões.</p> <p>A obtenção de conclusões.</p> <p>Verificar os resultados.</p> <p>Categorias utilizadas: Pré-intervenção; Apresentação; Autoridade total; Cessão gradual da autoridade; Co-autoridade e avaliação da intervenção pedagógica.</p>
Grupos de discussão	<p>Baseamo-nos na estratégia para a análise de dados qualitativos textuais proposto por Gil, García e Rodríguez (1994) que foi influenciada pela distinção realizada por Miles e Huberman (1984, p. 192). Consta de cinco fases:</p> <p>Leitura dos discursos.</p> <p>A redução dos dados textuais (categorização, codificação).</p> <p>A disposição de dados que permita-nos chegar a conclusões.</p> <p>A obtenção de conclusões.</p> <p>Verificar os resultados.</p> <p>Macro categorias utilizadas: Construção do processo pedagógico e</p>

	<p>desenvolvimento do processo pedagógico.</p> <p>Categorias utilizadas: Autoridade, autonomia, diálogo, discussão, relações com a aprendizagem, poder, avaliação e autogestão.</p> <p>No grupo de contextualização foi incluída a categoria emergente de imposição ideológica.</p>
Diário de campo	<p>Baseamo-nos na estratégia para a análise de dados qualitativos textuais proposto por Gil, García e Rodríguez (1994) que foi influenciada pela distinção realizada por Miles e Huberman (1984, p. 192). Consta de cinco fases:</p> <p>Leitura dos discursos.</p> <p>A redução dos dados textuais (categorização, codificação).</p> <p>A disposição de dados que permita-nos chegar a conclusões.</p> <p>A obtenção de conclusões.</p> <p>Verificar os resultados.</p> <p>Macro categorias utilizadas: Construção do processo pedagógico e desenvolvimento do processo pedagógico.</p> <p>Categorias utilizadas: Autoridade, autonomia, diálogo, discussão, relações com a aprendizagem, poder, avaliação e autogestão.</p>
Documentos oficiais	Análise do conteúdo em relação às categorias em foco estudadas.

Fonte: Elaboração própria.

Para a análise holística das análises individuais realizadas, usamos a triangulação (OKUDA e GÓMEZ-RESTREPO, 2005), sendo esta significada como o uso de várias estratégias para estudar o mesmo fenômeno. De acordo com os autores mencionados, a triangulação nos “oferece a alternativa de ser capaz de visualizar um problema de diferentes ângulos e, assim, aumentar a validade e a consistência dos resultados” (OKUDA e GÓMEZ-RESTREPO, 2005, p. 120), equilibrando os possíveis vieses que cada uma das estratégias utilizadas para a coleta de dados possa ter. Desta forma, ficarão compensadas as possíveis fraquezas de cada uma das técnicas utilizadas quando confrontadas com as outras fontes de dados.

A triangulação, por um lado, foi feita dentro das análises individuais da experiência propedêutica e da intervenção pedagógica através da imbricação das análises do diário de campo e das entrevistas informais, no primeiro, e do diário de campo e os grupos de discussão, no segundo.

Por último, a triangulação analítica final foi realizada com as conclusões resultantes das conclusões extraídas das análises feitas dos grupos de contextualização, do grupo da intervenção pedagógica e das leis.

1.2. Desenho da pesquisa

A seguir vamos apresentar o desenho da pesquisa. O desenho da pesquisa está dividido em duas partes: a descrição metodológica da pesquisa e o desenho da intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar desenvolvemos de forma descritiva as diferentes fases da pesquisa para fornecer, ao final, uma visão geral que facilite a leitura e a compreensão do trabalho. Em segundo lugar fazemos uma análise e descrição da metodologia empregada durante a intervenção pedagógica inovadora. Nesta análise aprofundamos cada uma das fases, desenvolvendo as ações pertencentes a cada uma delas e os objetivos a serem atingidos.

1.2.1. Breve descrição metodológica da pesquisa

A pesquisa é, principalmente, uma intervenção pedagógica inovadora onde, através dela, os princípios do anarquismo epistemológico e da pedagogia libertária têm sido postos em prática. No entanto, sendo estrangeiro e desconhecedor da instituição onde foi realizada a experiência, precisávamos de um tempo de transição entre a proposta teórica e a concretização prática para poder abordar a realidade educacional na qual nos inserimos. Para isso, fizemos uma primeira incursão que nos servisse de experiência propedêutica no contexto onde a pesquisa foi realizada, a FACED/UFBA.

Por outro lado, entendemos também que para dar um significado mais consistente sobre o fenômeno no âmbito da intervenção pedagógica precisamos acompanhá-lo de um estudo sobre as condições do contexto em que esta é desenvolvida. Por isto, além da análise da intervenção pedagógica, realizamos uma análise sobre os elementos pesquisados na presente tese tomando depoimentos de outros estudantes que não estiveram sob a intervenção pedagógica para assim poder contextualizar as condições pedagógicas *naturais* no ambiente pesquisado e poder situar de uma forma mais localizada os fenômenos analisados. Também foi feita uma análise dos documentos oficiais que regem o ambiente pesquisado, indo desde os documentos nacionais até os da instituição, para poder situar os elementos pesquisados dentro do marco legal.

Conforme dissemos, como passo prévio à intervenção pedagógica, fizemos uma experiência propedêutica. Nela já foram incorporados praxiológicamente o anarquismo epistemológico e a pedagogia libertária como elementos estruturantes do processo pedagógico. Nessa incursão, nossos objetivos, em relação à pesquisa, eram dois

fundamentalmente: a aproximação entre sistemas de categorias e adaptar o método proposto à realidade situada.

Primeiro, realizar uma aproximação ao contexto onde foi realizada a ação pedagógica inovadora analisada na presente tese que nos permitisse, como pesquisadores e educadores, aproximar o nosso sistema de categorias pedagógicas para os sistemas de categorias que se encontram no espaço pesquisado. Ou seja, colocar em evidência os elementos pedagógicos que temos assumidos como *naturais* devido à nossa experiência epistemológica e educacional e verificar aqueles que foram *naturalizados* no ambiente onde a experiência foi desenvolvida.

Em segundo lugar, a adequação do método proposto à realidade situada. Através da experiência e da aproximação dos diferentes sistemas de categorias, nos propusemos adaptar nas melhores condições possíveis o método proposto através da fundamentação teórica para a realidade concreta que encontramos no contexto em que foi desenvolvida a experiência pesquisada nesta tese.

A experiência propedêutica foi desenvolvida na disciplina de currículo entre março e agosto do ano 2014. Para esta fase da pesquisa usamos a observação participante, o diário de campo e as entrevistas informais.

Através da experiência propedêutica foi reelaborada a intervenção pedagógica em foco na presente tese. Assim, foram estabelecidos os princípios do anarquismo epistemológico e da pedagogia libertária como estruturantes do processo pedagógico, sendo adaptados à realidade situada graças à experiência propedêutica. Situando esta parte da pesquisa como o estudo de caso, elaboramos a fundamentação teórica sobre a qual se sustenta a intervenção pedagógica posta em prática, traçamos os objetivos, estruturamos o desenho da intervenção pedagógica, acordamos a disciplina em qual seria desenvolvida a intervenção, desenvolvemos a experiência pedagógica, coletamos, sistematizamos e analisamos as informações.

A intervenção pedagógica foi realizada na disciplina de “Currículo”, da FAGED/UFBA, entre os meses de janeiro e junho do ano 2016. Para esta fase da pesquisa, usamos a observação participante, o diário de campo e os grupos de discussão como técnicas e instrumentos para a coleta de dados.

Outra fase da pesquisa, sendo esta também etnográfica, foi a análise da cultura do contexto em que o estudo é enquadrado. Para isso, realizamos uma análise cultural do micro contexto, entendendo este como as salas de aula da instituição onde a pesquisa foi realizada, e o macro contexto, situando-o como a instituição em si e a nação onde a instituição está localizada.

Dentro da análise, tanto do micro contexto quanto do macro contexto, usamos, por um lado, documentos oficiais da legislação atual, para dar uma visão das intenções da instituição e da nação no campo educacional em que estamos localizados. Por outro lado, realizamos dois grupos de discussão com alunos da mesma faculdade que não estiveram sob nossa intervenção pedagógica para obter informações sobre qual é a percepção dos estudantes sobre os processos pedagógicos nos quais eles estão envolvidos diariamente na instituição. Chamamos esses discentes de grupo de contextualização porque não foram submetidos à aplicação do anarquismo epistemológico e da pedagogia libertária. Isto nos deu informações em duas direções:

A primeira como complemento para analisar a cultura pedagógica da instituição nos processos de ensino-aprendizagem e assim situar nossa análise em uma realidade concreta. E a segunda, para poder estabelecer uma comparação entre o grupo onde a experiência proposta foi desenvolvida e os grupos de contextualização para nos ajudar a encontrar semelhanças e diferenças, bem como vantagens e desvantagens, dos fenômenos ocorridos através do método utilizado no âmbito de intervenção para construir orientações baseadas na pesquisa realizada. Como temos dito, para esta fase, foram usados os grupos de discussão e a análise de documentos oficiais como técnicas para a coleta de dados.

Entendemos que, sendo uma pesquisa sobre elementos humanos, não podemos ficar encerrados no micro espaço onde se desenvolve, mas é necessário contemplar a realidade como uma série de micro contextos interligados e abrangidos em um todo comum. É por isso que consideramos necessário, para compreender os efeitos da intervenção pedagógica, a análise cultural do micro contexto e do macro contexto, a revisão e análise de documentos oficiais que representam a intenção da sociedade através das instituições legais e a análise das percepções de estudantes alheios à intervenção sobre as condições pedagógicas estabelecidas na instituição, para através delas poder realizar a triangulação dos dados coletados e analisados para poder chegar a conclusões. Os processos educacionais estão localizados dentro dos complexos fenômenos sociais e entendemos que, desta forma metodológica, atendemos a diversas variáveis que nos permitem abordar a realidade com a qual estamos trabalhando de maneira confiável.

Na tabela 4, a seguir, apresentamos de forma sistematizada as diferentes fases da pesquisa:

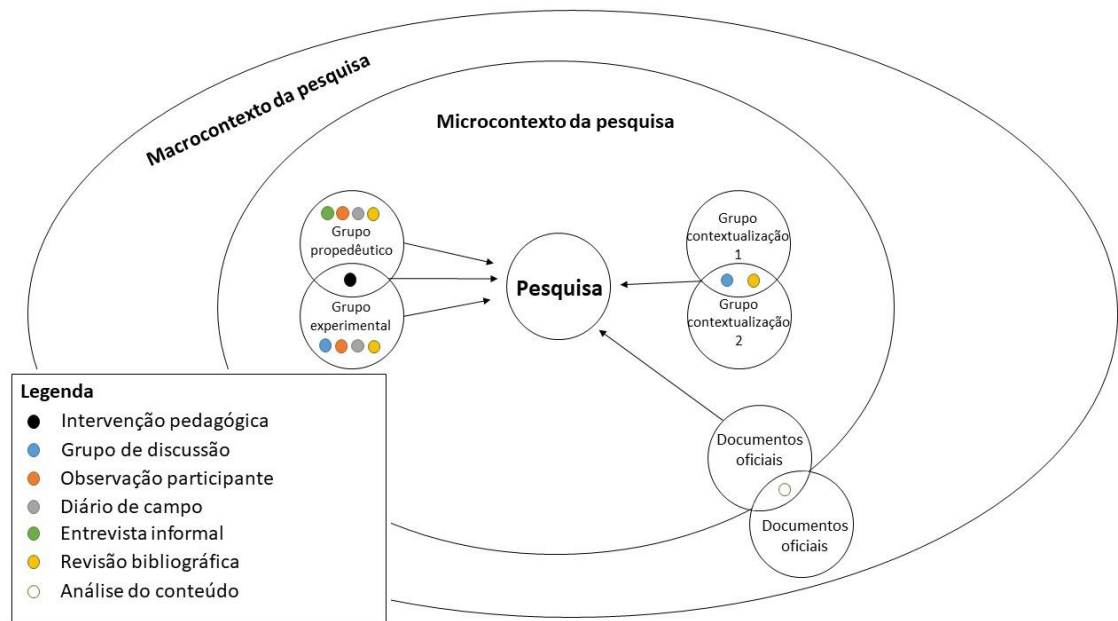
Tabela 4. Fases da pesquisa.

1.- Configuração da pesquisa				
Fase de escrita	Data	Subfases	Atividades	Ações específicas
	Junho 2013 - dezembro 2015	Definição do objeto de estudo. Definição dos objetivos da pesquisa.	Pesquisa de material bibliográfico. Busca de outras pesquisas realizadas sobre o tema. Procurar informação sobre o contexto da pesquisa. Busca de documentos oficiais relacionados com a pesquisa.	Leitura crítica do material coletado. Escrita dos fundamentos teóricos da tese. Definição do grupo da intervenção pedagógica. Elaboração da proposta prévia da intervenção pedagógica inovadora.
2.- Desenvolvimento da experiência propedêutica				
Fase propedêutica	Março - agosto 2014	Realização da experiência propedêutica. Coleta das informações.	Elaboração do desenho das entrevistas informais. Elaboração do diário de campo.	Leitura crítica do material coletado. Realização das entrevistas informais. Registro do diário de campo. Análise dos documentos oficiais.
3.- Reelaboração da proposta de intervenção pedagógica inovadora				
4.- Desenvolvimento da experiência e coleta de dados				
Fase de campo	Janeiro - julho 2016	Realização da intervenção pedagógica inovadora. Coleta das informações.	Definição dos grupos de discussão (intervenção e contextualização). Elaboração do desenho dos grupos de discussão. Elaboração do diário de campo.	Leitura crítica do material coletado. Realização dos grupos de discussão. Registro do diário de campo.
5.- Codificação e categorização dos dados coletados				
6.- Exposição, análises, triangulação e interpretação dos dados				
7.- Discussão e conclusões				

Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, para facilitar a visualização e as relações dos diferentes momentos da pesquisa apresentamos um quadro de síntese de todo o processo:

Ilustração 1. Quadro de síntese da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

1.2.2. Desenho da intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi desenvolvida a partir de seis fases bem identificadas. Estas são: pré-intervenção; apresentação; autoridade total; cessão gradual da autoridade; co-autoridade e avaliação da intervenção pedagógica. Fazemos uma descrição de cada uma delas a continuação:

Pré-intervenção: Esta fase foi estabelecida como preparação para a intervenção pedagógica. Nela se fizeram várias reuniões com a professora titular da disciplina. A finalidade das reuniões era ter conhecimento sobre as metodologias e conteúdos geralmente utilizados pela professora no desenvolvimento da disciplina durante seus anos de experiência ministrando-a. A partir das reuniões com a docente, foi estabelecido um núcleo essencial da matéria trabalhada, sendo este as diferentes definições fornecidas sobre o currículo por diversos autores, assim como as relações que a disciplina mantém de forma inerente com outras áreas educacionais.

Por outro lado, fez-se uma coleta de material bibliográfico sobre a disciplina e de estratégias didáticas para serem estabelecidas como possibilidades dentro das eleições que

seriam feitas através da assembleia em fases posteriores. Estes elementos foram estabelecidos para fornecer uma base de possibilidades, tanto no conteúdo quanto nas estratégias didáticas, não restritiva, pois seria colocada como orientação, mas deixando a liberdade de trazer novos conteúdos ou metodologias propostas pelos estudantes.

Nesta fase, criou-se também um calendário prévio orientador sobre as diferentes fases da intervenção que estão sendo relatadas aqui.

Apresentação: Nesta fase começou a intervenção pedagógica. A apresentação foi realizada durante o primeiro dia de aula. Por questões éticas realizou-se uma apresentação de nós como pesquisadores e docentes, e mostrou-se as bases teóricas que guiarão a prática durante o desenvolvimento da disciplina. Além da nossa apresentação, realizou-se uma conversa com os estudantes sobre o conhecimento geral que tinham sobre a disciplina para poder situar o conhecimento prévio dos estudantes em relação a ela.

Autoridade total do docente: Durante esta fase da pesquisa, que durou duas semanas de aulas, foi tomado o controle da eleição, tanto do conteúdo quanto da metodologia, por parte do docente. No entanto, o material bibliográfico e didático coletado foi entregue para os estudantes começarem a olhar e pesquisar, preparando-se para as futuras eleições das seguintes fases. Nestas duas semanas trabalhou-se sobre o núcleo essencial da disciplina antes exposto. Quanto as metodologias escolhidas, estas visavam a participação dos estudantes no desenvolvimento dos materiais trabalhados. No desenvolvimento das aulas suspendemos nosso poder como docentes do controle do discurso, permitindo as diferentes vozes, é dizer, não colocando nenhum discurso como irracional ou inferior aproveitando nossa posição. Desta forma, foi incluído suavemente o anarquismo epistemológico, porque ele não era pleno, ao que nós, enquanto docentes, fizemos a escolha tanto do conteúdo quanto de como este foi trabalhado. Nesta fase as assembleias foram feitas para conversar sobre o que os estudantes estavam achando do desenvolvimento da disciplina.

Cessão gradual da autoridade: Esta fase durou duas semanas de aulas. Nesta fase foi cedendo-se gradualmente a autoridade para os estudantes. Isto foi feito através da assembleia.

Através dela foi escolhido pelo conjunto da sala de aula; primeiro a metodologia utilizada para o conteúdo escolhido pelo docente; depois tanto a metodologia quanto o conteúdo do que foi trabalhado; e finalmente, com a eleição que colocou o fim a esta fase, a avaliação. Assim, a pedagogia libertária foi sendo estabelecida progressivamente.

Nesta fase procurava-se uma aquisição gradual da responsabilidade por parte dos estudantes na construção do processo pedagógico. Para isto foi feita a transição gradual desde uma autoridade irracional até uma autoridade racional, segundo as indicações de Bakunin (2000). Além disto, através da progressiva liberdade, autonomia e autogestão, procurava-se a adaptação progressiva do processo pedagógico às características intersubjetivas do conjunto da sala de aula.

Co-autoridade: Esta fase durou dois meses das aulas. Nesta fase a construção dos processos pedagógicos foi realizada de forma coletiva através da assembleia e das decisões tomadas nela entre estudantes e docente. Desta forma o processo pedagógico foi adaptado completamente às características intersubjetivas do conjunto da sala de aula. Assim, o processo de co-autoridade foi estabelecido, sendo a autoridade do docente apenas autoridade pedagógica pelo conhecimento da disciplina e das estratégias didáticas, e a autoridade dos estudantes pelos seus saberes sobre a disciplina e suas condições subjetivas situadas como fundamentais para a estruturação de processos pedagógicos éticos. Desta forma, o anarquismo epistemológico e a pedagogia libertária foram estabelecidos dentro da sala de aula.

Avaliação da intervenção pedagógica: Esta fase foi realizada no último dia de aulas. Nela realizou-se a última assembleia para conversar sobre o acontecido na disciplina, as percepções tanto dos estudantes quanto do docente e uma síntese dos materiais trabalhados na disciplina estabelecendo uma conexão coerente entre eles.

A continuação, apresentamos a tabela 5 a modo de síntese com o desenho da intervenção pedagógica inovadora desenvolvida na pesquisa:

Tabela 5. Desenho da intervenção pedagógica inovadora.

Fases	Duração	Descrição	Objetivo
0.- Pré-intervenção	Sem definir	Reuniões com a professora titular da disciplina. Planejar a modo de orientação o desenvolvimento da disciplina.	Conhecimento das metodologias e conteúdos empregados pela professora na disciplina. Estabelecer o núcleo essencial da disciplina. Coletar material bibliográfico da disciplina e estratégias didáticas para serem oferecidos aos estudantes. Criar um calendário prévio orientador das diferentes fases da intervenção.
1.- Apresentação	12 janeiro	Apresentar o tema da pesquisa. Apresentar a disciplina.	Dar a conhecer às estudantes a pesquisa devido a questões éticas. Conhecimento geral sobre a disciplina.
2.- Autoridade total do docente	19 janeiro - 28 janeiro	Tomar a autoridade total da disciplina. A responsabilidade da escolha do conteúdo e a metodologia é puramente do docente. As metodologias foram participativas. Assembleias para opinar sobre o acontecido na sala de aula.	Trabalhar com o núcleo do conteúdo da disciplina. Entregar as diversas técnicas didáticas e o material bibliográfico coletado. Introduzir suavemente o anarquismo epistemológico. Partir da máxima autoridade para ir cedendo-a progressivamente.
3.- Cessão gradual da autoridade	11 fevereiro - 25 fevereiro	Cessão gradual da autoridade para os estudantes. Eleição mediante as assembleias da metodologia em primeira instância, do conteúdo em segunda e finalmente da avaliação.	Aquisição gradual de responsabilidade por parte dos estudantes na construção do processo pedagógico. Adaptação progressiva do processo pedagógico às características intersubjetivas da turma. Estabelecer progressivamente a pedagogia libertária.
4.- Co-autoridade	1 março - 26 maio	Construção coletiva (estudantes e docente) dos processos pedagógicos realizados na aula.	Compartilhar a autoridade com os estudantes de forma completa. Adaptação do processo pedagógico às características intersubjetivas da turma. Estabelecer completamente a pedagogia libertária e o anarquismo epistemológico.
5.- Avaliação da intervenção pedagógica	31 maio	Avaliação coletiva da experiência.	Analisar de forma coletiva o que tem sido a intervenção pedagógica.

Fonte: Elaboração própria.

1.3. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada na graduação de pedagogia da FACED/UFBA, localizado na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, Brasil. Acreditamos necessário fazer uma breve análise desde o contexto brasileiro até o campo específico da presente pesquisa.

O Brasil é uma república federativa democrática constituída por 26 estados e um distrito federal, tendo como capital a cidade de Brasília. Possui um vasto território, sendo o quinto maior do mundo ocupado por uma nação. Para compreender a origem da atual formação social do Brasil, devemos ter em mente que foi ocupado e colonizado a partir de 1.500 por Portugal. Durante os primeiros quatro séculos de colonização portuguesa, a escravidão, tanto indígena quanto africana, foi um elemento fundamental na construção do país. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 4 milhões de escravos foram trazidos de África sob condições degradantes e aqui permaneceram até a abolição da escravatura em 1888 (IBGE, 2000). A lei da abolição foi promulgada pela princesa Isabel após uma forte pressão da Inglaterra em defesa dos seus interesses comerciais.² A independência política brasileira começou em 1822, constituindo-se como Império do Brasil, de caráter monárquico. Estes breves dados nos ajudarão a entender a diversidade social e cultural que existe no país.

Atualmente, o Brasil é o país com maior população da região da América Latina com um total de 190.755.799 habitantes (IBGE, 2010)³. Isso é dividido de acordo com a cor/raça da seguinte forma:

Tabela 6. Distribuição da população por cor ou raça no Brasil.

Total	Branca	Negra	Amarela	Parda	Indígena	Sem declarar
100%	47,73%	7,61%	1,09%	43,13%	0,42%	0,01%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Além da composição por raça, devemos destacar a diversidade religiosa que existe no país. Em 2010, existiam 22 religiões professas na população brasileira. Entre elas, destacamos os mais seguidos, como a Católica Apostólica Romana (64,62%), as religiões de matrizes

² Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888).

³ Foram utilizados os valores fornecidos em 2010 pelo IBGE, pois são os dados oficiais mais atuais. Estima-se que a população brasileira alcance hoje cerca de 210.000.000 de pessoas.

evangélicas (22,16%) e a Espírita (2,01%), sendo que 8,03% das pessoas se declaram sem religião (IBGE, 2010).

Quanto aos níveis de pobreza no Brasil, desde a chegada do Partido dos Trabalhadores ao governo, foi reduzido de forma notável. Isso se deve principalmente à implementação de vários projetos sociais, como o Bolsa Família. Em 2007, a pobreza extrema⁴ situou-se em 5,5%, caindo para 3,5% em 2013. A pobreza⁵ em 2007 foi de 11%, passando para 5,3% em 2013. Desses 5,3% da pobreza, a porcentagem da população negra representa 72% (IBGE, 2010).

Posicionando-nos no campo específico da pesquisa, Salvador de Bahia encontra-se em uma situação especial já que Salvador foi um dos principais portos de desembarque de escravos. Salvador tem 3.573.973 habitantes (IBGE, 2010) distribuídos por cor da seguinte forma:

Tabela 7. Distribuição da população por cor ou raça em Salvador-Bahia.

Total	Branca	Negra	Amarela	Parda	Indígena	Sem declarar
100%	18%	27,09%	1,42%	53,20%	0,27%	0,01%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

Com estes dados, podemos verificar a diferença que existe entre o Brasil, como um todo, e Salvador, tendo esta última 20% a mais de população negra e 10% a mais de população parda, reduzindo-se a população branca em cerca de 30% (IBGE, 2010). Estes dados podem nos ajudar a entender em termos potenciais o grande nível de politização que representa a questão da raça no Brasil, e mais ainda em cidades como Salvador-Bahia.

Com foco na questão da educação universitária, é interessante notar que o Brasil tem 75,27% de seus alunos matriculados em universidades e faculdades particulares, com 24,73% restantes no ensino público. No estado da Bahia, esses números permanecem praticamente estáveis, com 73,44% do número de estudantes matriculados no setor privado. Esta porcentagem permanece estável quando analisamos a relação público-privado na graduação de pedagogia, sendo 72,57% o número de estudantes matriculados em universidades privadas (INEP, 2017).

⁴ Categorizam-se como pobreza extrema as famílias que vivem em um agregado familiar com menos de 84 reais *per capita*.

⁵ Categorizam-se como pobreza as famílias que vivem em um agregado familiar com uma renda entre 84 e 168 reais *per capita*.

A UFBA é uma instituição de ensino superior pública, criada em 1946. Dispõe de um total de 33.798 estudantes divididos entre 99 cursos de graduação e com 5.379 alunos em 129 cursos de pós-graduação (UFBA, 2016). Na graduação de Pedagogia, que está inserido na FACED, há 626⁶ estudantes matriculados entre o turno diurno e noturno de acordo com os dados mais recentes fornecidos pela faculdade em 2013. Vamos nos concentrar na descrição do turno de dia, uma vez que o turno da noite difere em alguns elementos. O curso é dividido em oito semestres, com 32 disciplinas obrigatórias com carga diária de 68 horas cada uma delas; uma disciplina obrigatória de 51 horas (História da civilização brasileira); oito disciplinas opcionais com uma duração de 68 horas cada; quatro períodos de estágio supervisionado com um total de 340 horas; uma disciplina de atividades complementares⁷ com um total de 100 horas; e o trabalho de final de graduação com uma carga total de 102 horas. No total, eles somam 3.313 horas para alcançar a graduação em pedagogia (UFBA, 2012).

A disciplina de currículo, na qual foi realizada a intervenção pedagógica, é enquadrada no segundo semestre. No entanto, verificamos que não há necessidade de ser feita nesse semestre, já que encontramos alunos desde o quarto até o sétimo semestre, indiferentemente. Além disso, é uma disciplina geralmente cursada por estudantes de outras graduações como disciplina optativa.

A ementa da disciplina de currículo incluída no documento curricular da graduação de pedagogia é a seguinte:

Currículo como atividade teórico-prática na área de educação: escopo epistemológico, cognitivo, pedagógico. Constituição do campo: principais correntes e seus representantes. Políticas públicas de currículo para a educação básica: discurso e estratégias de implementação. Currículo como sistema complexo e multirreferencial de organização do conhecimento e formação de sujeitos críticos e instituintes. Abordagens temáticas em currículo. Análise crítica de projetos pedagógicos e propostas curriculares executados em instituições de educação básica e ensino superior. (UFBA, 2012, p. 26).

A disciplina oferece um total de 45 vagas por semestre.

⁶ Contabilizando os estudantes tanto do turno diurno quanto do noturno.

⁷ São consideradas como atividades complementares a participação em pesquisas, projetos de extensão universitária ou atividades com a comunidades entre outras.

1.4. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos com os quais foi realizada a experiência propedêutica são estudantes da graduação de pedagogia da FACED da UFBA, que cursaram a disciplina “currículo” no primeiro semestre de 2014. Um elemento interessante a ressaltar entre as condições demográficas dos alunos foi a grande diversidade tanto em idade, como em aspectos sociais e culturais. Outro elemento a destacar foi a distribuição entre mulheres e homens, sendo 34 mulheres (94,4%) e 2 homens (5,6%), no total de 36 estudantes.

Os sujeitos sobre os quais foi realizada a intervenção pedagógica são estudantes da graduação de pedagogia da FACED da UFBA, que cursaram a disciplina “currículo” no segundo semestre de 2015. Os sujeitos são 25, sendo 19 mulheres (76%). Os sujeitos estão na faixa etária de entre 18 e 65 anos, sendo a maioria dos dois grupos na gama de 18-24 anos (68%), chamando a atenção para a faixa de mais de 40 anos (12%). Entre os indivíduos, há uma grande diversidade em sua orientação religiosa, devido à pluralidade que existe no Brasil, encontramos estudantes evangélicos, espíritas, católicos ou candomblencistas⁸. Apresentamos na tabela 8 as características demográficas.

Tabela 8. Características demográficas dos estudantes envolvidos na intervenção pedagógica.

Caraterísticas demográficas	Número
Gênero	
Feminino	19
Masculino	6
Idade	
18-24	17
24-40	5
+40	3
Anos na instituição	
<1	3
1-3	14

⁸ Religião de matriz africana devido a que Bahia foi uma das principais entradas de escravos provenientes de África durante a colonização de América Latina. A população parda ou negra em Bahia é do 80,29% (IBGE, 2010).

>3	8
Total	25

Fonte: Elaboração própria.

Os sujeitos com os quais foram realizados os grupos de discussão são estudantes da graduação de pedagogia da FACED da UFBA. Para escolher os membros dos dois grupos de discussão de contextualização, selecionamos duas aulas localizadas entre o quinto e o oitavo semestre do grau, de modo que tiveram ampla experiência prévia no funcionamento da instituição. Para os grupos de discussão da intervenção pedagógica pedimos a participação voluntária de 10 estudantes, divididos em dois grupos.

Definimos intencionalmente a quantidade de cinco participantes por grupo de discussão para aprofundar mais nas questões analisadas; no entanto, em duas sessões faltou um estudante, sendo realizados com quatro estudantes. No total, são 18 alunos que participaram dos grupos de discussão. A duração de cada grupo de discussão foi de aproximadamente uma hora. No início de cada grupo, fizemos uma coleção de características demográficas as quais apresentamos de forma global na tabela 9.

Tabela 9. Características demográficas dos sujeitos participantes nos grupos de discussão.

Caraterísticas demográficas	Número
Gênero	
Feminino	15
Masculino	3
Idade	
18-24	12
24-40	3
+40	3
Anos na instituição	
<1	1
1-3	12
>3	5
Total	18

Fonte: Elaboração própria.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

Examinar como é afetada a motivação, a autonomia e a qualidade das aprendizagens quando praticados processos pedagógicos sem hegemonia na sala de aula universitária.

2.2. Objetivos específicos

Explorar as facilidades e dificuldades de organizar o planejamento pedagógico da disciplina de forma horizontal e democrática.

Identificar as vantagens e desvantagens de estabelecer processos de ensino-aprendizagem de acordo com a intersubjetividade da sala de aula.

Analisar a transição da autoridade unipessoal do professor para a autoridade compartilhada pelo conjunto de estudantes e o professor.

2.3. Objetivos específicos pedagógicos

Desenvolver nos estudantes as capacidades de liberdade, participação, autonomia e autogestão.

Promover a interação entre a realidade social e a sala de aula.

PARTE II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3. Anarquismo epistemológico. A liberação do conhecimento

O anarquismo epistemológico, que tem Paul Karl Feyerabend como criador e máximo teórico, foca seu desenvolvimento no absurdo que supõe para o avanço da Ciência estabelecer regras fixas e inquestionáveis. Feyerabend, através de uma profunda e rigorosa análise sobre a evolução histórica da Ciência e o conhecimento, demonstra como muitos dos avanços feitos nesta têm sido possíveis graças ao fato de terem sido desobedecidas regras estabelecidas pelos métodos que exerciam a hegemonia no terreno epistemológico até aquele momento.

A ideia de um método que contenha princípios científicos, inalteráveis e absolutamente obrigatórios que rejam os assuntos científicos entra em dificuldade ao ser confrontada com os resultados da pesquisa histórica. Nesse momento, nos encontramos com que não existe nenhuma regra, por plausível que seja, nem por firmemente baseada na epistemologia que vem, que não seja infringida em uma ocasião ou em outra. Torna-se evidente que tais infrações não ocorrem acidentalmente, que não são o resultado de um conhecimento insuficiente ou de uma falta de atenção que poderia ter sido evitada. Pelo contrário, vemos que são necessárias para o progresso. [...] a revolução copernicana ou o surgimento do atomismo na antiguidade e no passado recente, ou a emergência gradual da teoria ondulatória da luz ocorreram ou, porque alguns pensadores *decidiram* não se ligar a determinadas regras metodológicas “óbvias” ou, porque as *violaram involuntariamente* (FEYERABEND, 1987, p. 15)⁹.

Esta afirmação de Feyerabend lhe valeu ganhar muitos críticos ao seu trabalho teórico, pois atacava no centro intocável da comunidade científica, o método. Isto lhe rendeu o apelido de “o mais perigoso inimigo da Ciência” (THEOCHARIAS; PSIMOPOULOS, 1987, p. 596). Aliás, a crítica de Feyerabend ao método não é tão simples como alguns críticos tem pretendido mostrar¹⁰, ao ser mal interpretado, devido a uma leitura parcial da sua obra, o

⁹ As citações utilizadas de livros escritos em espanhol ou inglês têm sido traduzidas para o português.

¹⁰ Para aprofundar nas críticas recebidas por Feyerabend desde interpretações equivocadas, recomendamos a leitura de DAMASIO e PEDUZZI (2015)

conceito do “tudo vale”¹¹ que a teoria feyerabendiana utiliza. É interessante conferir como os críticos têm fragmentado e separado este conceito de seu contexto, dando interpretações erradas do princípio que, em muitas ocasiões, ao colocá-lo em um lugar central, têm desvirtuado a teoria completamente. Os críticos (BUNGE¹², 2003; HARADA¹³, 2006; SOKAL e BRICMONT¹⁴, 1999) que têm desenvolvido seus exames sobre o anarquismo epistemológico coincidem ao situar o princípio “tudo vale” como fundamento da teoria feyerabendiana, ficando o resto da teoria influenciada por ele. Isso nos chama especialmente a atenção, pois Feyerabend mostrou em repetidas ocasiões o significado que lhe confere o “tudo vale”, apenas sendo modificado seu uso dependendo para quem é dirigido. Por um lado, quando é para pessoas que procuram um princípio universal, diz:

Aqueles que consideram o rico material que fornece a história e não tentam empobrecer-lo para dar satisfação aos seus mais baixos instintos e a seu desejo de segurança intelectual com o pretexto de clareza, precisão, ‘objetividade’, ‘verdade’, a essas pessoas lhes parecerá que só tem um princípio que pode defender-se sob *qualquer* circunstância e em *todas* as etapas do desenvolvimento humano. Me refiro ao princípio do *tudo vale*. (FEYERABEND, 1984, p. 27)¹⁵.

¹¹ Utilizamos o termo “tudo vale” que se encontra em nossa edição de *Contra el método* (1987). Fazemos o esclarecimento, pois temos encontrado o termo em diferentes formas como “tudo serve” ou “qualquer coisa vale”. Por isso, usamos o “tudo vale” para dar uniformidade ao texto.

¹² Especialmente, salientam as observações feitas pelo professor Bunge, que qualifica Feyerabend como “a criança terrível da filosofia do século XX.” (p. 25), “foi um aficionado em tudo o que ele fez. Toda sua vida ele foi inquieto, um rebelde sem causa, exagerado” (p. 26), misturando-as com críticas autoritárias, ao carecer de um diálogo com Feyerabend, pois não cita suas referências. Ele diz, “cada qual pode afirmar tranquilamente o que ele quer; que as provas empíricas não têm valor e, sobretudo, que tampouco tem valor a lógica, de modo que teria que ser tolerada a contraindução e o *non sequitur*. Ou seja, que o ser humano não se diferenciaria pela racionalidade” (p. 26), “que não vale a pena estudar nada a sério e com rigor, já que -tudo vale-” (p. 30) ou, “Não tudo vale por igual. Portanto, não tem motivos para permanecer indiferente ante o erro e a injustiça. Pelo contrário, tem motivos para trabalhar pela verdade e pela justiça” (p. 30). Esta última é particularmente interessante já que, além de fazer uma crítica sobre uma definição errada do “tudo vale”, dá a entender que ele possui a descrição *objetiva* de termos tão subjetivos quanto a injustiça, justiça e verdade. Esta objetivação do subjetivo será trabalhada na presente tese também através das noções do anarquismo epistemológico.

¹³ “Se é verdade que ‘tudo vale’ (*anything goes*) - como nos diz a primeira regra de seu anarquismo epistemológico -” (p. 39) ou “em certo sentido é verdade que ‘tudo vale’ para algo, mas também é certo que nada serve para tudo e que tem coisas que valem quase para nada” (p. 42).

¹⁴ “de uma observação correta - todas as metodologias têm seus limites -, Feyerabend pula para uma conclusão totalmente falsa: ‘tudo vale’” (p. 90) e, “que critério aceitável para Feyerabend estaria sendo infringido? Não nos diz ele que ‘tudo vale’? Seu relativismo metodológico é tão radical que, tomado literalmente, se auto-refuta. Sem um mínimo de método - racional -, é impossível inserir sequer, uma ‘apresentação meramente histórica dos fatos’” (p. 93)

¹⁵ A edição utilizada desta referência (FEYERABEND, Paul Karl. *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos, 1984) poderia parecer que é a tradução literal da obra *Farewell to Reason* do mesmo autor, que no português é ‘Adeus à razão’, no entanto, trata-se de uma edição feita como coletânea de palestras, artigos e outros matérias de Paul

Aqui ele confere-lhe um significado histórico, já que após mostrar que em determinados episódios do conhecimento, este evoluiu devido a não obedecer às regras metodológicas existentes, considerando que o único princípio universal, para alguém que quer se ater a algum deles, e que quer ser coerente com a história da Ciência, seria, por tanto, o princípio do “tudo vale”.

Por outro lado, o usa como uma crítica irônica contra os racionalistas, ao dizer:

Tudo vale não expressa nenhuma convicção minha, senão que é um compêndio cômico dos apuros de um racionalista: se você quer critérios universais, se não pode viver sem princípios cuja validade esteja acima da situação, a forma do mundo, as exigências da pesquisa e as peculiaridades temperamentais, então eu te forneço um desses princípios. Será inútil, vazio e bastante ridículo, mas será um princípio. Será o princípio tudo vale (FEYERABEND, 1998, p. 223).

Como podemos comprovar, com o “tudo vale” ele ironiza a pretensão dos racionalistas de encontrar critérios universais, oferecendo-lhes um princípio universal, o “tudo vale”. Vemos como o qualifica de “inútil, vazio e bastante ridículo”, lançando por terra com estas palavras as críticas de todos aqueles que se basearam no “tudo vale” para realizar uma crítica totalmente descontextualizada do anarquismo epistemológico que ele propõe.

Devido à ingente quantidade de críticas que recebeu (e segue recebendo por pesquisadores que não se dignaram a lê-lo, mas sim a criticá-lo) por um princípio que ele mesmo não assume, o próprio Feyerabend teve que explicitar sua rejeição ao princípio do “tudo vale”:

Isto é uma explicação em si já clara, mas ainda se pode ler de duas formas: eu adoto esse lema e sugiro que se use como base do pensamento; eu não adoto ele, mas descrevo simplesmente o destino de um amante dos princípios que toma em consideração a história: o único princípio que ficará será o ‘tudo vale’. [...] tenho recusado explicitamente a primeira interpretação (FEYERABEND, 1984, p. 28).

Agora, veremos qual o princípio fundamental do anarquismo epistemológico, o núcleo que lhe dá coerência ao resto da teoria, através do qual se articulam os diferentes elementos que proporciona para fazer avançar o conhecimento: “Minha intenção não é substituir um conjunto de regras gerais por outro conjunto: pelo contrário, minha intenção é convencer o

leitor de que *todas as metodologias, incluídas as mais óbvias, têm seus limites*” (FEYERABEND, 1986, p. 17).

É dizer, o elementar é considerar que *qualquer* metodologia, por muito enraizada e bem estabelecida que se encontre no interior da Ciência (ou qualquer outra tradição de conhecimento), é imperfeita e, portanto, pode ser modificada, infringida em alguma de suas fases e, inclusive, usada em conjunto com outras, ainda que isto pareça irracional, em prol da proliferação do conhecimento. Significa isto que o anarquismo epistemológico rejeita todo tipo de metodologia? Ou que propõe uma libertinagem epistemológica na que “tudo vale”? De modo nenhum. Tão somente quer dizer que todas as metodologias se encontram limitadas, por um lado, ao ter componentes intersubjetivos da tradição de conhecimento da qual provém e, por outro, porque não existe metodologia que seja capaz de atender à complexidade tão rica e diversa que compõe nossa existência.

No entanto, isto não quer dizer que o anarquismo epistemológico caia na inocência de considerar qualquer tipo de regra ou critério como inválido, pois o próprio Feyerabend destaca que “a intenção não é abolir as regras nem demonstrar que não têm valor nenhum. Minha intenção é a de ampliar o inventario de regras e propor um uso diferente delas” (1985, p. 101) já que “há todo tipo de regras empíricas que nos ajudam em nossa tentativa de avançar, mas que têm que ser sempre examinadas para ter certeza de que continuam sendo úteis” (1984, p. 25). As regras são necessárias para a construção de qualquer processo lógico, já que estas dão uma coerência interna a eles e são as que nos permitem avançar na produção de conhecimento. Porém, isto não implica que as regras tenham que ser sagradas ou intocáveis, pois isto limitaria a evolução dos processos que empreendemos. Seguir como dogmas uma série de regras ou critérios nos obrigaria à perpetuação do Estado no qual se encontra imersa a Ciência. Contudo, reconhecer que possuem certas limitações - às vezes conhecidas, outras ainda não - nos fornece uma liberdade que nos permite ampliar os campos de ação, modificar essas regras estimulando a criatividade e inclusive colocá-las em causa para caminhar para posições que poderiam ser percebidas como irracionais ao se encontrar nas margens do considerado racional pela Ciência atual, mas, em um futuro poderia estabelecer-se como uma nova racionalidade (REGNER, 1994). Feyerabend fez especial incidência nisso, pois recebeu críticas que supunham o anarquismo epistemológico como uma forma de realizar Ciência sem nenhum tipo de critério.

O *anarquismo ingênuo* reconhece as limitações de todas as regras e critérios. Um anarquista ingênuo diz (a) que tanto as regras absolutas quanto as que

dependem do contexto têm suas limitações, e infere (b) que todas as regras e critérios carecem de valor e deveriam ser abandonados [...]. Concordo com (a), mas não com (b). Sustento que toda regra tem suas limitações e que não há nenhuma ‘racionalidade’ global, mas não que devemos proceder sem regras nem critérios. Defendo também um enfoque contextual, mas não para que as regras absolutas sejam *substituídas* - senão *complementadas* - pelas regras contextuais. Além disso, sugiro uma nova relação entre as regras e as práticas. É esta relação, e não o conteúdo de uma determinada regra, o que caracteriza a postura que defendo (FEYERABEND, 1998, p. 32).

A crítica ao método científico provém de que o anarquismo epistemológico considera que a Ciência é uma tradição de conhecimento a mais, nem a única nem a melhor (ao menos até que seja submetida a uma concorrência leal com outras tradições). É considerada uma tradição de conhecimento, pois, como toda tradição de conhecimento, se mantém sobre um sistema de categorias (composto por sua vez por subsistemas de categorias), mais ou menos estável, que fornece uma coerência interna à comunidade que se encontra sob ela. Dentro do sistema de categorias se encontram elementos subjetivos que influem na formação do resto das categorias e na interpretação delas. Este ponto é um elemento chave da teoria que sustenta o anarquismo epistemológico e, por isso, desenvolvê-lo-emos com maior profundidade em um tópico posterior.

Usando como fundamento as tradições de conhecimento e seus sistemas de categorias, Feyerabend nos mostra, através de uma análise histórica, como cada etapa na qual se enquistou a produção de conhecimento (teocentrismo, geocentrismo, positivismo, etc.) foi devido as circunstâncias de que em cada fase se impôs de forma hegemônica um sistema de categorias que foi o considerado como “racional” e que estruturou uma série de regras metodológicas “óbvias”. Este sistema de categorias agia (e continua fazendo-o) como dogma dentro de cada um dos métodos, pois tudo o que ficasse fora dele era, e é, qualificado como irracional e, portanto, considerado alheio ao âmbito do científico. Em outras palavras, o dogmatismo, religioso ou científico, lastrou, mas não conseguiu evitar, o avanço do conhecimento. Portanto, evitar a hegemonia de qualquer tradição de conhecimento é um elemento fundamental no anarquismo epistemológico, o qual considera que hoje a Ciência exerce essa hegemonia de diferentes formas.

Relacionado ao anterior, outro elemento importante para o anarquismo epistemológico é o conceito de incomensurabilidade. Esta se encontra em íntima relação com os sistemas de categorias, pois o conhecimento poderá conter diferentes significados ao provir de distintos mundos intersubjetivos e, portanto, contêm estruturas de conexões lógicas e perceptuais diferentes. Esta característica faz com que não possamos considerar determinados

conhecimentos como universais, mas sim como incomensuráveis, pois, chegar a diferentes significados, desde distintas cosmologias subjetivas supõe que nelas estão incluídas às formas de perceber o mundo (filosófica, social, politicamente, etc.) da comunidade que os gera. A incomensurabilidade implica que os significados de uma tradição impediriam a formação dos significados da outra tradição devido a não compartilhar sua estrutura lógica-perceptual. No entanto, a partir do anarquismo epistemológico se promove a proliferação e o diálogo entre elementos incomensuráveis, colocando-se em contraposição ao estabelecimento de um sistema hegemônico de categorias com a capacidade de decidir o que é e o que não é válido. Ao considerar a incomensurabilidade como um conceito imprescindível do anarquismo epistemológico e da presente tese, este é desenvolvido em profundidade de um item específico.

A permissão de diferentes tradições de conhecimento em uma concorrência leal com a Ciência e a introdução da incomensurabilidade nos processos de criação de conhecimento são consideradas irracionais devido à hegemonia que exerce a Ciência através de seu monopólio da “racionalidade”. Na presente tese, trabalhamos este tema a partir de duas perspectivas que fazem um caminho diferente, mas terminam encontrando-se sob uma mesma realidade. Por um lado, Feyerabend nos mostra como a partir do nascimento da Ciência moderna no século XVI, esta foi substituindo a religião como centro de poder na criação do conhecimento. O método científico se converteu no novo dogma e quem não se submetesse ao novo *catecismo* de seu método, seria considerado herege-irracionalista. Por outro lado, nos apoiamos no grupo modernidade-colonialidade que nos fornece uma maior complexidade e ricos elementos para compreender esse monopólio no conhecimento assumido pela “racionalidade”. Este grupo nos transporta até a colonização da América para evidenciar como a modernidade e seu desejo de universalizar começa naquela época. A partir da colonização começam a se impor as formas europeias como as desejáveis, ao estabelecer uma relação centro-periferia na qual a Europa constituiria o centro e o resto do mundo a periferia. Nesta relação, a negação da alteridade será um elemento importante ao tratar o “outro” como objeto e não como sujeito. Posterior à colonização, através da colonialidade, a Ciência assume o papel de centro, deixando as outras formas de acessar, desenvolver e apresentar o conhecimento como periferia. Neste ponto, ambas teorias se encontram, tanto o anarquismo epistemológico quanto a modernidade-colonialidade entendem a Ciência como uma instituição hegemônica que coloca como menos válidas o resto das tradições de conhecimento. Ao ser este um ponto importante para a presente tese, será amplamente desenvolvido em um tópico próprio.

No que se refere à pesquisa, Feyerabend propõe uma relação de influência permanente entre as regras (formuladas mediante a razão do pesquisador), sejam absolutas, sejam contextuais, e a prática no campo da pesquisa. Sugere que se elimine a preponderância de uma sobre a outra; que nem a razão guie a prática (idealismo) nem a prática dirija os processos da razão (naturalismo). A proposta é um processo de inter-relação entre elas, ao considerar que a razão e a prática “não são duas realidades distintas senão partes de um único processo dialético” (FEYERABEND, 1998, p. 23).

No entanto, antes de continuar com a relação dialética entre razão e prática, faz-se necessário que distingamos os conceitos de razão e racionalidade de uma perspectiva anarquista do conhecimento. A razão é uma construção com um forte caráter subjetivo que está em íntima relação com uma determinada forma de conhecer, compreender e explicar o mundo. Esta subjaz da organização epistemológica, social, econômica e política que dão forma ao sistema de categorias que rege cada tradição de conhecimento, e estabelece os limites entre o que é considerado racional ou irracional em uma sociedade. Isto é, algo será razoável ou não, dependendo da tradição de conhecimento a partir da qual está sendo observado o fenômeno analisado. Por conseguinte, a razão é uma construção social, visto que não existe uma razão única, senão que são muitas as razões que convivem em constante inter-relação no mundo. A racionalidade científica seria, portanto, um conjunto de razões que não esgotam o campo da razão (entendido como o conjunto universal das diferentes razões). Cada razão é única e singular devido às características intersubjetivas que se incluem nelas.

Retornemos, então, à relação interativa entre razão e prática, levando em consideração que a razão seria razões, pois entendemos que não existe uma razão única e universal. Razão e prática, conceito e fato, são elementos comuns da complexidade existente na vida e, por conseguinte, na Ciência. Ambos se retroalimentam, fazendo parte de um mesmo todo. Por isso, para o anarquismo epistemológico, não há lógica em estabelecer uma divisão entre razão e prática já que ambas fazem parte de uma mesma realidade na qual se influenciam mutuamente. Consequentemente, não pode existir uma relação hierárquica entre elas, senão dialética. O mundo das ideias (razão) e o mundo natural (prática) têm insuficiências em diferentes aspectos.

Em contrapartida, se tomamos as duas como elementos de igual valor, se complementam, ajudando-se mutuamente a suprir essas carências. Atomizá-las para trabalhar com elas separadamente, ou de uma forma hierárquica, significaria ignorar e, por consequência, desaproveitar as singularidades que emergem da relação razão-prática. Pelo

contrário, o proceder de forma dialética nos permite atingir um conhecimento mais próximo à realidade complexa do sujeito de conhecimento com o qual trabalhamos. A razão contribui com estruturas à prática, e esta nutre de naturalidade às ideias: “Melhor será proceder dialeticamente, isto é, por uma interação de conceito e fato (observação, experimento, enunciado básico, etc.) que afete a ambos elementos. A lição para a epistemologia é esta: Não trabalhar com conceitos estáveis” (FEYERABEND, 1987, p. 40).

Desta forma, a pesquisa estabelece-se como “uma guia que é parte da atividade que faz parte da atividade dirigida e que é modificada por ela” (FEYERABEND, 1998, p. 33). Isto é, o pesquisador começa como um orientador do processo que vai ser realizado, mas aberto por completo a modificá-lo para adaptá-lo ao que a prática lhe mostra. Desta maneira, a teoria se encontra viva, em constante transformação, oferecendo um resultado imprevisível devido a esta interação. Isto entraria em conflito com a ideia de conhecimento científico, pois como diz José (2006) “sendo o conhecimento científico sistemático, sua estrutura deve ser lógica, ou seja, coerente; e coerente é aquilo que não admite contradição”. No entanto, rejeitamos a ideia de que o conhecimento não admita contradição, pois: “a ideia de que as coisas estão bem definidas e de que não vivemos em um mundo paradoxal conduz ao critério de que nosso conhecimento deve ser coerente. As teorias que contenham contradições não podem fazer parte da Ciência” (FEYERABEND, 1998, p. 36).

Desta forma, retornaríamos ao ponto de como os sistemas de categorias imperantes podem constranger o avanço do conhecimento. A pretensão de que todo conhecimento seja coerente nos obrigaria a ficarmos nos supostos que já são aceitos, impedindo, desta maneira, avançar para posições que hoje são consideradas *irracionais*, mas poderão ser estabelecidas como *racionais* no futuro. O anarquismo epistemológico tem presente que muitos dos futuros avanços contrariarão o que hoje são verdades dentro do atual sistema de categorias da Ciência.

Outra característica do anarquismo epistemológico é a ruptura da dicotomia sujeito-objeto na pesquisa. O objeto torna-se sujeito, pois se converte em co-protagonista do processo de construção do conhecimento junto com o pesquisador. Deixa obsoleta a antiga concepção de objeto de estudo, na que este é tratado como um elemento passivo a ser observado e analisado para extrair conclusões nas quais, no melhor dos casos, se lhe pede sua participação subjetiva para ser incluída no produto, mas nunca no processo. Desde uma perspectiva anarquista, o objeto é tão sujeito quanto o próprio pesquisador, a subjetividade dos participantes torna-se uma peça fundamental na relação dialética entre razão e prática que cria

o processo da pesquisa. A pesquisa se faz sensível às experiências, vivências e características dos sujeitos convertendo-se em um processo multidirecional e interativo. Assim, os sujeitos da pesquisa vão influenciando no devir dela, fazendo modificar o método utilizado para que este se adapte à singularidade da intersubjetividade que se encontra sendo estudada. Por isso, não significa que “a pesquisa seja arbitrária e careça de toda guia. Existem critérios, mas derivam do próprio processo de pesquisa e não de concepções abstratas da racionalidade” (FEYERABEND, 1998, p. 115).

Em extrema síntese, a imposição dos sistemas de categorias racionalistas através da hegemonia da Ciência que, por um lado, impede a incomensurabilidade e, por outro, estabelece a dicotomia racional-irracional ao analisar os conhecimentos a partir da sua própria tradição de conhecimento nos leva a pensar que a Ciência deve ser considerada como uma ideologia a mais, e, portanto, separada do Estado. Ao menos, até que a Ciência seja analisada, discutida e escolhida democraticamente pelos habitantes de cada comunidade como a entidade legítima para produzir e difundir o conhecimento. Isto dará a possibilidade de fazer uma discussão profunda sobre as formas de acessar ao conhecimento, possibilitando a entrada de outras tradições de conhecimento que não têm tido as vantagens de encontrar-se sob os benefícios do financiamento estatal em grande escala, assim como o monopólio de estruturas básicas da sociedade (ALTHUSSER, 1980). Deste modo, concordamos com Lizcano quando nos mostra a Ciência como um instrumento da ideologia dominante que esconde suas particularidades subjetivas através dum discurso que pretende colocá-lo em uma posição objetiva:

É precisamente essa pretensão da Ciência de constituir-se em meta-discurso verdadeiro por acima das ideologias, saberes e opiniões particulares a que a constitui como ideologia dominante. É precisamente sua eficácia em apresentar o particular e construído como universal e necessário (leis científicas, fórmulas matemáticas, deduções lógicas) a que oculta sua função ideológica. E é precisamente o sucesso atingido pelas estratégias do discurso científico para mascarar seu caráter de discurso sua virtude para fazer esquecer os dispositivos linguísticos que coloca em jogo para construir essa realidade que assim se apresenta como mero descobrimento, é sua capacidade de persuadi-nos de que não estamos sendo persuadidos, é precisamente essa mentira verdadeira da Ciência a que faz dela a forma mais poderosa de ideologia em nossos dias: a ideologia científica (LIZCANO, 2006, p. 250).

Para evitar esta hegemonia ideológica seria necessária uma discussão profunda sobre a Ciência que mostre sua história, tanto os logros como os erros, que habitualmente se escondem, que aconteceram sob a *razão* científica; expondo as debilidades e fortalezas das

tradições de conhecimento rivais; procurando espaços de diálogo entre ambas que possam trazer benefícios à epistemologia; estabelecendo uma relação horizontal entre elas que possibilite a proliferação de tradições de conhecimento; em definitiva, que seja baseada nos princípios democráticos de informação, discussão, decisão e representatividade. Desta forma, o anarquismo epistemológico apresenta-se como “uma maneira distinta de representarmos a sociedade, as relaciones entre saber/poder e a possibilidade de um diálogo entre saberes e subjetividades alternas” (FACUSE, 2003, p. 156). É dizer, não é apenas uma questão epistemológica, mas uma questão de justiça social que procura o respeito das diferentes formas de interpretação de ser-estar na vida.

No entanto, até hoje, a rigidez nos preceitos estabelecidos através dos sistemas de categorias racionalistas tem aumentado devido à estreita relação entre Ciência e o Estado. Feyerabend nos relata como a Ciência se instaurou como um elemento básico da sociedade através do Estado, substituindo a Igreja como portadora dos conhecimentos válidos.

[A] Ciência não é já uma instituição especial; faz parte agora da estrutura básica da democracia do mesmo jeito que a Igreja constituíra na sua época a estrutura básica da sociedade. Naturalmente a Igreja e o Estado estão cuidadosamente separados na atualidade. O Estado e a Ciência, porém, funcionam em estreita associação (FEYERABEND, 1998, p. 84).

Durante o domínio das ideias eclesiásticas pela institucionalização delas através do Estado, a Ciência foi um elemento chave para combater o dogmatismo religioso, pois fornecia elementos diferenciais que procuravam explicações racionais às imposições metafísicas feitas desde a religião. Isto permitiu abrir espaços de liberdade, criando brechas no edifício do pensamento religioso e conseguindo quebrá-lo através das pesquisas realizadas que derrubaram as teorias impostas desde a Igreja.

Nos séculos XVII, XVIII e inclusive XIX, quando a Ciência era mais uma entre as muitas ideologias em concorrência, quando o Estado ainda não tinha se declarado em seu favor e quando sua decidida carreira estava mais que equilibrada por olhares e instituições diferentes. Naqueles tempos a Ciência era uma força liberadora, não porque tivesse encontrado a verdade ou o método correto (ainda que os defensores da Ciência supunham que esta era a razão), senão porque restringia a influência de outras ideologias e deixava assim o espaço individual para o pensamento (FEYERABEND, 1998, p. 86).

Contudo, a Ciência passou de ideologia liberadora à dogmática quando desbancou a Igreja como instituição de confiança do Estado nos labores de construção do conhecimento oferecido aos cidadãos. Ao abandonar sua posição de “organização combativa” contra a imposição do credo religioso e tomar o lugar de instituição responsável da produção de

conhecimento estatal, a Ciência converteu-se em dogmática, ao se sentir possuidora do conhecimento e pela capacidade que o Estado lhe concede de decidir o que é e o que não é válido. Isto foi, e é, facilitado através da grande máquina do Estado, assim, a Ciência se introduziu em praticamente todas as áreas de atuação sobre as que o Estado tem poder na população. A Ciência é o Estado e o Estado é a Ciência.

Nada há na Ciência, nem em qualquer outra ideologia, que as faça intrinsecamente liberadoras. As ideologias podem deteriora-se e converte-se em religiões dogmáticas (exemplo: o marxismo). Empezam a se deteriorar quando atingem o sucesso, se convertem em dogmas quando a oposição é aniquilada: seu triunfo é sua ruína (FEYERABEND, 1998, p. 86).

Uma vez expostos os elementos básicos do anarquismo epistemológico, queremos incidir em alguns aspectos para que não seja desviada a atenção do foco da pesquisa.

- A proposta não é eliminar a Ciência como produtora de conhecimento. A proposta é eliminar sua hegemonia sobre outras tradições de conhecimento. O anarquismo epistemológico, evidentemente, reconhece os extraordinários logros que a Ciência tem conseguido como tradição de conhecimento, mas, ao mesmo tempo, mostra que esta não é perfeita e que tem cometido muitos erros que, ao objetivar valores subjetivos como Verdade, Racionalidade e Realidade, têm desembocado em práticas terríveis para a sociedade.
- O anarquismo epistemológico se fundamentou na demonstração, através da História da Ciência, de que os sistemas de categorias racionalistas hegemônicos têm posto um freio ao avanço no campo epistêmico.
- A História da Ciência nos mostra como ela se têm estabelecido como hegemônica, não por uma comparação com as demais tradições de conhecimento que a tenha evidenciado como mais valiosa, senão ao se estabelecer como uma estrutura fundamental nos Estado e ser beneficiada por eles de diferentes maneiras, entre elas: através da colonialidade, mediante ingentes quantidades de dinheiro público para seu financiamento ou ao ter sido colocada como a tradição de conhecimentos válidos para campos estratégicos para uma nação como a educação ou a saúde.
- Ao entender que os diversos métodos que procedem da Ciência fazem parte fundamental nesta hegemonia, Feyerabend oferece uma abordagem metodológica na qual as regras e as práticas se tornam parte de um mesmo processo, a dicotomia sujeito-objeto desaparece, a contradição com o estabelecido não é mais um fato válido

para refutar uma pesquisa e é enfim permitida a proliferação de métodos dentro de um mesmo processo de pesquisa. Desta maneira, resumidamente, o que oferece é um método imprevisível baseado na liberdade metodológica guiado pela razão, mas, ao mesmo tempo, influenciado pelo caos auto-organizado da prática.

Para finalizar, em um determinado trecho da sua obra, Feyerabend diz que prefere que se lhe “lembra como um frívolo Dadaísta e não como um anarquista sério” devido a que faz uma interpretação do anarquismo sociopolítico que consideramos errada ao dizer sobre ele que “se preocupa pouco pelas vidas humanas e da felicidade humana (exceto da vida e a felicidade de aqueles que pertencem a algum grupo especial); além disso, implica o tipo de dedicação e seriedade Puritana que eu detesto” (FEYERABEND, 1986, p. 6). No entanto, em sua obra autobiográfica *Matando o Tempo* (1996, p.150) afirma que “hoje estou convencido de que não há só retórica nesse anarquismo”, demonstrando sua aproximação ao anarquismo como movimento sociopolítico.

Entendemos que sua concepção da Ciência como um processo humano no qual a máxima expressão de liberdade individual esteja intimamente ligada ao desenvolvimento coletivo da comunidade é um dos princípios básicos, também, do anarquismo sociopolítico. O indivíduo anarquista constrói sua “verdade” baseado na inter-relação cognitiva entre os conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida, as experiências vivenciadas e, sobretudo, no encontro com seus semelhantes, que oferece seu ponto de vista em um diálogo horizontal onde conhece outras “verdades” que são discutidas democraticamente enriquecendo o conhecimento coletivo (e o individual) para, mediante o processo dialético conjunto, construir processos de atuação frente à situação tratada.

3.1. Tradições de conhecimento e sistemas de categorias

“A guerra é paz,
a liberdade é escravidão,
a ignorância é a força”.
George Orwell.
1984.

A Ciência é uma tradição de conhecimento com extraordinárias conquistas, mas, ao fim e ao cabo, mais uma entre tantas outras tradições possíveis. Somos cientes da magnitude que tem esta afirmação, mas vamos demonstrar a continuação e o porquê de a Ciência dever ser considerada como uma tradição de conhecimento a mais que deve estar em um diálogo

entre iguais com as demais tradições de conhecimento em benefício do próprio conhecimento a ser desenvolvido.

Para começar a desenvolver esta afirmação, temos que ir ao mais básico da Ciência, ao seu criador e quem lhe confere seu significado: o ser humano. A Ciência é uma atividade puramente humana¹⁶, por isso, incorpora subjetividades que se encontram instaladas em cada pessoa e, por extensão, em cada comunidade. Estas subjetividades estão determinadas pelo desenvolvimento histórico e as condições de cada pessoa e comunidade em uma retroalimentação dinâmica entre ambas. Na esteira de tais discussões, vamos realizar um breve percurso sobre a relação entre intersubjetividades individuais e sociais para compreender melhor a importância disso na demonstração de que a Ciência é, no fim das contas, uma tradição de conhecimento a mais.

Ao nascer, o fazemos no seio de uma comunidade-sociedade que possui uma complexa relação de múltiplas contextualidades (familiares, geográficas, sociais, políticas, etc.) interconectadas. Por um lado, este tecido de contextualidades é interdependente, influenciando umas sobre as outras em uma lógica dinâmica e multidirecional, ainda que em diferentes proporções. Por outro lado, cada um desses contextos contém diferentes matizes políticos, econômicos, sociais e culturais com um caráter histórico, que fazem parte fundamental no desenvolvimento de cada um dos contextos. Em suma, encontramos que cada um dos contextos pode ser caracterizado por dois elementos que não estão separados senão em constante relação, (a) ao exterior, pela inter-relação com os outros contextos e (b) ao interior, pelas características próprias que lhe dão forma e coerência. Isto nos leva à conclusão de que a menor unidade contextual e as seguintes, por consequência, contêm umas características próprias que divergirão das outras individualidades, sendo impossível encontrar duas exatamente iguais, o que lhe outorga sua característica de singularidade.

No entanto, como temos dito, cada singularidade está fortemente influenciada tanto por (a) quanto por (b). Ao desenvolver-nos nesta complexa relação de contextualidades, vamos adquirindo os elementos que deram forma a cada um dos contextos. A aquisição dos elementos que compõem cada um deles é uma luta de forças, na qual os mais próximos agem com maior força sobre as especificidades dos indivíduos ao ser os que intervêm de forma mais direta nelas, embora, ao mesmo tempo, os contextos mais globais afetam aos aspectos mais

¹⁶ Ainda que a Ciência possa envolver animais e outros elementos não-humanos tais como a natureza, no fim das contas é o ser humano quem planeja, organiza e realiza os processos científicos.

gerais da população que, por sua vez, incidem nos contextos mais próximos. Portanto, é uma retroalimentação constante entre ambos, em que as subjetividades particulares estão condicionadas pelos princípios básicos que sustentam as subjetividades coletivas da sociedade à que pertence. É dizer, o contexto mais geral de uma comunidade que compartilha alguns princípios básicos estabelece os limites do razoável, e seus subsequentes contextos têm liberdade para fazer a escolha, mas sempre dentro desses limites marcados pelo contexto geral. Por exemplo, ao interior da comunidade ocidental podemos encontrar países, como México, onde a ingestão de insetos é percebida como um manjar, enquanto em outros países, como Brasil, é considerado como repugnante. Isto se encontraria nos limites do razoável para o mundo ocidental. Neste caso, para a comunidade mexicana, é racional e, com isso, muitos dos seus indivíduos consomem-nos e, para a brasileira, seria irracional e, por isso, seus indivíduos não o comem. Em síntese, vemos como os contextos influem sobre as individualidades ao estabelecer os limites do que é considerado como racional ao interior das comunidades. Contudo, isto não é absoluto, pois um brasileiro poderia comer insetos, mas isto só aconteceria ao se inserir no conjunto de contextualidades de outras comunidades, dificilmente o fará em sua cotidianidade brasileira¹⁷.

Como dissemos, em cada contexto intervêm elementos políticos, filosóficos, históricos, econômicos, sociais e culturais que incidem em sua construção social, a inter-relação destes elementos faz com que a construção social contenha determinados significados, valores, crenças, prejuízos e estereótipos que diferirão, parcial ou completamente, dos de outros contextos devido a sua característica de singularidade. Desta maneira, cada contexto terá uma construção social diferente e, como dizem Berger e Luckman (2003), a construção social de cada comunidade será a realidade de cada um de seus indivíduos.

Queremos salientar que, dentro de uma determinada comunidade, se podem encontrar uma multidão de micro comunidades que divergem nas suas construções sociais de tal forma que podem parecer totalmente alheias, mas, ao afastar-nos, encontraremos os elementos comuns que as unem sob a comunidade que as abrange. Voltando ao exemplo anterior, a realização de uma microanálise entre as comunidades/contextos brasileiro e mexicano nos projetará informação sobre quão diferente que são ambas culturas, mas, ao efetuar uma

¹⁷ Temos realizado o exemplo com a ingestão de insetos e o contexto brasileiro, mas este exemplo pode ser exportado para outras contextualidades e temas diferentes.

análise mais afastada das especificidades, comprovaremos como existem generalidades que nos mostram que ambos pertencem à comunidade ocidental.

Esta complexa construção social de cada contexto denominaremos formalmente como sistema de categorias¹⁸, pois, em seu interior se encontram categorias políticas, filosóficas, históricas, econômicas, sociais e culturais que lhe dão coerência à comunidade que a possui. Os sistemas de categorias possuem elementos fixos e elementos variáveis. Os fixos são verdades inquestionáveis que sustentam ao sistema, e aos subsistemas que emergem dele, e em torno ao que giram os elementos variáveis. Por exemplo, a existência de Deus seria um elemento fixo na religião cristã, enquanto a interpretação da bíblia seria um elemento variável. Os elementos variáveis de uma comunidade podem se converter nos elementos fixos de suas sub-comunidades. Seguindo com o exemplo, das diferentes interpretações da bíblia, emanam diversas escolas escolásticas convertendo um elemento que era variável no cristianismo, em um elemento fixo da sub-comunidade e sobre o que giram, para adaptar-se a ele e aos elementos fixos dos sistemas de categorias superiores (a existência de Deus, neste caso), o resto de categorias que conformam o sistema.

Como temos dito, os elementos fixos de cada sistema de categoria são inquestionáveis, sendo interiorizados e naturalizados pelos integrantes da comunidade. Eles se integram no imaginário das pessoas e dão forma às variáveis que as rodeiam, portanto, influenciando de uma maneira fundamental sobre o resto do sistema de categorias. Concordamos com Feyerabend quando diz que:

Desde crianças aprendemos a reagir ante as situações com as respostas apropriadas, sejam linguísticas ou de outro tipo. Os procedimentos de ensino *dão forma* à “aparência” ou ao “fenômeno” e estabelecem uma firme *conexão* com as palavras, de tal maneira que os fenômenos parecem falar por se mesmos sem ajuda exterior e sem conhecimento alheio ao tema. Os fenômenos são justamente o que os enunciados associados afirmam que são. A linguagem que eles “falam” está desde logo influenciado pelas crenças de gerações anteriores sustentadas por tão longo tempo que já não aparecem como princípios separados, senão que se introduzem nos termos do discurso cotidiano, e, depois do treinamento requerido, parece que emergem das coisas mesmas (FEYERABEND, 1987, p. 59).

¹⁸ Queremos esclarecer que o conceito “sistema de categorias” não é empregado por Feyerabend, mas por nós. Utilizamos sistema de categorias para acolher o conjunto de valores, crenças, conhecimentos e prejuízos epistemológicos que contém cada uma das tradições de conhecimento.

As crenças de gerações anteriores, das que nos fala Feyerabend, seriam os elementos fixos dos sistemas de categorias onde nós desenvolvemos que, ao se encontrar tão enraizadas nos seus indivíduos, são consideradas como naturais. Estes intervêm sobre as sensações recebidas, fazendo que tenham diferentes interpretações dependendo do contexto do indivíduo, chegando, portanto, a percepções distintas dos acontecimentos. Continuando com Feyerabend (1987, p. 52), “a *impressão sensorial*, por simples que seja, contém sempre um componente que expressa a reação do sujeito que percebe e que não tem correlato objetivo”. É dizer, as sensações¹⁹, que se encontram na base de todo pensamento e atividade humana, ao serem recebidas por qualquer pessoa, passam a conter uma visão subjetiva através de suas experiências e influenciada pelos valores, crenças e prejuízos epistemológicos dos sistemas de categorias onde está inserido, convertendo-se em *sua* percepção²⁰ da sensação. Como dissemos, na percepção influem os valores e crenças das comunidades que dão forma a nossos sistemas de categorias, consideramos isto muito importante, pois, valores que são intersubjetivos como a paz ou o desenvolvimento, tomarão diferentes concepções dependendo da tradição de conhecimento desde a que se faça explícita. Por exemplo, nas últimas décadas, temos visto como a paz para o mundo ocidental inclui o bombardeio e a invasão de determinados países em diferentes zonas do mundo, conceito de paz que nada tem a ver com a não-violência de Gandhi. Ou, por outra parte, vemos como o desenvolvimento para o sistema capitalista é baseado (entre outros elementos) na exploração dos recursos naturais procurando o lucro imediato sem dar atenção ao cuidado do planeta, embora, o Sumak Kawsay²¹, ao contemplar a Terra como nosso lar, levanta uma relação ecológica entre o ser humano e a natureza.

¹⁹ Para o presente trabalho, entenderemos sensação como “o ato de recepção de um estímulo por um órgão sensório”, definição oferecida por Abraham Paul Sperling (2004, p. 39).

²⁰ Também nos apoiamos em Sperling (2004, p. 39) para a definição de percepção ao entendê-la como “o ato de interpretação de um estímulo, recebido pelo cérebro por meio de um ou mais mecanismos sensórios” e continua “a percepção representa a compreensão de uma situação presente sobre a base de experiências passadas”.

²¹ Apoiamo-nos na definição fornecida por Dávalos (2014, p. 150) sobre o Sumak Kawsay entendendo que este “propõe a incorporação da natureza ao interior da história, não como fator produtivo nem como força produtiva, mas como parte inerente ao ser social. O Sumak Kawsay propõe vários marcos epistemológicos que implicam outras formas de conceber e agir; nestes novos formatos epistémicos considera-se a existência de tempos circulares que podem coexistir com o tempo linear da modernidade; considera-se a existência de um ser-comunitário, ou se se prefere, não moderno, como um sujeito ontologicamente validado para a relação entre seres humanos e natureza; considera-se uma re-união entre a esfera política com aquela da economia, uma posição relativa dos mercados nos que a lógica dos valores de uso predomine sobre aquela dos valores de troca, entre outros”.

A percepção, por conter uma influência subjetiva, impregna com esta influência o edifício conceitual. Este, por sua vez, vai se estruturando no tecido de relações perceptuais que conforma o pensamento de cada pessoa. Isto nos leva a situar que a construção epistemológica que o indivíduo possui encontra-se intimamente ligada à sua forma de olhar o mundo, ao conjunto de contextualidades da qual resultou sua singularidade, ou seja, a seu sistema de categorias.

Trasladando estas premissas ao interior da Ciência, podemos inferir que o cientista absorve, em seu edifício conceitual e perceptual, os princípios fundamentais do grupo científico no qual se situa. Após um período de pertença ao grupo e de relação dialética com seus colegas terá interiorizada a semântica própria do grupo para facilitar a discussão e o desenvolvimento de teorias. Considerará a intersubjetividade dada aos conceitos e à articulação destes como a *verdadeira*, ainda que nela se incluam os valores, crenças e prejuízos epistemológicos que o grupo possui e dão forma e coerência aos conhecimentos atingidos. Por exemplo, um positivista nunca utilizará a etno-metodologia para uma pesquisa, assim como um marxista não entenderá o conceito de sociedade sem recorrer à relação de exploração econômica da burguesia sobre a classe operária, embora nenhum dos sistemas de categorias de qualquer grupo científico pode ser considerado objetivo, pois:

O material que um cientista tem *realmente* a sua disposição, suas leis, seus resultados experimentais, suas técnicas matemáticas, seus prejuízos epistemológicos, sua atitude com as consequências absurdas das teorias que ele aceita, este material, em efeito, está indeterminado de muitas maneiras, é ambíguo, e *nunca está completamente separado da base histórica*. Este material está sempre contaminado por princípios que o cientista não conhece e que, em caso de ser conhecidos, seriam extremamente difíceis de contrastar. Pontos de vista questionáveis sobre a sensação, como o de que nossos sentidos, utilizados em circunstâncias normais, proporcionam informação fiável sobre o mundo, podem invadir a linguagem de observação mesmo, estabelecendo os termos observacionais e a distinção entre aparências verídicas e aparências ilusórias. Como resultado, as linguagens de observação podem ficar atadas a velhos níveis de especulação que afetam, desta forma indireta, inclusive à metodológica mais progressiva (FEYERABEND, 1987, p. 51).

Desse modo, podemos extrair duas conclusões: (1) que o conhecimento é complexo e sempre existirão variáveis que serão desconhecidas para uma determinada teoria, podendo estas variáveis modificar a teoria completamente; e (2) a intersubjetividade que impregna cada grupo científico, a Ciência, em um plano mais geral, nos prende a uma realidade que é subjetiva, mas que se apresenta como objetiva devido aos sistemas de categorias onde se encontra e que nos impede de avançar para novos conhecimentos. Isto quer dizer que

rejeitamos todo tipo de produção científica? Não, quer dizer que somos conscientes de que toda comunidade produtora de conhecimento tem limites e nenhuma pode ser totalizadora, inclusive a Ciência.

Para (1) desenvolveremos a teoria que lhe dá sustentação em páginas posteriores. A seguir nos focaremos em (2), pois é a ela que alude este tópico.

A intersubjetividade de cada grupo científico é o que dá forma ao sistema de categorias sobre o qual se sustentam. No entanto, os sistemas de categorias que, por um lado, facilitam a coesão interna do grupo, por outro, dificultam o diálogo externo com outros grupos ao conter tecidos diferentes de valores, significados e relações entre os conceitos. Portanto, os sistemas de categorias têm no seu interior tanto elementos positivos quanto negativos para a proliferação do conhecimento.

Como elemento positivo, facilita um corpo de conhecimentos aceites e demonstrados (às vezes, erradamente) que possibilite encarar os processos de criação de conhecimento com mais segurança, trabalhando sobre elementos estáveis que são aceites pela comunidade científica. Ao estar inserida em um sistema de categorias comuns com outros colegas, a discussão científica se vê favorecida, pois todos compartilham uma ampla quantidade de significados, o que lhes proporciona uma maior facilidade para aprofundar, enriquecer e criar conhecimento. Além disso, instala a confiança mútua entre os pesquisadores, pois ao compartilhar a cosmologia do sistema de categorias, seus fundamentos filosóficos, epistêmicos e metodológicos são comuns aos integrantes do grupo.

Pelo contrário, como elemento negativo, os sistemas de categorias estão formados em base à uma série de conceitos e conhecimentos limitados que, ao estar aceites pela comunidade, se convertem nos elementos “racional”. Isto limita as possibilidades de avanço dos saberes, já que ao existir uma série de conhecimentos e métodos que são considerados válidos, “qualquer coisa que não consiga encaixar dentro do sistema de categorias estabelecidas afirma-se que é incompatível com este sistema, ou é considerado como algo totalmente horrível, ou, o que é pior, *declara-se sem mais inexistente*” (FEYERABEND, 1986, p. 293). Ou seja, qualquer saber que pretenda ser *candidato* a ser considerado como “racional” terá que seguir as *regras do jogo* dos sistemas de categorias científicos. Isto se torna em um absurdo epistemológico, pois um conhecimento que provenha de um sistema de categorias diferente aos científicos, teria que modificar sua estrutura de categorias, para adapta-las às científicas, perdendo, assim, a coerência que lhe confere a complexidade de qualquer que seja o conhecimento ao encontrar-se em relação com os demais elementos de

seu próprio sistema de categorias. É dizer, “devem por tanto ser deformados, mal-empregados e forçados a entrar em novos esquemas com objetivo de se ajustar às situações imprevistas” (FEYERABEND, 1987, p. 21).

Galileu e Copérnico são os dois maiores exemplos disso que tiveram que confrontar todo o sistema científico para que suas teorias fossem aceitas. Eles conseguiram derrubar o velho sistema de categorias e levantar um novo, embora este novo também constasse das mesmas características tanto positivas quanto negativas que relatamos anteriormente. É por isso que o anarquismo epistemológico, em benefício do avanço da Ciência, defende a maior liberdade mental do pesquisador, alentando a confrontação contra as restrições tornadas em dogma que se estabelecem através dos sistemas de categorias.

Quanto mais sólido, bem definido e esplendido é o edifício erigido pelo entendimento, mais imperioso é o desejo da vida por escapar dele para a liberdade”. Cada refutação vitoriosa, ao abrir caminho para um novo sistema de categorias e ainda sem tentar, devolve temporalmente à mente a liberdade e espontaneidade que são suas propriedades essenciais. Contudo, a liberdade completa nunca se consegue. Porque toda mudança, por dramática que seja, sempre conduz a um novo sistema de categorias fixas (FEYERABEND, 1987, p. 32).

Feyerabend é ciente de que o estabelecimento de sistemas de categorias fixas é negativo para o desenvolvimento da Ciência, mas, ao mesmo tempo, mostra a necessidade deles. A evolução da Ciência necessita dos critérios e regras que conformam os sistemas de categorias, no entanto, faz especial incidência em que os pesquisadores não devem guardar uma relação de submissão na frente delas. Sob esta lógica se mostra a necessidade de agir contra o estabelecido, contra a norma, porque atrás disso é que se escondem os futuros avanços, tanto na Ciência como na sociedade. Cada novo sistema de categorias que atingimos torna-se uma nova prisão de categorias fixas que necessitamos quebrar para renovar o sistema de categorias, e sendo ciente de que este também será derrubado. Portanto, a Ciência deve observar-se como um processo incomensurável no que os critérios e regras que se fixam têm um caráter temporal e finito, pelo que deve ter-se a ousadia de enfrenta-los, no seu interior e com outras tradições de conhecimento, para encontrar novas linhas de evolução nela. Esta perspectiva da Ciência lhe dá um dinamismo fundamental ao entendê-la como algo inacabado, em constante evolução, e predisposta a romper com o estabelecido até o momento para iniciar novas etapas epistêmicas.

Agora vamos trasladar estas premissas à Ciência em geral para demonstrar que é uma tradição de conhecimento a mais. A Ciência, como comunidade, se rege também por um

sistema de categorias sendo o método científico como meio para atingir o conhecimento seu elemento fixo, dele derivam seus elementos variáveis, como por exemplo seriam as diferentes interpretações do método científico, as quais dão para um amplo e complexo tecido de diferentes metodologias com suas diferentes variáveis e implicações. Somos conscientes da variedade e diferença de definições existente ao redor do conceito de Ciência, mas vamos nos apoiar na que nos oferece Merton, pois a consideramos a mais completa:

‘Ciência’ é uma palavra enganosamente ampla que se refere a uma variedade de coisas distintas, ainda que relacionadas entre si. Comumente, é usada para denotar: (1) um conjunto de métodos característicos mediante os quais se certifica o conhecimento; (2) um acervo de conhecimento acumulado que surge da aplicação destes métodos; (3) um conjunto de valores e normas culturais que governam as atividades científicas; (4) qualquer combinação dos elementos anteriores (MERTON, 1985, p. 356).

Conforme desenvolvemos anteriormente, e relacionado com a definição de Ciência de Merton, vemos como esta contém um “conjunto de valores e normas culturais que governam as atividades científicas” (ibidem), quer dizer, elementos intersubjetivos de uma determinada cultura, a científica. Portanto, a Ciência contém uma determinada cosmologia subjetiva que a faz singular, mas em nenhum caso devemos aceitar que seja considerada como a única forma de acessar ao conhecimento, senão como mais uma entre tantas.

Os defensores da Ciência como a tradição válida para certificar o conhecimento geralmente empregam dois pressupostos: (a) a suposta objetividade da Ciência e (b) o suposto de que a Ciência já se demonstrou como superior ao resto de formas de atingir o conhecimento.

Sobre (a), já temos demonstrado como essa suposta objetividade não é possível ao provir seu edifício conceitual e perceptual de uma subjetividade inserida em um determinado e complexo sistema de categorias. No que diz respeito a (b), rejeitamos que a Ciência se haja demonstrado como forma superior de acessar ao conhecimento, pois não existiu um diálogo entre as diferentes tradições de conhecimento que indicasse que a Ciência fosse superior para atingir tais objetivos.

Consideramos que a fundamental diferença entre a Ciência e as demais tradições de conhecimento provém de que a primeira se encontra localizada como aparelho epistemológico da hegemonia, enquanto as segundas se encontram fora dos limites do poder. Quando nos referimos à hegemonia o entendemos desde a perspectiva de Antônio Gramsci:

[A] a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a "liquidar" ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. (GRAMSCI, 2005, p. 486).

A Ciência se situaria como o aparelho epistemológico do grupo social dominante, gerando um “consenso espontâneo” através das ferramentas tanto estatais quanto privadas para legitimar sua presença no poder e anular as alternativas possíveis (Gramsci, 1986). No “consenso espontâneo” os intelectuais jogam um papel fundamental:

Os intelectuais são os ‘encarregados’ pelo grupo dominante para o exercício das funções subalternas na hegemonia social e do governo político, isto é: 1] do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa à vida social pelo grupo dominante fundamental, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e por tanto da confiança) derivado pelo grupo dominante de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2] do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina daqueles grupos que não ‘consentem’ nem ativa nem passivamente, mas que está constituído por toda a sociedade em previsão dos momentos de crise no mercado e na direção em que o consenso espontâneo vem a faltar (GRAMSCI, 1986, p. 357).

Por isso, consideramos que a Ciência não se tem erigido legitimamente como a forma superior de atingir o conhecimento. É evidente que a Ciência como tradição de conhecimento tem conquistado excelentes e inumeráveis logros, isso não está sendo discutido, mas também consideramos que, para lograr o “consenso espontâneo” de considerá-la como a melhor tradição para atingir o conhecimento, a Ciência tem contado com o apoio das estruturas políticas, econômicas, sociais, militares, educativas e sanitárias da hegemonia capitalista. É dizer que a Ciência se valeu tanto de forma mediata quanto imediata pela hegemonia para se situar como o monopólio do conhecimento válido. De forma mediata, pois como desenvolveremos mais para frente, consideramos que a Ciência como hegemonia nasceu junto à modernidade que dá começo com a ocupação da América por parte dos espanhóis e os portugueses através da força militar, e que traria, como consequência da colonialidade, a imposição do conhecimento, as práticas e as relações intersubjetivas, entre as que se inclui a Ciência, das nações colonizadoras. E de forma imediata, ao ter sido estabelecida a Ciência como a tradição de conhecimento reconhecida como a única válida pela hegemonia dos países ocidentais, que, através do Estado, lhe tem outorgado a “direção intelectual e moral” da população mediante o monopólio de aparelhos básicos da sociedade.

Por tudo que temos dito até aqui, fazemos nossas as palavras de Feyerabend quando nos fala da suposta supremacia da Ciência frente a outras tradições de conhecimento:

Finalmente quero refutar um argumento sobre a superioridade da Ciência que parece ser muito popular, mas que está totalmente errado. Segundo este argumento, as tradições não-científicas tiveram já sua oportunidade, mas não sobreviveram à concorrência da Ciência e do racionalismo. Desde logo, a questão óbvia é: Foram eliminadas por motivos racionais, ou sua desapareição foi resultado de pressões militares, políticas, econômicas, etc.? Por exemplo, se eliminaram os remédios oferecidos pela medicina indiana (que muitos médicos norte-americanos ainda utilizavam no século XIX) por ter-se comprovado que eram inúteis ou perigosos, ou porque seus inventores, os indianos, careciam de poder político e financeiro? Se eliminaram os métodos tradicionais da agricultura e foram substituídos por métodos químicos por uma superioridade sobre o terreno, ou por ser a química claramente superior, ou porque se generalizaram sem mais exame os sucessos da química em outros domínios muito limitados e porque as instituições que apoiavam a química tiveram o poder de substituir este salto intelectual com coação política? Em muitos casos, a contestação é do segundo tipo: as tradições diversas das do racionalismo e das Ciências foram eliminadas não porque um exame racional tivesse demonstrado sua inferioridade, senão porque pressões políticas (incluída a política da Ciência) arrasaram os seus defensores. (FEYERABEND, 1984, p. 67-68).

É por considerar à Ciência como mais uma tradição de conhecimento que entendemos que situar ela em uma posição hegemônica a torna em repressora das demais formas de acessar ao saber, agindo contra a sua própria finalidade de ampliar e aprofundar o campo do conhecimento. Embora, a relação horizontal com outras tradições tem sido de grande utilidade para o desenvolvimento do conhecimento como foi demonstrado, entre outras ocasiões, quando se deu a dualidade entre a medicina ocidental e a tradicional chinesa onde “a acupuntura, a moxabustão, a diagnose pelo pulso, tem conduzido a novos conhecimentos, a novos métodos de terapia, e a novos problemas tanto para o médico ocidental quanto para o chinês” (FEYERABEND, 1986, p. 301). Por outras palavras, permitir a proliferação de tradições de conhecimento favorece a detecção de deficiências nos conhecimentos estabelecidos e considerados como válidos, possibilitando encontrar novas formas de atuar para resolvê-las e, inclusive, podendo modificar elementos básicos de outras tradições de conhecimento, estabelecendo-se a diversidade epistemológica como ponto fundamental (TSOU, 2003).

Para concluir, do desenvolvido até aqui, podemos extrair algumas conclusões:

1. A Ciência é uma tradição de conhecimento a mais.
2. As tradições de conhecimento contêm elementos subjetivos. Por tanto, *“uma tradição de conhecimento adota propriedades desejáveis ou indesejáveis só quando se compara com*

outra tradição, isto é, só quando é contemplada por participantes que veem o mundo em função de seus valores” (FEYERABEND, 1998, p. 26).

3. A posição de uma tradição de conhecimento, neste caso a Ciência, como hegemônica repercute de forma negativa na sociedade. Por um lado, ao estabelecer limites ao cognoscível mediante seus sistemas de categorias e, por outro lado, porque pode cometer erros que, antes de ser revelados como tais, se traduzem em práticas abomináveis como aconteceu com a declaração da homossexualidade ou a travestilidade como doenças mentais²² ou com os processos higienistas que aconteceram no Brasil e dos quais falaremos mais adiante.

4. A proliferação de tradições de conhecimento em concorrência leal ajuda, por um lado, a encontrar deficiências nas tradições de conhecimento e, por outro, a enriquecer os processos de produção de conhecimento ao fornecer diferentes saberes criados desde seus sistemas de categorias.

3.2. Incomensurabilidade

O conceito da incomensurabilidade na Ciência foi introduzido no ano 1962 paralelamente por, por um lado, Paul Karl Feyerabend através do trabalho *Explanation, reduction, and empiricism* (1962), e por outro, Thomas Kuhn que o desenvolve no seu livro *The Structure of Scientific Revolutions* (1962). Ambos evoluem com o passar dos anos nas suas conceptualizações sobre a incomensurabilidade na Ciência, exercendo uma sã atividade de enriquecimento e discussão em seus termos. Contudo, nossa intenção não é a de realizar uma exaustiva análise²³ da evolução sobre a incomensurabilidade em ambos autores. Simplesmente trataremos de nos situar nos aspectos em que ambos confluem para estender-nos no setor que nos interessa para a presente tese.

²² Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) incluiu no seu livro *“Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DSM-I)”* a homossexualidade e a travestilidade como “sexualidades desviantes” (DSM I, 1952, p. 38). Isto produziu a legitimação da perseguição às pessoas homossexuais e travestis, considerando-se como delito em muitos países e praticando-se terríveis terapias para sua suposta recuperação. A homossexualidade não seria retirada do manual da APA até sua edição de 1987 (DSM-III-R, 1987).

²³ Para realizar um estudo mais aprofundado recomendamos a leitura de Abrahão (2009, 2014).

3.2.1. A incomensurabilidade segundo Thomas Kuhn

Thomas Kuhn trabalha o conceito de incomensurabilidade como um dos elementos centrais na sua teoria sobre as revoluções científicas. Para entender o conceito de incomensurabilidade e sua importância para o desenvolvimento da Ciência, devemos primeiro compreender sua interpretação sobre as revoluções científicas. Kuhn desenvolve sua definição (revolucionária na Filosofia da Ciência) de paradigmas²⁴ da seguinte maneira:

[E]m grande parte do livro tenho usado o termo ‘paradigma’ em dois sentidos distintos. Por um lado, significa toda a constelação de crenças, valores, técnicas que compartilham os membros de uma comunidade dada. Por outro lado, denota uma espécie de elemento de tal constelação, as concretas soluções de problemas que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base da solução dos restantes problemas da Ciência normal (KUHN, 2004, p. 269).

Em sua definição encontramos que, por um lado, se encontra o sentido sociológico de paradigma através das crenças, valores, técnicas, etc., sobre as quais se envolvem os pesquisadores dentro do mesmo e, por outro lado, está o lado filosófico, o mais profundo (KUHN, 2004, p. 269), do paradigma onde se encontram os modos de confrontar a vida e, portanto, a Ciência, pelo grupo de cientistas que o conformam.

Os paradigmas, durante seu período de Ciência normal²⁵, chegam a um momento no que a ampliação de conhecimentos se estagna, começando a encontrar anomalias²⁶ (ou, também chamadas de crise por Kuhn) às que não conseguem dar soluções com as ferramentas que proporcionam o próprio paradigma. Crise no sentido sociológico, já que as ferramentas que possui já não são válidas para a solução das anomalias encontradas, já não se trata de uma ampliação de conhecimentos o que requer o paradigma, senão de uma mudança nas ferramentas que usam para conseguir resolve-las. Esta mudança na cosmologia sociológica do

²⁴ Kuhn esclarece esta definição de paradigma em um *post scriptum* escrito em 1969 devido à crítica realizada por Masterman (1970, p. 61) de que ao longo do livro de *La estructura de las revoluciones científicas* de Kuhn o termo tem sido aplicado “em um mínimo de vinte e um sentidos diferentes”.

²⁵ “O sucesso de um paradigma é ao princípio, em grande parte, uma promessa de sucesso discernível em exemplos selecionados e ainda incompletos. A Ciência normal consiste na realização dessa promessa, uma realização lograda mediante a ampliação do conhecimento daqueles fatos que o paradigma mostra como particularmente reveladores, aumentando a extensão do acoplamento entre esses fatos e as predições do paradigma e por meio da articulação ulterior do paradigma mesmo” (KUHN, 2004, p. 51).

²⁶ “um fenómeno para o que o pesquisador não estava preparado por seu paradigma” (KUHN, 2004, p. 100).

paradigma implica uma alteração na visão filosófica do mesmo, então é quando sucedem as revoluções científicas:

[...] - ou seja, quando a profissão não pode passar por alto já as anomalias que subvertem a tradição existente de práticas científicas - se iniciam as pesquisas extraordinárias que conduzem finalmente à profissão a um novo conjunto de compromissos, uma base nova para a prática da Ciência. Os episódios extraordinários em que têm lugar essas mudanças de compromissos profissionais são os que se denominam neste ensaio revoluções científicas. São os complementos que quebram a tradição à que está ligada a atividade da Ciência normal (KUHN, 2004, p. 27).

É a mudança de paradigma produzida pela revolução científica que estabelece a relação de incomensurabilidade entre ambos ao surgir uma nova constelação de compromissos compartilhados que os faz incompatíveis e incomparáveis entre si. Isto é devido aos sentidos sociológico e filosófico que davam coerência ao antigo paradigma e que têm sido modificados para evoluir para o novo paradigma. Portanto, ao ter sofrido alterações em qualquer de suas categorias, desde um olhar holístico do paradigma, às relações entre suas diferentes categorias também são modificadas, já que as transformações de uma parte de um sistema nunca se dão de forma desconectada senão que influem no resto do conjunto.

Estas divergências entre as cosmologias de ambos os paradigmas são as que Kuhn considera que faz incomensuráveis a determinadas teorias (pois nem todas são consideradas como tal) o que provoca que o diálogo entre ambas seja pouco produtivo. Kuhn resume em três pontos sua teoria da incomensurabilidade:

[T]emos visto várias razões pelas que os proponentes de paradigmas em concorrência necessariamente fracassam ao entrar em contato completo com os pontos de vista dos demais. Coletivamente, estas razões têm sido descritas como a incomensurabilidade das tradições científicas normais anteriores e posteriores às revoluções [...]. As razões são as seguintes:

Em primeiro lugar, os proponentes de paradigmas em concorrência estarão frequentemente em desacordo com respeito à lista de problemas que qualquer candidato deva resolver. Suas normas ou suas definições da Ciência serão diferentes. [...]

Em *segundo lugar*, está implicado algo mais do que a incomensurabilidade das normas. Uma vez que os novos paradigmas nascem dos antigos, incorporam ordinariamente grande parte do vocabulário e dos aparelhos, tanto conceptuais como de manipulação, que previamente empregou o paradigma tradicional. Mas é raro que empreguem exatamente do modo tradicional os elementos que têm tomado emprestados. No novo paradigma, os termos, os conceitos e os experimentos antigos entram em relações diferentes uns com os outros [...]

Em terceiro lugar, os que propõem os paradigmas em concorrência praticam suas profissões em mundos diferentes. [...] Ao praticar suas profissões em mundos diferentes, os dois grupos científicos veem coisas diferentes quando

olham na mesma direção desde o mesmo ponto. Novamente, isto não quer dizer que podem ver o que desejem. Ambos olham ao mundo e aquilo ao que observam não tem mudado. Mas, em certos campos, veem coisas diferentes e as veem em relações distintas umas com outras. É por isso pelo que uma lei que nem sequer pode ser estabelecida por demonstração a um grupo de científicos, às vezes pode parece-lhe a outro intuitivamente evidente. Por isso, assim mesmo, antes de que podam esperar para se comunicar plenamente, um grupo ou o outro devem experimentar a conversão que temos estado chamando cambio de paradigma (KUHN, 2004, p. 230-234, grifos nossos).

São estas as razões que argumenta Kuhn para declarar a incomensurabilidade entre teorias rivais. Estas razões podem ser englobadas em categorias, sendo elas as seguintes: Finalidades do paradigma, terminológica e a cosmovisão do paradigma.

Cada paradigma responde a uma série de perguntas que forjam sua concepção mais básica levando-o a definir suas finalidades. Estas perguntas seriam: o que é a Ciência? Qual o objetivo da Ciência? Quais as ferramentas que permitem conseguir tais objetivos? Baseado nas respostas que o paradigma estabelece, são concebidas as finalidades próprias deste, uma vez que estas respostas têm estabelecidas as bases do paradigma, surge um universo de conceitos e relações entre eles que são os que fornecem a estrutura terminológica ao paradigma e o dota de uma coerência interna. Finalmente, através das finalidades do paradigma e de seu universo terminológico, é criada uma cosmovisão do paradigma que influencia na percepção da realidade dos pesquisadores pertencentes a ele.

Na cosmovisão de cada um dos paradigmas é onde Kuhn fundamenta a incomensurabilidade entre as teorias, ao entender que estando compostos cada um deles por um conjunto de compromissos compartilhados dos quais subjazem terminologias e finalidades diferentes, se faz impossível o diálogo entre as teorias que emergem de cada paradigma. A linguagem que usam, ainda que seja utilizando as mesmas palavras, podem referir-se a conceitos, processos ou fatos totalmente diferentes e, portanto, a leitura de uma teoria, desde um paradigma diferente ao que a criou, dará como resultado uma falta de compreensão, devido a uma errada interpretação, provocando uma ausência de comunicação entre ambas que impede o avanço da Ciência.

3.2.2. A incomensurabilidade segundo Paul Karl Feyerabend

Existe uma diferença fundamental entre os conceitos de Kuhn e Feyerabend. Enquanto o primeiro encontra a chave do termo de forma endógena nos paradigmas devido a suas

diferentes cosmovisões, tratando a criação, modificação e relação de conceitos desde o interior deles e através das revoluções científicas, Feyerabend situa o epicentro da incomensurabilidade nos processos linguísticos intimamente ligados estes aos processos históricos-contextuais das pessoas. Por outras palavras, considera a incomensurabilidade, em determinados casos, como uma característica própria das pessoas e não tão só no interior dos grupos científicos.

A incomensurabilidade se encontra na inseparável relação com os sistemas de categorias e as tradições de conhecimento das quais provêm. Isto é, porque dependendo da tradição do conhecimento da qual provenha o sujeito, seu sistema de categorias influirá na sua forma de entender o mundo, como vimos anteriormente, intervindo na percepção das sensações. Por tanto, a raiz da questão provém das percepções já que estas são representações mentais das sensações que são descritas através da linguagem, entrando no campo da semântica. É aqui onde se encontra o núcleo do conceito de incomensurabilidade para Feyerabend ao sustentar que as diferenças semânticas, sempre que não exista uma “linguagem de observação independente”, produz a impossibilidade de diálogo entre diferentes teorias para considerar qual é a melhor. Isto se produz devido às diferenças geradas pelo percurso histórico que cada sujeito contém. Feyerabend o sustenta sob três teses.

A primeira tese é que existem sistemas de pensamento (ação, percepção) que são incomensuráveis. [...]

Em segundo lugar, temos visto que a incomensurabilidade tem seu análogo no campo da percepção e que faz parte da história da percepção. Tal é o conteúdo da minha segunda tese sobre a incomensurabilidade: o desenvolvimento da percepção e do pensamento no indivíduo passa por etapas que são incomensuráveis entre si.

Minha terceira tese afirma que os pontos de vista dos científicos, e em particular seus pontos de vista sobre matérias básicas, são frequentemente tão diferentes uns dos outros como o são as ideologias subjacentes às distintas culturas. Ainda mais: existem teorias científicas que são mutuamente incomensuráveis ainda que em aparência se ocupem do ‘mesmo objeto’. Não todas as teorias rivais têm esta propriedade e aquelas que têm a propriedade, só a têm enquanto sejam interpretadas de uma forma especial, por exemplo, sem fazer referência a uma ‘linguagem de observação independente’. (FEYERABEND, 1986, pp. 267-270).

O que supõem estas três teses de Feyerabend? Pois bem, a primeira a temos desenvolvido anteriormente como a dificuldade de comparar sistemas de pensamento devido à singularidade dos indivíduos enquanto sujeitos históricos sempre e quando não existam “línguas de observação independentes”. Daqui podemos inferir que a incomensurabilidade

não é um fenômeno que suceda tão só ao interior da Ciência, mas também ao exterior dela entre tradições de conhecimento científico e não-científico.

A segunda das suas teses, apoiada em uma pesquisa de Jean Piaget (PIAGET, 1954), supõe a incomensurabilidade ao interior de cada indivíduo ao passar, durante sua infância, por diferentes etapas até “atingir sua relativamente estável forma adulta” (FEYERABEND, 1986, p. 219) onde seu aparelho conceptual e perceptual foi se modificando, o que não possibilita “estabelecer entre elas nem conexões lógicas nem perceptuais” (FEYERABEND, 1986, p. 220). Isto significa que em cada indivíduo se produzem mudanças que modificam a estrutura cognitiva, produzindo incomensurabilidade entre as diferentes etapas de desenvolvimento durante a infância, é dizer, o tecido de relações conceptuais e perceptuais que formou nossa cosmovisão sofreu modificações substanciais em determinadas etapas que dificultam a comparação entre ambas.

A terceira tese, intimamente relacionada com a primeira e a segunda, supõe a incomensurabilidade entre teorias científicas, sendo fundamentada em que as teorias estão fortemente enraizadas às contextualidades particulares do autor que dão forma a sua cosmovisão da vida e da Ciência. Esta contextualidade particular de cada autor, também chamada de conhecimento tácito²⁷ por Michael Polanyi (1983), permeia as pesquisas que desenvolve, impregnando com sua subjetividade as teorias que desenvolve. A subjetividade própria de cada pesquisador ocasiona que cada um lhe outorgue um caráter único aos conceitos, relações entre eles e, finalmente, à teoria que produz, fazendo incomensuráveis duas teorias rivais sempre que não se atenham a uma “linguagem de observação independente”.

Poder-se-ia pensar que estabelecendo linguagens de observação independentes se eliminaria a incomensurabilidade, sendo este o delírio positivista da Ciência com sua pretensiosa ideia de limitar o ilimitável. É precisamente aqui onde mais força toma o conceito

²⁷ Michael Polanyi define o conhecimento tácito como um conhecimento que está enraizado no pesquisador, que faz parte inconsciente dele, ao ter sido adquirido durante seu processo histórico de desenvolvimento e que não se encontra dentro das teorias ou regras criadas explicitadas dentro da Ciência. Sustenta que este conhecimento tácito é fundamental para os científicos na criação de novo conhecimento concreto, pois é o que contribui com elementos inovadores ao entrar em conexão com os saberes já formalizados. Este conhecimento é totalmente pessoal e, portanto, se nutre de todas as dimensões humanas, não só das científicas, senão também das crenças, mitos, ideologias, etc. Por isso, Polanyi (apud ESPEJO, 2005, p. 45) declara que a intenção da Ciência de eliminar os elementos pessoais de toda pesquisa seria autodestrutivo já que “suponhamos que o pensamento tácito forma uma parte indispensável de todo o conhecimento, então o ideal de eliminar todo elemento pessoal do conhecimento seria, em efeito, apontar à destruição de todo o conhecimento”.

da filosofia feyerabendiana. Ele nunca tomou o conceito de incomensurabilidade como sinônimo de incompatibilidade²⁸ de tradições de conhecimento, nem como impossibilidade de trânsito entre elas²⁹, nem sequer como “a mera diferença de conceitos” já que “é preciso dispor a situação de tal maneira que as condições para a formação de conceitos em uma teoria impeçam a formação dos conceitos fundamentais da outra” (FEYERABEND, 1998, Nota 118, p. 75). Seu conceito de incomensurabilidade vai mais além, assentando que esta é uma característica que existe tanto no interior dos indivíduos como entre eles. Daí derivam quatro propriedades:

1 - O conhecimento não pode ser considerado como universal, pois este não é uma entidade isolada nem tampouco única, mas formada por uma dinâmica e complexa rede de percepções e conceitos que podem ter mudanças tão substanciais, no interior de um mesmo indivíduo em diferentes etapas, entre um indivíduo e outro, ou entre uma comunidade e outra, que provocam conhecimentos sobre o mundo totalmente diferentes, no que ambos, podem se considerar como válidos.

2 - O conhecimento possui uma forte influência da subjetividade e esta, por sua vez, está composta por crenças, mitos e tradições existentes em cada comunidade. Confrontar esta subjetividade epistêmica pode produzir alterações fundamentais que modifiquem o edifício completo do conhecimento, modificando princípios universalmente aceitos.

3 - Que não somos conscientes dos limites do conhecimento, ainda que tivéssemos chegado a ele não poderíamos sabê-lo com exatidão. O incompleto ou a possibilidade contenção de erros do conhecimento é uma característica inerente a ele e, ao considerá-lo assim, é fundamental procurar elementos que contenham incomensurabilidade para atingir novas fases do conhecimento.

4 - O conhecimento não pode ser adscrito a uma determinada perspectiva “racional” pois isso provoca que as outras formas de conhecimento “irracionais” que podem trazer elementos novos para estimular o avanço do saber sejam subjugadas ao ter que se submeter aos standards impostos por essa racionalidade. O que chega antes não tem por que ser o correto. A racionalidade nega a incomensurabilidade e com isso se situa como o suprasumo

²⁸ “Aponta unicamente a uma inconexão dedutiva, não tendo nunca inferido dela a incompatibilidade” (FEYERABEND, 1998, p. 76).

²⁹ “A incomensurabilidade não dificulta o trânsito entre as tradições como tem dito Duerr, Franz e outros antes deles” (FEYERABEND, 1984, p. 54).

do saber, negando a possibilidade de outros saberes diferentes a sua “razão” que, contudo, em determinadas ocasiões têm demonstrado sua maior validade.

Por estas quatro propriedades que a incomensurabilidade fornece ao conhecimento é que a consideramos fundamental como conceito a ser integrado e trabalhado no sistema educativo para que seja incorporado na formação das pessoas, que em muitos casos serão cientistas para, assim, poder aspirar a uma sociedade mais humana e preparada para identificar problemas no desenvolvimento no terreno da epistemologia. Como disse Feyerabend:

Aceitaríamos o fato, se é que é um fato, de que um adulto esteja grudado a um mundo perceptual estável e um sistema conceitual estável que o acompanhe, que o adulto pode modificar de muitas maneiras, mas cujas linhas gerais se têm feito inamovíveis para sempre? Ou é mais realista supor que são ainda possíveis e devem estimular-se mudanças fundamentais, que entranhem incomensurabilidade, a menos que fiquemos excluídos para sempre do que poderia ser uma etapa superior do conhecimento e da consciência? (FEYERABEND, 1987, p. 127).

3.3. A racionalidade: Filha da modernidade e meia-irmã da irracionalidade

A modernidade se conceitua como um processo multidimensional e multifatorial que não possui uma temporalidade exata nem uma espacialidade delimitada. Isto dificulta o estabelecer uma descrição fixa e certa sobre ela. São vários os acontecimentos que vão sucedendo e que fazem surgir a modernidade, dando forma para diferentes perspectivas (filosóficas, políticas, sociológicas, etc.) que a constituem. No entanto, podemos fazer uma aproximação através de fatos históricos que nos ofereçam uma visão geral sobre ela e que nos subsidiem elementos para uma posterior crítica.

O renascimento italiano do século XIV e a reforma luterana do ano 1517 subministraram as bases para uma mudança radical na cosmovisão dominante da época que se encontrava em poder da Igreja católica. Foram alterações fundamentais ao exterior (renascimento) e ao interior (reforma luterana) da relação entre a sociedade e a Igreja católica. O primeiro, fundamentalmente desde uma perspectiva artística, produziu uma mudança substancial na sociedade ao recuperar os valores clássicos greco-romanos, situando no centro do mundo ao ser humano em substituição do teológico que tinha sido imposto durante séculos através do dogma católico. Isto supôs o passo do teocentrismo ao antropocentrismo, sendo uma revolução externa à religião católica ao permitir modificar os preceitos básicos

estabelecidos nos campos das artes, da Ciência e da filosofia. Em segundo lugar, a reforma luterana, na qual o nascimento da imprensa teve grande influência, supõe uma grande transformação ao interior da religião ao estabelecer uma crítica contra o dogma que a Igreja católica romana impunha sobre os crentes. O protestantismo surgido da reforma luterana supôs a bifurcação em diferentes correntes religiosas ao interior do cristianismo, quebrando desta maneira o dogma único imperante.

Estes dois fatos: a passagem ao antropocentrismo e a ruptura com o único dogma cristão, supõem certa abertura para a liberdade das ideias, dando continuidade a uma temporalidade de mudanças fundamentais na sociedade. Não obstante, a hegemonia eclesiástica fez todo o possível para continuar sendo a possuidora do conhecimento, e fez valer suas ferramentas e mecanismos, como a Inquisição, para perseguir, atacar e julgar, com possibilidade de pena de morte³⁰, aos dissidentes que se atrevessem a colocar em entredito o dogma católico. Apesar disso, nesta época aparecem as obras do *Discurso do método* (método dedutivo, 1637) de Descartes, o *Novum Organum* (método indutivo, 1620) de Bacon e a demonstração heliocêntrica de Copérnico e Galileu (séculos XVI-XVII) que produzem a revolução científica, fundando as bases da Ciência moderna³¹. A Ciência moderna e a cada vez maior liberdade no campo da razão continuaram ganhando terreno à Igreja, desembocando na ilustração, como movimento filosófico, que teve profunda incidência no mundo político, econômico, social e científico. Para descrevê-la não existe melhor forma do que aquela dada por Immanuel Kant (1994, p. 25):

A ilustração é a liberação do homem da sua culpável incapacidade. A incapacidade significa a impossibilidade de servir-se de sua inteligência sem a guia de outro. Esta incapacidade é culpável porque sua causa não reside na falta de inteligência senão de decisão e valor para servir-se por si mesmo dela sem a tutela de outro. Sapere aude! Tem o valor de servir-se de sua própria razão! Eis aqui o lema da ilustração.

Portanto, para Kant, a ilustração supõe a emancipação do homem através da razão, situando a esta como a principal capacidade do ser humano para lograr a liberdade que lhe permita afastar-se de qualquer tipo de dogma, principalmente dos religiosos por não estar

³⁰ Giordano Bruno (1548-1600) foi um dos mais famosos casos sobre a repressão exercida pela Inquisição, ao ser sentenciado a morte na fogueira por heresia ao ter defendido ideias como o sistema heliocêntrico, que o universo é apenas um universo em uma infinidade deles ou colocar em dúvida a santa Trindade.

³¹ Neste trabalho, entender-se-á por Ciência moderna ao conglomerado de conhecimentos extraídos através da razão e/ou a experimentação que estruturados metódica e sistematicamente produzem leis e princípios para aproximarmos à verdade.

ligados à razão. Em consequência, uma razão individual que, ainda que subjetivada pelos diferentes contextos sociais a que pertence se faça independente da escuridão das instituições dogmáticas, tais como a Igreja, através dos mecanismos que a própria razão oferece.

Com base na razão individual emergem os três conceitos básicos que dão forma à modernidade: autonomia, individualidade e universalidade. A autonomia como a capacidade de pensar por um mesmo, sem necessidade de entidades superiores que guiem nossa razão. Esta autonomia é a que nos converte em indivíduos, ao sair mediante a razão própria da minoria de idade citada por Kant, criando subjetividades autônomas. E, através destas, mediante a relação entre elas pela intersubjetividade, se pretende a procura de universalidades comuns ao ser humano, mais além das religiosas, para lograr o desenvolvimento humano. Sintetizando o anterior, podemos dizer que a modernidade tem como base a emancipação do ser humano do jugo teológico através da razão e a universalização desta. É dizer, a razão humana como centro do mundo.

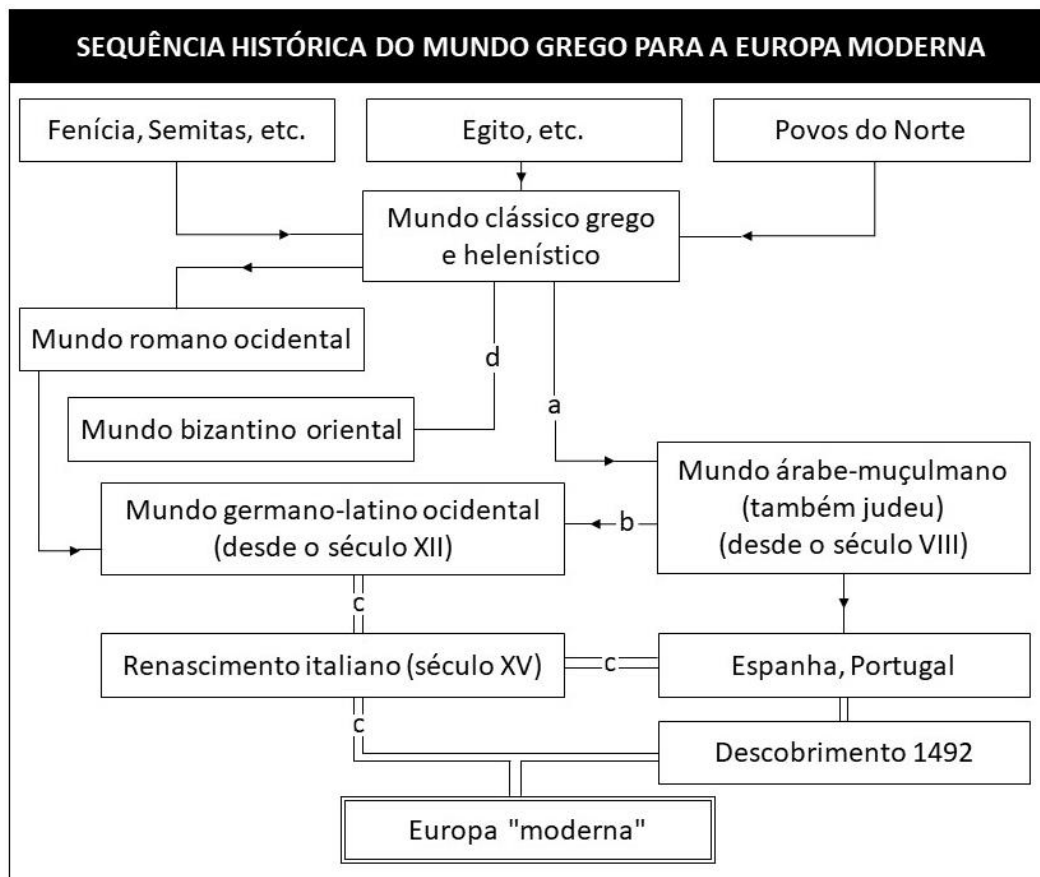
Estes princípios não nascem com Kant, senão que é ele quem os faz patente através de seu legado filosófico, pois esta lógica já vem sendo percorrida na Europa através da arte (renascimento), das Ciências (Descartes, Bacon, Galileu e Copérnico, entre outros), adquirindo cada vez maior espaço entre a razão e o antropocentrismo frente ao teocentrismo desde o século XIV, atingindo seu momento de maior plenitude no século XVIII com a Revolução Francesa. Está é a concatenação de acontecimentos históricos, de forma muito resumida, que é geralmente aceita na Europa e que vai levando para a modernidade cada um dos campos que formam a sociedade.

Contudo, não estamos completamente de acordo com este relato sobre o surgimento da modernidade. E repito, não estamos completamente de acordo, o que não significa que o rejeitemos. É evidente que guarda uma lógica interna o processo descrito sobre como se foi atingindo. No entanto, esta visão da modernidade é puramente “eurocêntrica, provinciana, regional [...] porque indica como ponto de partida da ‘Modernidade’ fenômenos intra-europeus, e o desenvolvimento posterior não precisa mais do que Europa para explicar o processo” (Dussel, 2000, p. 27).

Isto significaria declarar a modernidade como uma história linear e composta somente por fenômenos dos quais a Europa é inteiramente responsável, tanto espacial quanto temporalmente. Esta visão pressupõe a Europa como uma região asséptica de toda influência externa e autossuficiente em toda a produção epistemológica, política, filosófica, etc., invisibilizando as demais culturas que influíram na modernidade tanto a priori como na sua

evolução. Ela é assumida como um processo exclusivo da Europa e que se estende para o resto do mundo, colocando em uma posição central ao continente europeu. Consideramos esta concepção eurocêntrica da modernidade como uma falácia egocêntrica europeia, convertida em ofensa para as demais culturas do mundo que contribuíram com seus conhecimentos para lograr os avanços conseguidos em cada uma das épocas, incluída nelas, a modernidade. Dussel (2000), através de um estudo histórico, nos ilustra sobre as diferentes influências que recebeu Europa e que lhe permitiu iniciar a modernidade, que como dissemos, desde a perspectiva eurocêntrica, teria início com o renascimento italiano:

Ilustração 2. Sequência histórica do mundo grego para a Europa moderna.



Fonte: Adaptado de Dussel (2000, p. 42)³².

³² “Esclarecimento às setas: a influência grega não é direta na Europa latino ocidental (passa pelas setas a e b). A sequência c da Europa moderna não entronca com Grécia, nem tampouco diretamente com o mundo bizantino (seta d), senão mais bem com o mundo latino romano ocidental cristianizado” (DUSSEL, 2000, p. 42). Na ilustração original de Dussel existe uma errata já que não aparece a seta d. Esta foi incluída em nossa ilustração.

A sequência histórica de influências que nos mostra Dussel reflete o absurdo que supõe considerar a modernidade com uma visão linear da História, mostrando como esta é mais complexa e plural do que o conceito de modernidade eurocêntrica pretende fazer-nos ver. Em concreto rompe com a ideia bem forjada da suposta linearidade Grécia-Roma-Europa, através de uma análise histórica demonstra como o mundo árabe-muçulmano-judeu, entre outras culturas, que conviveu durante oito séculos no atual território da península ibérica, teve grande influência nos acontecimentos surgidos na Europa durante o transcurso de aquela época. Este é só um pequeno exemplo³³.

Ao questionar esta falsa linearidade da História, nos propõe uma segunda concepção da modernidade, na que lhe confere um sentido mundial a esta que “consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) ‘centro’ da História Mundial” (DUSSEL, 2000, p. 27). É dizer, a modernidade corresponderia a um processo mundial do que Europa não é seu único proprietário, senão que a característica fundamental que se lhe atribuiria a tal continente seria a de auto-situar-se como “centro” da História Mundial, através de todo o que emana de suas sociedades. É por isso que Dussel enquadra o início da modernidade com a chegada dos espanhóis à América em 1492, já que esta seria o início demarcado de uma História Mundial, outorgando-lhe à Espanha a denominação de primeira nação moderna (DUSSEL, 2000, p. 47) ao coloca-la na “centralidade” após abrir o mercantilismo mundial com a usurpação do ouro e da prata nas minas de Potosí (Bolívia) e Zacatecas (México). A chegada do ouro e da prata a Europa, entre outros fatores, teve grande influência no nascimento da imprensa e nas mudanças relatadas anteriormente que se deram ao interior do continente europeu a partir do século XV. Por tanto, a modernidade eurocêntrica estaria contida na modernidade proposto por Dussel, sendo consequência dela.

A modernidade em um sentido mundial não nega a modernidade eurocêntrica, senão que ao situá-la em um contexto global que atende à complexidade da História Mundial que lhe fornece um significado diferente. A diferença da modernidade eurocêntrica, na qual a principal característica seria a de situar à razão como centro para sair da escuridão dos dogmas, desde a modernidade proposta por Dussel, teria a característica fundamental de estabelecer a Europa como centro mundial. Que significa que a Europa se coloque como

³³ Para aprofundar no tema consultar Dussel, 2000.

centro da História Mundial? Que supõe que exista um centro? A resposta é simples. Se existe um centro, existe algo que o rodeia, uma periferia. Sendo que a Europa ou o europeu estando em posição central, mantém os demais relegados a serem periféricos, em um segundo plano. A modernidade eurocêntrica nega a existência da periferia e a influência que teve e tem no desenvolvimento da modernidade, elemento que recupera Dussel em seu conceito de modernidade para entendê-la de forma mais complexa.

Desta maneira, teríamos a Europa como centro da História Mundial e os demais territórios e povos como periféricos, onde o centro, ao negar à alteridade³⁴, impõe suas formas (políticas, sociais, religiosas, filosóficas, etc.) à periferia. Isto nos oferece ferramentas necessárias para fazer uma leitura diferente sobre a modernidade eurocêntrica e a sua característica quase *divina* prometida pelo iluminismo de tirar-nos da escuridão dogmática através da razão.

A negação da alteridade é uma consequência da relação que o centro teve com a periferia. Enquanto na alteridade se mantém uma relação entre sujeitos ativos, válidos e com capacidade de decidir sobre a totalidade, pelo contrário, a negação desta supõe uma relação sujeito-objeto, onde o sujeito ativo age sobre o objeto passivo, impondo o que é racional para este, desde sua racionalidade evidentemente. É, portanto, devido a esta negação da alteridade onde podemos situar o fato de que a chegada dos espanhóis e dos portugueses a América deu o início à relação Europa-América, centro-periferia, sujeito-objeto ou racional-irracional que desembocaria na era moderna eurocêntrica. Como consequência da negação da alteridade e inerente a ela, surge outra característica, oculta desde a modernidade eurocêntrica, que seria a da violência irracional exercida contra os povos em processo de colonização³⁵, a periferia, ao considerá-las como inferiores ao ser diferentes do “centro”.

Da negação da alteridade, emana a relação sujeito-objeto instaurada na colonização da América que impôs a pretensão do ser europeu às culturas encontradas sobre o território americano. Esta imposição foi realizada de forma violenta, através das armas, primeiro, e da institucionalização, mais tarde, eliminando as estruturas sociais, políticas, religiosas, etc.

³⁴ Utilizamos a definição de alteridade fornecida por Sousa quem entende-a como “o princípio filosófico de alternar ou mudar a própria perspectiva pela do outro, considerando e levando em consideração o ponto de vista, a concepção do mundo, os interesses, a ideologia do outro, e não dando por suposto que a própria é a única possível” (2011, p. 27).

³⁵ Colocamos “em processo de colonização” devido a que entendemos que a colonização não teve sucesso pleno e, por causa disso, ainda continuam os processos de resistência à colonização.

existentes no continente para impor as dos colonizadores. Este fato nega a inocência da modernidade eurocêntrica ao mostrar-nos suas vítimas ocultadas sob o processo linear e asséptico que se nos há mostrado desde a visão ideologia que a mesma Europa criou. Graças a Dussel podemos enxergar uma modernidade desde um ponto de vista mundial que nos permita dar-lhe, agora sim, um sentido de totalidade:

Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade de “o Outro”, negado antes como vítima culpável, permite “des-cobrir” por primeira vez a ‘outra-face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura alienadas, etcetera (as ‘vítimas’ da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da mesma Modernidade) (DUSSEL, 2000, p. 30).

Dussel nos aproxima, assim, uma modernidade com um marcado etnocentrismo europeu que “tem confundido a universalidade abstrata com a mundialidade concreta” (DUSSEL, 2000, p. 29). É dizer, que o que Europa, no seu desenvolvimento interno, tinha considerado como universal tentou impor em todas as zonas geográficas que foi colonizando, instalando essa universalidade abstrata como se tratasse de uma mundialidade concreta. Os diferentes sistemas (sociais, políticos, filosóficos, epistêmicos, religiosos, etc.) que existiam em América e que diferiam do estabelecido em Europa, é dizer, todos, foram colocados em uma posição de inferioridade dentro dessa relação hierárquica estabelecida por Europa ao considerar o próprio como o racionalmente aceitável. Seguindo a Quijano:

[E]ssas diferenças foram admitidas ante todo como desigualdades, no sentido hierárquico. E tais desigualdades são percebidas como de natureza: só a cultura europeia é racional, pode conter ‘sujeitos’. As demais, não são racionais. Não podem ser ou acolher ‘sujeitos’. Em conseqüências, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, de fato inferiores, por natureza. Só podem ser ‘objetos’ de conhecimento ou de práticas de dominação. Nesta perspectiva, a relação entre a cultura europeia e as outras culturas estabeleceu-se e desde então se mantém como uma relação entre ‘sujeito’ e ‘objeto’ (QUIJANO, 1992, p. 16).

É através desta relação hierárquica, emanada da negação da alteridade, mediante a qual Europa se sente com o poder de impor suas crenças sobre a população colonizada. Ao não encaixar os sistemas de categorias das populações americanas com os dos europeus, os primeiros são considerados como irracionais, fora de lógica, ao não ser coerentes desde a perspectiva dos segundos. Desta maneira, Europa se considerou legitimada para obrigar aos colonizados a assumir seus sistemas (sociais, políticos, filosóficos, epistêmicos, religiosos, etc.), recorrendo à violência e à repressão, militar ou institucional, para substituir o

“irracional” pelo “racional”. Mediante esta repressão sócio-político-militar os Estados colonizadores roubaram a soberania dos povos americanos, arrasando as diferenças que se encontravam no continente e impondo uma lógica europeia única³⁶. Como consequência disso, a colonização supôs um massacre contra o diferente (ao europeu), ao pretender eliminar os diferentes sistemas de categorias que existiam nos territórios colonizados. Falamos de pretensão, pois conseguir eliminar totalmente os diferentes sistemas de categorias da grande variedade de culturas que habitavam, e algumas ainda continuam, na América era praticamente impossível. Os focos de resistência surgiram por todo o território americano e impediram a exterminação total dos elementos que davam forma a suas sociedades, já fosse através do sincretismo ou devido a que os europeus não chegaram até as zonas onde conviviam. Muitos destes sistemas de categorias têm permanecido vivos até hoje graças a estes focos de resistência.

Portanto, os termos modernidade, desde a perspectiva mundial proposta por Dussel, e o colonialismo se encontram intimamente ligados, evoluindo este último até a colonialidade. Para diferenciar colonialismo e colonialidade, nós apoiamos em Maldonado-Torres quando diz:

Colonialidade não significa o mesmo que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. Distinto desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, mais bem se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, ainda que o colonialismo preceda à colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. A mesma se mantém viva em manuais de aprendizagem, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Por outras palavras, o colonialismo se refere ao processo pelo qual um povo se impõe a outro, extirpando-lhe sua soberania em benefício político e econômico próprio, enquanto

³⁶ Temos sintetizado tudo sob a imposição de uma única lógica europeia por questões de facilidade para a leitura do texto. No entanto, sob essa “única lógica europeia” encontram-se diferentes formas de colonizar (como seriam as divergências entre os processos das coroas espanhola, portuguesa, francesa ou inglesa, as da Igreja católica, os jesuítas ou inclusive os processos de colonização interna) e de afrontar a colonização (os povos andinos, os guaranis, os astecas, etc.), mas todas sob a mesma lógica de dominação sobre o outro.

que a colonialidade é um elemento constitutivo dele, capaz de sobreviver sem este, pois supõe a imposição das lógicas estruturais dos colonizadores sobre as nações colonizadas, dando forma ao desenvolvimento de uma sociedade colonizada sob lógicas externas a ela. Estas lógicas são filtradas através das relações laborais, epistemológicas, governamentais, filosóficas, etc. Por tanto, o colonialismo tem como base fundamental a exploração material de um povo sobre outros, enquanto que a colonialidade supõe a invasão ideológica de uma sociedade sobre outras. Esta invasão ideológica se encontra bem mais enraizada, pois enquanto o colonialismo se encontra de forma patete representado, e facilmente reconhecível, nos poderes políticos e econômicos da nação colonizadora, a colonialidade se insere de forma latente ao ser absorvida pelas sociedades através do simbólico, os valores e os conceitos que são introduzidos mediante o sistema político, social, econômico, cultural e educativo que impus o poder colonialista. Desta maneira, o colonialismo chega a seu fim, mas a colonialidade prevalece nas sociedades colonizadas.

É por este complexo transcurso de fatos que o grupo conhecido como modernidade/colonialidade³⁷ nos oferece elementos chave para o tema que vamos trabalhar, a modernidade eurocêntrica como base fundamental para uma racionalidade única que deslegitima de forma autoritária todo elemento que fique fora de seus limites. A negação da alteridade e a aplicação da colonialidade, com o sistema capitalista e a questão de raça como consequências da primeira e pilares da segunda, nos fornecem o sustento para compreender os mecanismos que têm sido estabelecidos a partir da Europa para se situar como possuidora da racionalidade “válida” declarando todo restante como irracional. Como temos visto, o colonialismo e sua constitutiva colonialidade dão início à modernidade a partir de uma visão mundial desta, e é através da colonialidade que a estrutura ideológica (capitalista, branca e burguesa) imposta pelo centro (Europa) à periferia (não-Europa) permanece depois de ter terminado o colonialismo.

³⁷ Grupo formado para pesquisar multidisciplinarmente de forma crítica as relações entre colonialidade e modernidade na zona da América Latina composto, entre outros, por Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Walter D Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh o Nelson Maldonado-Torres. Nas suas pesquisas se estrutura a colonialidade sob três eixos fundamentais: a colonialidade do ser, do saber e do poder. Para aprofundar, recomendo as seguintes leituras de Maldonado-Torres (2007), Quijano (1992, 2000), Lander (2000), Dussel (2000) e Mignolo (2005).

A colonialidade, como temos desenvolvido, influi em todos os planos e âmbitos da sociedade, no entanto, nós vamos trabalhar especificamente sobre o terreno epistemológico, pois será o principal foco no desenvolvimento da presente tese.

Para isso, vamos trabalhar sobre dois planos que emergem de um mesmo problema, a Ciência moderna como produtora hegemônica do conhecimento “válido”. Por um lado, (a) mostraremos como a Ciência, ao situar-se como a única possuidora da racionalidade para gerar conhecimento, torna-se inimiga de sua própria finalidade. Por outro lado, e intimamente relacionado com o anterior, (b) desenvolveremos como a Ciência, através da colonialidade, converte-se em repressora hegemônica contra o desenvolvimento democrático dos povos e dos indivíduos.

Para nosso propósito trabalharemos sobre a base conceitual oferecida pelo grupo da modernidade/colonialidade, assim como sob as ferramentas que nos subsidia o anarquismo epistemológico de Feyerabend para compreender a opressão que exerce para o desenvolvimento do conhecimento a hegemonia da Ciência moderna como validadora dos saberes.

Como temos apresentado anteriormente, no século XVII, começou a revolução científica com os métodos dedutivo e indutivo e a demonstração heliocêntrica de Copérnico e Galileu, dando passo ao nascimento da Ciência moderna. O nascimento desta resultou em declará-la progressivamente como a forma “racional” de produção de conhecimento e, como consequência, “irracionais” as formas de construção epistêmica que não se situem dentro dos métodos oferecidos por ela. Esta dicotomia racional-irracional é entendida por nós como sendo uma consequência lógica da negação da alteridade proveniente da modernidade e de sua pretensão por atingir a universalidade. Consequentemente com isso, o discurso da racionalidade foi absorvido pelo método científico (em qualquer das suas formas), considerando-se que o conseguido através de algum de seus métodos adquire tal categoria enquanto que os conhecimentos logrados por outros métodos alheios ao científico seriam considerados como mitos, crenças, tradições ou outros tipos de categorias, que são pertencentes automaticamente à irracionalidade. Devido à relação centro-periferia, as categorias incluídas na irracionalidade são consideradas como inferiores à racionalidade.

A “racionalidade” emanada do método científico torna-se desta forma o centro epistemológico da modernidade, sendo situada a “irracionalidade” nas periferias. No entanto, este é um fato contra-histórico e anti-epistemológico. Por um lado, contra-histórico, pois, como vimos, a Ciência moderna nasceu em contraposição dos dogmas que eram estabelecidos

pelas instituições religiosas e seus preceitos. Contudo, ao estabelecer os dogmas científicos, a “racionalidade”, tendo os seus métodos como os únicos válidos, acabou por substituir um dogma por outro. Desta forma, a Ciência moderna converteu-se na nova repressora de tradições de conhecimento alheias ao dogma imperante. Se na época anterior chamavam blasfemos aos que iam contra o dogma, nesta nova época científica, lhes chamará de irracionais, utilizando a linguagem como base para marcar as diferenças entre o válido e o não-válido, entre o centro e a periferia.

Por outro lado, é anti-epistemológica, pois, como temos visto anteriormente, a Ciência é uma tradição de conhecimento a mais, nem a única nem a melhor. Ao estabelecer a Ciência como a única tradição de conhecimento “racional” dificultará a possibilidade de avançar para novos sistemas de categorias que superem os antigos, inibindo assim o potencial de atingir novos níveis de conhecimento. Como temos desenvolvido anteriormente, os sistemas de categorias estabelecem uns limites e quando estes são ultrapassados por alguma pesquisa que utiliza sistemas de categorias diferentes, são considerados irracionais, pois a avaliação será feita sob os preceitos do antigo sistema de categorias. Por isso, consideramos que a pretensão de uma determinada “racionalidade” universal é totalmente irracional se for considerado que ainda faltam muitas descobertas no campo do conhecimento.

Esta pretensão de uma “racionalidade” universal sob os sistemas de categorias da Ciência moderna se encontra estreitamente ligada à negação da incomensurabilidade, pois de ambas se desprende a arrogância de que o sistema perceptual e conceptual que da forma à razão é único, ou, no mínimo, que existe um mais válido, que está no centro, e que o resto, é periférico. No entanto, os racionalistas são apenas uma tradição de conhecimento a mais, com a maior diferença de que o sistema de categorias que tem interiorizado faz parte do sistema hegemônico e autodeclarado com o possuidor da “razão” em contraposição ao projetado “irracional”. Concordamos com Feyerabend quando diz:

Um racionalista amestrado será obediente à imagem mental de seu amo, se conformara aos standards de argumentação que tem aprendido, mostrara adesão a esses standards sem que importe a dificuldade que ele mesmo encontre neles e será pouco capaz de descobrir que o que ele considera como ‘a voz da razão’ não é senão um pós-efeito causal do treinamento recebido. (FEYERABEND, 1987, p. 18).

Portanto, um racionalista nasce e cresce dentro de um sistema de categorias dado, que é aprendido e interiorizado no seu desenvolvimento e reforçado devido a que a Ciência “racionalista” é a instituição catalogada como a única criadora de conhecimento. Desta forma,

para ele é tão natural considerar sua forma de agir como a “racional” quanto para as pessoas do século XIV considerar que nosso planeta estava no centro do universo. As crenças que possuímos estão em direta relação com a cosmologia da sociedade na qual vivemos, mas isto não implica, e a História o demonstra constantemente, que nossa posição seja a correta e que as outras estejam erradas, e ainda menos, que entender nossa posição como melhor nos permita a infra-valorização e inclusive a eliminação das outras perspectivas existentes.

O mundo está cheio de razões diferentes (além daquelas que se encontram sob a Ciência moderna) devido aos sistemas de categorias que as formam serem distintos. A cosmologia de uma cultura para outra difere em aspectos básicos, o que é racional para uma cultura será irracional para outra, pois tudo depende do sistema de categorias desde onde este é observado. Em cada sistema de categorias está contida uma determinada moralidade subjetiva, e assim tentar converter essa subjetividade em algo objetivo através da Ciência, seria impor a universalidade abstrata como mundialidade concreta como diz Dussel (2000), instalando assim o centro-superior frente a periferia-inferior. Isto tem produzido a imposição dos desejos, anelos e lógicas de vida de uma tradição de conhecimento, a Ciência neste caso, sobre as demais tradições. Estamos de acordo com Feyerabend quando fala das consequências que tem de objetivar determinados valores e denominá-los consciência moral:

Minhas razões não são normas objetivas, senão sonhos de uma vida melhor. Se um combina tais sonhos (os que eu tenho) com uma ideia de valores objetivos (que eu rejeito) e denomina o resultado uma consciência moral, então não tenho consciência moral, afortunadamente, porque, diria eu, a maioria da miséria de nosso mundo, guerras, destruição de almas e corpos, chacinas sem fim, são algo causado não por indivíduos maus, senão por gente que objetiva seus desejos mais pessoais e inclinações e assim os faz inumanos (FEYERABEND, 1984, p. 89).

Objetivar valores como verdade, justiça, desenvolvimento ou liberdade tem provocado práticas terríveis na história da humanidade. No Brasil, podemos encontrar muitos casos assim. Durante o início do século XX, justificado pelo *desenvolvimento* e sustentado pelas teses psicológicas e da medicina da época, se aceitou a eugenia como elemento positivo, iniciando-se processos de “higienização” para branquear a sociedade através da esterilização da população negra além de outras comunidades ao serem estas consideradas com lastres para a sociedade (SHWARCZ, 1993; MANSANERA e SILVA, 2000; BENTO, 2002; WERNECK, 2004). Por outro lado, através da *justiça* se deu legalidade à escravidão durante mais de três séculos, sendo um elemento fixo do sistema de categorias dominante, estruturando diferentes variáveis como a legislação, o sistema de trabalho ou a moralidade,

apoiado em diferentes estudos *objetivos*, influenciando na percepção do que era *justo* na população brasileira. Por último, foi em nome da *verdade*, através da imposição dos preceitos epistêmicos da Ciência moderna europeia, que se cometeu o genocídio do conhecimento periférico americano.

Vemos, então, que mediante a objetivação dos valores racionalistas se cometeram fatos totalmente irracionais, devido isto à negação da alteridade, tratando como objeto de estudo às populações periféricas. Ao situar os sistemas de categorias da tradição racionalista como os válidos, negou-se a condição de sujeitos às demais tradições de conhecimento ao serem consideradas irracionais resultando isso em duas consequências fundamentais para o presente trabalho.

Em primeiro lugar, o freio no campo do conhecimento (ou no mínimo a possibilidade de ter evitado e continuar evitando aberrações irracionais) que tem sido a Ciência moderna ao ter sido estabelecida como a única possuidora da razão. Como vimos, o conhecimento tem aumentado através da história devido à substituição e/ou renovação de sistemas de categorias já estabelecidos que ao entrar em conflito com outros ou ao introduzir variáveis diferentes dentro dele, melhoravam suas teorias ou eram substituídas por outras mais completas. No entanto, ao situar a Ciência moderna como o único ente criador de conhecimento e estabelecer a diferença do válido e não válido através dos limites marcados pela racionalidade que emana dela, impede a confrontação com outros sistemas de categorias diferentes aos científicos, os chamados irracionais. Não obstante, como temos visto anteriormente, a história do conhecimento nos tem demonstrado como saberes que eram considerados como irracionais mais tarde foram considerados racionais ao terem conseguido modificar o sistema de categorias que existiam anteriormente, sendo isto um terremoto na espinha do pensamento anteriormente vigente provocando a modificação de conceitos e teorias que eram estáveis até esse momento.

Portanto, consideramos que colocar limites às formas de atingir o cognoscível ao estabelecer a dicotomia racional-irracional dependendo do que se enquadre nos métodos científicos racionalistas supõe colocar à Ciência como inimiga da sua própria finalidade, sendo esta a de gerar conhecimento. Isso porque entendemos que a Ciência é uma tradição de conhecimento a mais, esta não pode ser colocada acima das outras com a autoridade de decidir se as outras são válidas ou não, senão que todas devem se situar em uma relação horizontal para poder dialogar e conflitar sobre os sistemas de categorias que possuem suas racionalidades (científicas ou não) para conseguir atingir novas etapas do conhecimento.

Em segundo lugar, ao nos situar para além da perspectiva da modernidade mundial, torna possível mostrar as vítimas da modernidade eurocêntrica, destampando o epistemicídio realizado através da colonialidade e, neste caso, por um dos mecanismos que operam nela, a Ciência moderna.

Desta forma, os conhecimentos produzidos pela população americana à margem da Ciência moderna, tem sido declarado como tradicionais ou folclóricos, em uma clara relação hierárquica que pretende mostrar dicotomias tais como superior-inferior, válido-não-válido ou moderno-tradicional. Assim, o saber não-europeu tem que se adaptar aos mesmos sistemas de categorias que a Europa impõe para poder atingir o status de conhecimento “válido”, pois a colonialidade não só age no âmbito da Ciência, senão também na relação desta com o Estado através de seus sistemas educativos, sanitários, políticos, etc.

O pensamento produzido da racionalidade científica é o aceite como válido, disseminado e colocado em prática através das diferentes estruturas estatais, enquanto o periférico, quando é incluído, é mostrado como objeto de estudo onde o “racional” permite entrar ao “irracional” para ser examinado desde o olhar do primeiro. Ao analisar desde o sistema de categorias “racional” (sujeito) às teorias “irracionais” (objeto) acontecerá, como temos desenvolvido anteriormente, que as teorias “irracionais” serão consideradas como incoerentes, ausentes de lógica e de sentido comum ao não encaixar completamente com os sistemas de categorias hegemônicos científicos. Desta maneira, seguirão sendo tratadas como “irracionais”, tradicionais ou folclóricas no tempo, permanecendo como marginais e podendo inclusive desaparecer.

Como temos mostrado, este epistemicídio, iniciado com o colonialismo e permanecendo pela colonialidade, tem instaurado a racionalidade da Ciência moderna europeia como a única válida. Assim tem sido filtrado nos povos e indivíduos não-europeus (periferia) as estruturas, interesses e lógicas dos europeus (centro), provocando nos primeiros uma perda da soberania no controle sobre seu próprio futuro. Esta se deve pelo modo como a colonialidade lhes faz assumir um sistema de categorias, da racionalidade europeia, que provém de uma realidade que não é a própria e que, por tanto, contém subjetividade alheias.

Isto possui consequências, já que a soberania de um povo emana no modo como que seus indivíduos e estruturas absorvem as racionalidades alheias, com as subjetividades que esta incorpora (desejos, anelos, valores, história, perspectivas, etc.) em prejuízo das racionalidades (ainda que estas sejam consideradas como irracionais pela comunidade científica) de seu povo. Assim, irá subordinar seus interesses aos do centro, pois este foi quem

estabeleceu o sistema de categorias e o dotou com suas próprias subjetividades. Ignorará a colonialidade, portanto, fazendo com que as populações periféricas continuem ocupando a posição inferior - ou ausente - na hierarquia que o centro construiu. Como diz Santos (2011, p. 36), “a injustiça social se baseia na injustiça cognitiva”.

Sintetizando o desenvolvido neste ponto, podemos afirmar que, ao situar-nos desde a perspectiva da modernidade mundial, a “racionalidade” nascida sob o desenvolvimento da Ciência moderna difere da “irracionalidade” simplesmente em que a primeira faz parte do sistema de categorias hegemônico, o europeu. Ao fazer parte dele, se expandiu pelos países colonizados ajudando-se da repressão militar, política, educativa e epistemológica, e se fez permanente através da colonialidade. A partir da sua instalação como a única racionalidade válida, esta tem sido fortalecida no imaginário coletivo da sociedade ao contar com o favor dos Estados e o sistema capitalista, ao situá-la como o *summum* do saber ao outorgar-lhe a primazia sobre as estruturas (educativas, epistemológicas, sanitárias, ecológicas, etc.) que dão forma às sociedades.

Não obstante, temos comprovado como a racionalidade se comportou de forma irracional em demonstradas ocasiões e como o “irracional” se converteu em uma razão fundamental capaz de modificar toda a estrutura de pensamento que possuímos. Por isso, consideramos que a denominação de “irracionalidade” se conceitua assim por permanecer fora dos limites que estabelece a racionalidade da Ciência moderna, mas que, contudo, ambas fazem parte do mesmo campo, a razão. Ambas são tradições de conhecimento com seus sistemas de categorias organizados racionalmente e que lhe fornecem uma coerência interna. Entendemos que o uso do termo irracionalidade tem um objetivo político enraizado na colonialidade ao dotar à Ciência com o monopólio de uma palavra tão importante e simbólica como é a razão, colocando como negação da razão a todo conhecimento adquirido sem o método científico.

A pretensão de monopolizar a razão por parte da Ciência moderna, de fato, é um obstáculo para sua finalidade de gerar conhecimento. A Ciência moderna é uma tradição de conhecimento a mais e, para progredir na sua finalidade, seria enriquecedor estabelecer-se como tal e dialogar com outras tradições que ofereçam perspectivas e métodos diferentes, possibilitando ampliar o espectro de opções para atingir conhecimentos ainda não descobertos pelo ser humano, para melhorar os já descobertos e para compreender que no mundo não existe uma razão só, senão múltiplas Razões, tanto científicas quanto não científicas, todas iguais de respeitáveis e com capacidades para alcançar novas fases do conhecimento humano.

Pelo contrário, se a Ciência moderna continua com seu autoritarismo epistemológico como possuidora única da razão, teremos que retornar para sustentar-nos em Kant e seu *sapere aude*, esta vez não para liberar-nos, ajudados pela razão, de nossa “culpável incapacidade” provocada pelo obscurantismo das doutrinas religiosas, senão do dogmatismo da Ciência que ao pretender ajudar-nos a sair da lóbrega caverna sacra nos levou à tenebrosa cova da única racionalidade.

4. Anarquismo Sócio-Político. A liberdade social

“O bem-estar para todos não é um sonho”
Kropotkin, *A conquista do pão*.

Começar a trabalhar sobre anarquismo supõe imediatamente a necessidade premente de se esclarecer seu significado. O termo anarquismo pode ser considerado como um dos que mais distância encontra entre sua definição e a que o imaginário coletivo possui sobre ele, instaurado este pela perversão da linguagem que emana das diferentes instâncias do poder. Evidentemente não é o único conceito que tem sofrido esta distorção, e sim mais um no estratagema por meio do qual se desvirtuam conceitos de teorias, organizações sociais ou movimentos políticos que discordam da realidade imposta pelas instâncias do poder. Desta perversão linguística falava-nos Marcuse ao tratar da influência que sobre a população tem a racionalidade instrumental ao ser estabelecida a adequação entre os meios e os fins baseados nos interesses de um determinado sistema político, o neoliberal, neste caso:

[A] linguagem administrada é rigidamente discriminatória: se reserva um vocabulário específico de ódio, ressentimento e difamação para quem se opõe às políticas agressivas e para o inimigo. O modelo se repete constantemente. Assim, quando os estudantes se manifestam contra a guerra, se trata de uma ‘gentalha’ instigada por ‘partidários barbudos da liberdade sexual’, ‘jovens sujos’ e ‘vagabundos pilantras de rua’ que ‘vagabundeiam’ pelas ruas, enquanto que as contramanifestações não são senão ‘reuniões de cidadãos’ (MARCUSE, 1974, p. 115).

Desta maneira, o anarquismo, geralmente relacionado com a desordem, o caos e a violência de todo tipo, foi localizado no pensamento da sociedade como um movimento que rejeita todas as formas de poder e/ou autoridade e, como consequência daquilo, se instala transformado em confusão social. Somado ao anterior, se representa o anarquismo como uma tribo urbana formada por jovens rebeldes ou adultos eternamente juvenis, carente de uma organização que o faz aparecer como etéreo enquanto meios e fins, e sendo isto relacionado com o efêmero do movimento devido à juventude de seus integrantes e o passageiro de pertencimento ao dito grupo. Em extrema síntese, se representa como uma moda para jovens rebeldes que pretendem mudar o sistema através do caos e pela destruição.

Esta representação distorcida, e com uma clara intenção ideológica, sobre o anarquismo, contudo, contém elementos que realmente pertencem ao pensamento do movimento, mas guardando no seu interior uma interpretação muito diferente à que se lhe

pretende mostrar à sociedade desde o poder. Elementos como o caos, a desordem ou a recusa à autoridade têm especial importância na hora de poder analisar, compreender e chegar a assumir os princípios anarquistas por alguém. Não obstante, como dissemos, o significado que lhe é outorgado a cada um deles e, com aquilo, as diferentes relações que se estabelecem entre os termos fazem com que o movimento, neste caso o anarquismo, adquira uma representação radicalmente diferente. Os significados que se lhes dá a cada um destes conceitos desde o anarquismo e a relação entre eles os veremos nas posteriores páginas. Agora vamos começar a fazer uma aproximação ao que entendemos como anarquismo em sua noção mais geral para ir aproximando-nos até uma mais específica.

O termo anarquia tem tido múltiplas definições ao longo da História, para começar a delimitar a nossa, consideramos interessante fazê-lo a partir da análise etimológica da palavra que realiza Woodcock (apud GALLO, 2006, p. 16):

A origem da palavra anarquismo envolve uma dupla raiz grega: *archon*, que significa governante, e o prefixo *an*, que indica sem. Portanto, anarquia significa estar ou viver sem governo. Por consequência, anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte de nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária.

Viver sem governo, portanto, converte-se no elemento central para o anarquismo, no ideal que estabelece como solução para os problemas sociais existentes. A organização social se situa como elemento fundamental na sociedade para o devir econômico, político, social, cultural e das relações humanas. De uma perspectiva anarquista, a existência de um governo (desde o ditatorial até o democrático) implica que se estabeleça uma organização vertical, ainda que tenha maior ou menor aparência de horizontalidade, entre os governantes e os governados. Os governados cedem a seus representantes, os governantes, a soberania da nação mediante o sistema de eleições, onde cada partido político se apresenta fazendo uma mostra de seu ideário através de seus programas eleitorais.

Por enquanto pode parecer lógica a organização representativa do poder, no entanto, esta visão se encontra enraizada na ideia de que o governo não tem mais influências que as que provêm dos cidadãos, e que antepõe os interesses sociais aos privados. Porém, a realidade é mais complexa já que o funcionamento dos governos se vê influenciado por forças que não atendem aos interesses públicos nem às regras democráticas que se lhes pressupõem a um governo representativo, senão que agem em função dos interesses particulares daquelas forças, sejam estas políticas, sejam econômicas, sejam sociais, sejam religiosas. Estamos

falando dos poderes de fato, organizações que intervêm nas decisões políticas através de mecanismos de pressão e do tráfico de influências³⁸, geralmente de forma informal, para virar os interesses públicos dos governos para os particulares aos quais representam. Estes poderes não se apresentam às eleições democráticas, mas, no entanto, exercem uma autoridade sobre as políticas que desenvolvem os governos, restringindo a capacidade de atuação destes. Quer dizer, o governo contém fortes influências que não provêm da cidadania, mas destes grupos privados de pressão que mediante seus mecanismos de persuasão conseguem que os governos assumam estratégias políticas que favorecem aos interesses desta minoria em detrimento dos interesses da sociedade. Desta maneira, quando é outorgada a soberania aos partidos políticos, estes, transformam nossos interesses, votados democraticamente, nos interesses de uma minoria, virando uma falácia ao ser uma democracia sem poder democrático.

Apoiamo-nos em Delarbre (2013, p. 224) para sustentar e compreender a importância dos poderes de fato dentro de uma democracia representativa:

Os poderes de fato excedem os limites do Estado, sua influência é exercida precisamente para implantar seus interesses para além do interesse legítimo que representam ou deveriam representar as instituições políticas, [os poderes de fato] se manifestam por canais frequentemente informais e inclusive extralegais, quebram normas legais e políticas, são incômodos tanto para os governantes quanto para os estudiosos, irritam aos juristas porque atropelam a disciplina dos sistemas legais, importunam aos cientistas políticos quando pulam as travas dos regimes políticos tradicionais. [...]
Os poderes de fato debilitam e, em certas ocasiões, inclusive anulam a capacidade do Estado para garantir o interesse dos cidadãos. [...]
Trate-se de corporações eclesiásticas ávidas em influir nas decisões políticas, grupos empresariais afetados pelas regulações nacionais, ou mídia cujos proprietários monopolizam o espaço público; os poderes de fato regateiam autoridade às instituições nacionais quando estas não funcionam de acordo com seus interesses.

A existência dos poderes de fato não se resume na produção acadêmica dos pesquisadores sociais. Esta também é reconhecida abertamente pelas lideranças políticas da América Latina através da pesquisa sobre *La democracia en América Latina. Hacia una*

³⁸ Dentro das práticas do tráfico de influências encontramos também o fenômeno chamado de “portas giratórias”, através do qual membros políticos passam a trabalhar em conselhos de administração de grandes corporações, ou vice-versa, estabelecendo relações de favor entre as grandes corporações e os políticos como indivíduos ou como partido político, ficando fora destes favores os interesses gerais aos que deveria representar o político.

*democracia de ciudadanas y ciudadanos*³⁹ publicado em 2004 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004, p. 171) quando dizem:

No mapa do poder que traçam nossos consultados faz destaque o grande peso de certos poderes de fato, em particular do setor econômico-financeiro e dos meios de comunicação. Entre nossos consultados existe a percepção de que os condicionamentos impostos por estes poderes conduzem à existência de governos que têm sérias limitações para responder às demandas da cidadania. Eles também salientam que os partidos não conseguem formular projetos coletivos que lhes permitam converter-se em expressão autêntica da cidadania, assim como a influência de poderes extraterritoriais que, entre outros aspetos, se expressa na importância relativamente baixa que se observa na agenda à integração entre países da região.

Portanto, tanto no nível teórico-acadêmico quanto no prático-político, é reconhecida a debilidade dos governos representativos democráticos frente aos poderes de fato na hora de poder estabelecer uma planificação política que se aproxime aos interesses da cidadania da qual recebeu a soberania. Isto nos demonstra que a democracia representativa não *representa* nossos interesses, mas os de terceiros que não são eleitos democraticamente. É dizer, através das eleições cedemos a soberania popular a um governo que atado “ao grande peso de certos poderes de fato” não podem atender aos interesses gerais, senão que viram para os interesses particulares de uma minoria poderosa, mas que, no entanto, age sob a aparência de representar à população. Isto é, uma essência oligárquica, sob uma aparência democrática.

Assim Gallo (2006, p. 84) nos explica, situando ao governo como representante do Estado, que “é através dele que a classe dominante legitima a dominação, pois é através dele que ela faz com que seus interesses *particulares* sejam apresentados como interesses *gerais*, de toda a sociedade”. Desta forma, fica quebrado o pacto social estabelecido entre os governos democráticos e seus cidadãos pelo qual os primeiros representariam os direitos e interesses dos segundos. Ao ceder a soberania aos governantes, e estes agir em conivência com os poderes de fato, a soberania já não reside mais nem nos cidadãos nem no governo, mas em terceiras forças alheias à democracia que a afogam ou a deixam respirar dependendo se o momento político é a favor de seus interesses ou não. Assim, a carta magna dos cidadãos,

³⁹ Neste estudo, “expõe e sistematiza as opiniões que surgem da roda de consultas a 231 lideranças da América Latina, incluindo 41 presidentes e vice-presidentes atuais e precedentes” onde “a meta é revelar juízos fundamentais sobre as democracias da região por parte de um conjunto relevante de lideranças” (PNUD, 2004, p. 149).

a Constituição Federal, vira papel molhado, pois os interesses fundamentais dos grupos de poder pouco têm a ver com os anseios da cidadania.

Desta maneira, o governo se encontraria representado pelos interesses de uma minoria que estrutura a sociedade em benefício próprio, pondo os aparatos, tanto repressivos quanto ideológicos, do Estado em funcionamento para a defesa daquela minoria. Por um lado, seguindo a Althusser, o Aparelho Repressivo de Estado (ARE)⁴⁰ seria:

[...] o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão «funciona pela violência», - pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). (ALTHUSSER, 1980, p. 43).

Por outro lado, seguindo com Althusser, teríamos os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) que seriam designados como:

[...] um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. Propomos uma lista empírica destas realidades que, é claro, necessitará de ser examinada pormenorizadamente, posta à prova, retificada e reelaborada. Com todas as reservas que esta exigência implica, podemos desde já considerar como Aparelhos Ideológicos de Estado as instituições seguintes (a ordem pela qual as enunciamos não tem qualquer significado particular): O AIE religioso (O sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio, televisão, etc.); e o AIE, cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (ALTHUSSER, 1980, p. 43-44).

As diferenças entre ambos são duas principalmente. Em primeiro lugar, o ARE é singular, pois é do Estado, representado pelo governo, o controle de todos os aparelhos que nele se incluem. Enquanto que os AIE têm um aspecto de pluralidade devido a que são diferentes instituições e organizações, públicas ou privadas, as que detêm sua direção. Contudo, ao afastar-nos um pouco, essa pluralidade converte-se em unicidade ao responder todas a umas mesmas finalidades ideológicas de manter o sistema burguês onde uma minoria usufrutua os bens comuns através do Estado.

⁴⁰ Althusser (1980, p. 46-47) esclarece que, nem o aparelho repressivo nem os aparelhos ideológicos, são pura e exclusivamente repressivos nem ideológicos, mas que são uma mistura de ambos onde prevalece em primeira instância a ideologia ou a repressão, mas, ao mesmo tempo, é fecundada pelo outro.

Em segundo lugar, podemos ver como o ARE é puramente de domínio estatal/público, enquanto que os AIE se localizam em grande parte nas mãos do setor privado. Isto pode até parecer uma contradição à primeira vista, mas ao entender que o Estado representa os interesses de uma classe dominante que defende os benefícios privados, podemos compreender melhor essa dualidade de público-privado e como o privado pode aparecer revestido de público. Ligando com os poderes de fato, vimos como estes, sendo de caráter privado, influem decisoriamente nas instituições públicas, amoldando as atuações públicas aos interesses privados, quebrando desta maneira a polarização público-privado. Nesta suposta polarização, o Estado deveria estar representado apenas por poderes públicos, mas conferimos como na prática o âmbito privado se intromete nas tarefas públicas, eliminando a contradição público-privada e levando-nos a enxergar uma coerência entre ambas ao procurar os mesmos fins ainda que sob diferentes aparências.

Assim, deparamo-nos com que o Estado (público-privado) assume a função de estruturar e exercer a coerção e a força, seja repressiva, seja ideológica, de uns (a minoria) sobre os outros (a maioria), reproduzindo e aumentando a desigualdade e a miséria resultantes de um sistema que defende os interesses de uma minoria em detrimento da maioria. O Estado coloca todas suas (nossas) instituições ao serviço desta minoria dominante e, ao mesmo tempo, esta minoria, através dos AIE ou poderes de fato, legitimam ideologicamente a sobrevivência deste sistema democrático-representativo que age em seu próprio benefício, mas sob a máscara da representação de todos.

Portanto, ainda que o elemento central do anarquismo seja a ideia de viver sem governo, a força fundamental que radica nessa ideia é a negação da força e a coerção para a organização social que exerce o Estado, aglutinando forças públicas-privadas, e que impede a formação de sociedades onde a soberania dos sujeitos, tanto individuais quanto coletivos, seja respeitada. É dizer, a soberania deve residir tanto no indivíduo quanto no coletivo de maneira direta para que seus interesses não possam ser desviados para terceiros.

4.1. Breve história das ideias anarquistas

“O anarquismo não é um sistema fechado de ideias, e sim uma interpretação do pensamento que se encontra em constante progressão, que não se pode encerrar em qualquer círculo, a não ser que se queira renunciar a ele”

Rudolf Rocker.

Porque sou anarquista.

Para compreender melhor e para que possamos aprofundar na estruturação lógica e o quadro ideológico que sustentam as ideias anarquistas se faz necessário realizar um breve percorrido por sua história.

Segundo Keyt (1993), as ideias anarquistas se remontam ao período clássico grego com Diógenes de Sínope, discípulo de Antístenes que foi o criador da escola filosófica do cinismo. Diógenes assumiu os princípios do cinismo que eram baseados na ascese⁴¹, a autarquia⁴² e a liberdade de expressão⁴³ (LITTLE, 2013). Mediante o cinismo questionou pilares tão fundamentais da sociedade grega como era a posição social que ocupavam os escravos, o matrimônio patriarcal ou o nacionalismo da polis que ele criticava defendendo que se percebia como cidadão do cosmos. Nestas críticas, podemos encontrar as primeiras raízes do anarquismo, pois nelas se encontram o fundamento da coerção como princípio da injustiça. Na relação entre cidadãos livres e escravos, entre homens e mulheres, e entre cidadãos e polis, Diógenes enxerga uma situação de opressão na qual a liberdade de uns fica subordinada ao benefício dos outros.

Contudo, não é nosso propósito fazer um percorrido desde os inícios das ideias anarquistas até a atualidade, mas mostrar o sustento teórico que adotam as práticas anarquistas através dos teóricos que conceberam o anarquismo não apenas como ideias, mas como um movimento sociopolítico, para depois transportar estas ao campo educacional.

A maioria dos estudiosos do tema coincide que o anarquismo como teoria e movimento tem início no século XIX ao redor da obra *¿Qué es la propiedad?* Publicada em

⁴¹ Entendemos a ascese como as regras e práticas seguidas para lograr a virtude. Para os cínicos, a ascese significa viver com o mínimo possível, pois entendiam que as comodidades materiais eram incompatíveis com a procura do conhecimento para atingir a virtude (LITTLE, 2013).

⁴² A autarquia é compreendida como a autossuficiência, a capacidade de satisfazer cada pessoa suas próprias necessidades.

⁴³ A liberdade de expressão é usada em seu mais amplo significado, os cínicos entendiam que a expressão não devia encontrar-se limitada pelo politicamente correto ou pelas convenções socialmente estabelecidas.

1840 por Pierre-Joseph Proudhon, sendo, além disso, o primeiro em lhe aplicar o termo anarquista um sentido positivo (CAPELLETTI, 2010; PANIAGUA, 2012).

Nesta obra, Proudhon realiza uma análise e reflexão sobre como a propriedade privada dos meios de produção, a terra e as manufaturas é o espólio por parte de uma minoria das conquistas materiais feitas pelo ser humano ao longo da sua história. Este espólio se mantém através dos séculos mediante heranças familiares, aprofundando cada vez mais as desigualdades entre as pessoas. Neste panorama, o Estado se apresenta como o defensor da propriedade privada e, portanto, dos interesses dessa minoria, pondo em funcionamento todos os mecanismos necessários para defender a propriedade privada que, para Proudhon, é a base das desigualdades e da miséria no mundo. Para resolver esta questão, propõe um sistema mutualista onde, em oposição tanto à propriedade privada quanto à propriedade estatizada (própria do socialismo), a propriedade passa a ser posse por parte dos que façam usufruto dela, é dizer, estabelecendo um sistema de auto-organização no qual os próprios trabalhadores sejam os proprietários dela.

É interessante ver como em Proudhon já se encontravam indícios do anarquismo epistemológico que um século depois postularia Feyerabend. Para Proudhon, a concepção da propriedade privada na sociedade se deve a que se encontra estabelecida no sistema de categorias que contém nossa sociedade, aparecendo desta maneira no discurso como se de um elemento natural se tratasse. No entanto, como vimos, os sistemas de categorias ainda que se vistam de objetivos, guardam uma profunda subjetividade sócio-histórica e política. Exemplo disto é o relato de Galileu e Copérnico que tiveram que confrontar com o antigo sistema de categorias que colocava a Terra como o centro do universo. É através das crenças enraizadas no sistema de categorias que a propriedade privada virou um elemento natural em nossa sociedade, assim como foi o geocentrismo. Proudhon incidiu sobre esta condição da naturalidade das coisas, advertindo que essa naturalidade, supostamente objetiva, continha características subjetivas que arrastávamos historicamente, convertendo-as em um erro constante:

[...] não concebemos pensamento algum que não se refira aos princípios gerais da razão, limites de nosso conhecimento.

[...] estes tipos fundamentais aos quais se adaptam fatalmente nossos juízos e nossas ideias, e que nossas sensações não fazem mais que colocar ao descoberto, se conhecem na Ciência com o nome de categorias.

[...] o hábito, como uma segunda natureza, tem o poder de sugerir ao entendimento novas formas categóricas, fundadas nas aparências do que percebemos, e por isso mesmo, desprovidas na maior parte dos casos, de realidade objetiva. Apesar disto exercem sobre nossos juízos uma

influência não menos predeterminante do que as primeiras categorias. De sorte que fazemos nosso juízo, não só de acordo às leis eternas e absolutas de nossa razão, mas também conforme às regras secundárias, geralmente equivocadas, que a observação nos sugere. Essa é a fonte mais fecunda dos falsos prejuízos e a causa permanente e quase sempre invencível de multidão de erros (PROUDHON, 2010, pp. 13-16).

Assim, Proudhon incita ao leitor a questionar os princípios bem estabelecidos em nossa razão para, através desse questionamento básico, demonstrar que a propriedade privada não é um elemento natural do ser humano, mas que, pelo contrário, é o pilar básico da desigualdade e a miséria imperante em nossas sociedades.

Poucos anos depois, em 1864, se fundava a *Associação Internacional dos Trabalhadores* (AIT) em Londres, onde se reuniam socialistas, anarquistas e sindicalistas de Europa com a intenção de discutir e buscar elementos comuns aos problemas que a classe operária estava sofrendo em cada um de seus países. Através deles, se pretendiam estruturar ações conjuntas contra o capitalismo e a exploração operária que este sistema produzia. No interior da AIT deu início a divisão entre os socialistas libertários (anarquistas) e os socialistas autoritários (comunistas).

As discussões, representadas por Bakunin no lado anarquista e por Marx e Engels no comunista, não se referiam aos fins, pois ambos advogavam pela abolição do Estado como solução dos problemas da humanidade. O conflito principal entre as duas vertentes socialistas se encontrava nos meios para atingir a abolição do Estado. Por um lado, os marxistas defendiam que só se poderia chegar à abolição do Estado através da tomada deste por parte do proletariado. Iniciar-se-ia assim a “ditadura do proletariado” que possibilitasse a formação de uma sociedade igualitária e livre que criasse as condições necessárias para a eliminação de toda forma de opressão, da que o Estado é a maior expressão:

A sociedade que organizará de novo a produção sobre as bases de uma associação livre e igualitária dos produtores, transportará toda a máquina do Estado onde, desde então, lhe corresponde ter seu posto: ao museu de antiguidades, junto ao torno de fiar e junto ao machado de bronze (ENGELS, 1996, p. 216-217).

Pelo outro lado, os anarquistas, defendiam que a abolição do Estado tão só poderia ser feita através da revolução social e política que derrubasse o antigo sistema político e das relações que se encontram nele, para poder estabelecer uma nova sociedade onde os princípios de liberdade, igualdade e justiça se adaptem aos sujeitos, tanto individuais quanto coletivos. A crítica dos libertários para os marxistas se baseava em que a abolição do Estado não poderia se realizar através da tomada deste, pois é nele e em sua organização hierárquica

de acima para baixo onde se encontram as relações de poder que infligem a submissão da maioria pela minoria.

Assim, pois, desde qualquer parte que se examine esta questão, se chega sempre ao mesmo triste resultado, ao governo da imensa maioria das massas do povo pela minoria privilegiada. Mas essa minoria, dizem-nos os marxistas, será composta de trabalhadores. Sim, de antigos trabalhadores, pode ser, mas que quando se converterem em governantes ou representantes do povo cessarão de ser trabalhadores e considerarão o mundo do trabalho desde sua ‘altura’ estatista; não representarão já desde então ao povo, mas a si mesmos e a suas pretensões de querer governar ao povo. Quem queira duvidar sobre isso, não sabe nada da natureza humana (BAKUNIN, 2006, p. 210).

Desta maneira, Bakunin defende que a tomada do poder não é suficiente para destruir o sistema de exploração do homem pelo homem, senão que é preciso acabar com o sistema político e social sobre o que se constrói para poder estabelecer uma nova forma de organização social que será decidida no encontro entre iguais, sendo invertida a hierarquia para que seja o povo quem detenha o poder e, através de suas organizações e um sistema de federações, construam um novo sistema de relações sociais e políticas que se baseie na liberdade, a igualdade, a justiça e a fraternidade.

Para Bakunin, a ocupação do poder por outra classe, ainda que seja operária, seria reproduzir as mesmas relações sociais que emanam do sistema estatal onde uma minoria decide sobre a maioria e que traz como consequência a desigualdade, a injustiça e a opressão de uns sobre os outros. Sua lógica segue a máxima pronunciada mais tarde em um discurso por Ricardo Mella no qual proclamava que “a liberdade se educa com liberdade, a solidariedade com solidariedade e a igualdade com igualdade”. É dizer, seria um absurdo tentar buscar a liberdade, a solidariedade e a igualdade entre seres humanos através das mesmas relações de um sistema que tem gerado e estabelecido como natural a desigualdade e a miséria entre os seres humanos. Mediante este pensamento, Bakunin exorta a realizar a revolução social e política de forma conjunta para permitir a construção de uma nova organização anarquista da sociedade na qual a liberdade, a igualdade e a fraternidade se constituirão como a base dela:

A revolução política, contemporânea é realmente inseparável da revolução social - de que será, por assim dizer, a expressão ou a manifestação negativa, não será já uma transformação, senão uma liquidação grandiosa do Estado, e a abolição radical de todas as instituições políticas e jurídicas que têm por objeto a submissão do trabalho popular à exploração das classes privilegiadas. Ao mesmo tempo em que destruirá a potência econômica dos proprietários, dos capitalistas, dos patrões, destruirá a dominação política de

todos os chamados representantes coroados ou não coroados do Estado, desde os imperadores e os reis até o último policial ou guarda campestre, de todos os grandes e pequenos corpos do Estado, de todas as classes e de todos os indivíduos que - em nome de um poder fundado, para uns sobre o direito divino, e para outros sobre a eleição popular e sobre o sufrágio universal, cega ou servilmente praticada pelas massas, malvadamente explorado e afastado de sua finalidade pelos exploradores dessas massas -, se colocam ante elas como senhores e como amos. A revolução social barrará todas estas instituições e todos estes representantes da eterna tirania, aberta ou mascarada, não para substituí-la por outra, senão para destruir de uma vez por todas o princípio mesmo da soberania, da dominação e da autoridade; e o sufrágio universal, atuando em meio a esta revolução, tendo por ponto de partida a igualdade econômica e social conquistada por ela, não terá por objeto, como muitos pretensos socialistas o imaginam e esperam, a criação de um novo Estado e de um novo governo político, que dariam a essa 'vil multidão' novos amos, senão uma organização ampla, procedendo de baixo para cima, pela vida de uma federação livre da liberdade e do trabalho de todos, povos, províncias, comunas, associações, indivíduos, sobre a base única da igualdade e da fraternidade humana (BAKUNIN apud GALLO, 2006, p. 81-82).

Portanto, podemos ver explicitamente em Bakunin um dos fundamentos do anarquismo, a recusa de toda autoridade imposta. A autoridade é um elemento central do anarquismo e que desenvolveremos em um próximo tópico. Agora, faremos um breve esclarecimento para situar Bakunin e o desenvolvimento das ideias anarquistas.

Bakunin rejeita completamente a autoridade que vem de cima para baixo, a que é executada por uma minoria sobre a maioria, pois nela se encontra a imposição dos interesses particulares para a generalidade dos indivíduos, sendo esta autoridade concretizada mediante a violência se for preciso:

Em uma palavra, rejeitamos toda legislação, toda autoridade e toda influência privilegiada, titulada, oficial e legal, mesmo emanada do sufrágio universal, convencido de que ela só poderia existir em proveito de uma minoria dominante e exploradora, contra os interesses da imensa maioria subjugada (BAKUNIN, 2000, p. 40).

Em contrapartida, advoga por uma autoridade de baixo para cima, onde a autoridade se converta em um elemento dinâmico, multidirecional e baseada na razão do povo através do reconhecimento do saber e a capacidade da autoridade e não por estar baseada na imposição. Esta autoridade será dinâmica, pois parte desde o povo e em nenhum momento é considerada como fixa, mas que pode ser modificada em qualquer instante no que os indivíduos considerem que já não é mais efetiva para eles ou simplesmente que cometeram um erro e pensem que a alteração da autoridade será melhor para conseguir seus objetivos. Será multidirecional, pois abandonará a autoridade que é dirigida de uns para o resto. Na

autoridade multidirecional, reconhece-se a autoridade mútua, onde cada um tem saberes e conhecimentos que podem fornecer elementos de interesse para os outros, abrindo espaços de diálogo e reconhecimento do outro pelo bem da comunidade. Por último, estará baseada na razão do povo que, através das decisões dos sujeitos, fará a escolha, de forma dinâmica e multidirecional, mediante a indagação, o diálogo e seus interesses, da autoridade ou autoridades que considerem convenientes para os processos que empreendem. Bakunin nos relata sua concepção da autoridade da seguinte maneira:

Decorre daí que rejeito toda autoridade? Longe de mim este pensamento. Quando se trata de botas, apelo para a autoridade dos sapateiros; se trata de uma casa, de um canal ou de uma ferrovia, consulto a autoridade do arquiteto ou a do engenheiro. Por tal Ciência especial, dirijo-me a este ou àquele cientista. Mas não deixo que me imponham nem o sapateiro, nem o arquiteto, nem o cientista. Eu os aceito livremente e com todo o respeito que me merecem sua inteligência, seu caráter, seu saber, reservando, todavia, meu direito incontestável de crítica e de controle. Não me contento em consultar uma única autoridade especialista, consulto várias; comparo suas opiniões, e escolho aquela que me parece a mais justa. Mas não reconheço nenhuma autoridade infalível, mesmo nas questões especiais; conseqüentemente, qualquer que seja o respeito que eu possa ter pela humanidade e pela sinceridade desse ou daquele indivíduo, não tenho fé absoluta em ninguém. Tal fé seria fatal à minha razão, à minha liberdade e ao próprio sucesso de minhas ações; ela me transforma imediatamente em um escravo estúpido, em um instrumento da vontade e dos interesses de outrem (BAKUNIN, 2000, p. 37).

Desta maneira, Bakunin assenta seu conceito de autoridade dentro da perspectiva anarquista, acabando com o mito que supõe ao anarquismo como uma ausência total de autoridade o que levaria à libertinagem mais selvagem. A importância desta concepção da autoridade recai na mutação de uma autoridade imposta e irracional para uma autoridade múltipla, dialogada e racionalizada através do encontro dos sujeitos. Isto, por um lado, evita a tirania de uma minoria sobre a maioria ao ser esta última quem agora possui o poder de decisão e, por outro lado, fornece-lhe um sentimento de fraternidade e colaboração, substituindo o sentimento de medo e coerção exercido pela autoridade imposta.

Anos mais tarde, Piotr Kropotkin, geógrafo, naturalista e apaixonado pela biologia, sentou as bases do que seria o anarco-comunismo. Sua teoria nasceu como crítica ao mutualismo de Proudhon e ao coletivismo de Bakunin nos quais ambos permitiam a sobrevivência dos assalariados ao estabelecer uma relação entre os esforços realizados e a remuneração recebida. Kropotkin, no entanto, realiza uma análise histórica para mostrar como todo o produzido pela sociedade humana é o resultado do trabalho histórico do coletivo da

humanidade, pelo que não é possível deduzir que quantidade de salário teria que receber cada pessoa:

Quem é o indivíduo que tem o direito a dar um passo adiante e, colocando as mãos sobre a parte menor do todo para dizer: eu tenho feito isto; pertence-me? E quem pode de nós discriminar, neste imenso todo inter-relacionado, a parte que um indivíduo isolado pode tomar como próprio em verdadeira justiça? As casas e as ruas, os canais e as vias do trem, as máquinas e os trabalhos de arte, todo tem sido criado através do esforço conjunto de gerações passadas e presentes, de pessoas que vivem nestas ilhas e pessoas que vivem a milhares de milhas de distância.

No entanto, tem sucedido ao longo da história que qualquer coisa que tem permitido ao ser humano incrementar sua produção, ou inclusive mantê-la, tem sido apropriada por uns poucos (KROPOTKIN, 2010, p. 44).

Assim, Kropotkin entende que a sociedade deveria se reger segundo a máxima expressada por Marx (2000, p. 17) de “De cada qual, segundo sua capacidade; a cada qual, segundo suas necessidades”, utilizada para se referir ao comunismo em sua fase mais avançada⁴⁴.

Como dissemos anteriormente, esta fase superior do comunismo seria o anarquismo, com a exceção de que seria conquistado por diferentes meios. Desta maneira, Kropotkin, aprofunda na análise que Proudhon tinha feito sobre o roubo que supõe a propriedade privada, mas chegando a uma conclusão diferente. A propriedade não deve ser dos trabalhadores que a usufruam, mas do conjunto da sociedade em sua totalidade, estabelecendo unicamente o conceito de propriedade comum e suprimindo qualquer forma de salário (CAPELLETTI, 2010), transitando para uma sociedade onde os bens produzidos sejam utilizados conforme as necessidades de cada indivíduo e regulados de forma coletiva.

Em sua obra *La conquista del pan* (2008), Kropotkin mergulha nas novas relações sociais que deveriam emergir ao considerar a propriedade como um elemento comum da humanidade. Nela, faz uma análise sobre como os meios de produção e a técnica envolvida nela tem ido aumentando exponencialmente no transcurso da história, mas como, no entanto, estes benefícios que deveriam repercutir em todos têm sido apropriados por uma minoria. Isto

⁴⁴ “Na fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e manual; depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital; depois de, com o desenvolvimento múltiplo dos indivíduos, as suas forças produtivas terem também crescido e todas as fontes manantes da riqueza cooperativa jorrarem com abundância - só então o horizonte estreito do direito burguês poderá ser totalmente ultrapassado e a sociedade poderá inscrever na sua bandeira: ‘de cada um segundo as suas capacidades, a cada um de acordo com as suas necessidades!’ (MARX, 2000, p. 17).

supõe que os benefícios da humanidade não tem sido um aumento para o bem-estar de todos. Muito pelo contrário. Seguindo uma lógica bastante básica, nos diz que todos os desenvolvimentos técnicos obtidos pela humanidade deveriam ter incidência em uma redução da jornada laboral dos trabalhadores que permitisse, conseqüentemente, curtir de mais horas para o desenvolvimento pessoal e o desfrute individual. Contudo, apesar dos avanços, Kropotkin mostra como os horários e condições laborais não têm melhorado, senão que tem piorado.

A obra de Kropotkin, escrita em 1892, continua tendo especial vigência, pois ao dar uma breve vista ao passado, podemos observar como após as revoltas operárias de Chicago do primeiro de maio de 1886 se atingiu a jornada laboral de oito horas diárias. Contudo, as condições laborais, quando não têm piorado, têm-se mantido estáveis depois de 130 anos daquela vitória operária. Isto mantém viva a crítica de Kropotkin de que o desenvolvimento obtido pelo conjunto da humanidade é apropriado por uma minoria. Através da sua obra Kropotkin nos mostra os benefícios que ocasionaria o estabelecer a produção mancomunada baseada no anarco-comunismo. Esta permitiria uma redução drástica da jornada de trabalho, estabelecendo-se o trabalho para todos, que permitiria o desenvolvimento intelectual e manual de cada um dos indivíduos. Além disso, recuperaria o caráter hedonista do ser humano no qual o trabalho não ocupasse mais espaço do que o desfrute vital de cada um de nós.

Por outro lado, Kropotkin, em seu interesse por lhe dar um caráter científico ao anarquismo e devido à sua formação, se entusiasmou e estudou em profundidade a teoria evolucionista de Darwin. Nela, conferiu como Darwin estabelecia duas formas complementares para a sobrevivência e a evolução das espécies: 1) a competência por recursos limitados entre organismos da mesma espécie e 2) a cooperação entre organismos da mesma espécie diante de situações adversas. Contudo, a maioria dos darwinistas, influenciados pela teoria malthusiana⁴⁵, incidiram fundamentalmente sobre a primeira, deixando no esquecimento a cooperação entre organismos como um dos complementos básicos para a sobrevivência das espécies. Kropotkin, conhecedor da obra de Darwin, a recupera para devolver à teoria dele toda a complexidade que possui e tirando-lhe o viés

⁴⁵ Thomas Malthus (1766-1834) foi um economista britânico que em seu livro *Primer ensayo sobre la población* (1993) levanta que a população, ao crescer a um ritmo maior do que a produção de alimentos, encontrar-se-ia exposto a uma luta pelo controle dos recursos oferecidos pela natureza, onde os mais desfavorecidos sofrerão as piores conseqüências da escassez devido a estar menos preparados para a luta pelos recursos.

ideológico que seus seguidores lhe imprimiram ao focaliza-la na competição entre indivíduos para a sobrevivência:

Embora estivesse usando o termo em seu sentido estrito, principalmente tendo em vista seus objetivos específicos, ele alertou seus seguidores para que não cometessem o erro (que ele próprio parece ter cometido um dia) de superestimar esse sentido. Em *A origem do homem*, Darwin escreveu algumas páginas memoráveis para ilustrar seu sentido próprio, o sentido amplo. Observou que, em inúmeras sociedades animais, a luta entre indivíduos pelos meios de subsistência desaparece, que essa luta é substituída pela cooperação e que essa substituição resulta no desenvolvimento de faculdades intelectuais e morais que assegura à espécie as melhores condições de sobrevivência. Ele sugeriu que, nesses casos, os mais aptos não são os mais fortes fisicamente, nem os mais astuciosos, e sim aqueles que aprendem a se associar de modo a se apoiarem mutuamente, fossem fortes ou fracos, pelo bem-estar da comunidade. “Aqueles comunidades”, escreveu ele, “que possuíam o maior número de membros mais cooperativos seriam as que melhor floresceriam e deixariam a prole mais numerosa” (2.a ed. inglesa, p. 163). O termo, que se originou da estreita concepção malthusiana - de competição de cada indivíduo contra todos os outros -, perdeu assim sua estreiteza na visão de alguém que conhecia a Natureza (KROPOTKIN, 2009, p. 20).

Desta forma, Kropotkin, por um lado, recupera a complexidade da teoria darwinista sobre a evolução das espécies e, por outro lado, consegue lhe adicionar um significado científico a sua visão cooperativista do desenvolvimento das sociedades, animais e humanas, que iria encaminhado para o anarquismo. Em sua obra realiza uma profunda análise histórica sobre como diferentes sociedades se valeram da luta, mas através da cooperação, para a evolução de suas comunidades em procura do bem comum. Este elemento é denominado por Kropotkin como ajuda mútua, mediante a qual as sociedades estabeleceram historicamente laços de solidariedade entre seus indivíduos para atingir objetivos comuns e mediante os quais sentaram as bases para a evolução das “melhores instituições progressistas da sociedade civilizada” (KROPOTKIN, 2009, p. 4).

Esta pretensão de Kropotkin de dar-lhe ao anarquismo um caráter científico encontrou uma forte crítica em seu amigo e parceiro Errico Malatesta. Este compreendia que o anarquismo, ainda que pudesse apoiar-se sobre uma base científica, não podia basear-se nela pois a Ciência poderia ser utilizada tanto para o bem quanto para o mal do devir humano, dependendo isto das condições às que fosse submetida. Desta maneira, Malatesta era consciente de que as ferramentas oferecidas desde o mundo científico são um mecanismo que posto ao serviço do poder poderia ter terríveis consequências:

A Ciência é a colecção e a sistematização do que se sabe ou se acredita saber: enuncia o fato e trata de descobrir a lei deste, é dizer, as condições nas quais o fato ocorre e se repete necessariamente. A Ciência satisfaz certas necessidades intelectuais e é, ao mesmo tempo, efficacíssimo instrumento de poder. Enquanto indica nas leis naturais o limite ao arbítrio humano, faz aumentar a liberdade efetiva do homem ao fornecer a maneira de usufruir essas leis em vantagem própria. A Ciência é igual para todos e serve indiferentemente para o bem e para o mal, para a liberação e para a opressão (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 42).

A este cientificismo mecanicista, Malatesta contrapõe que o anarquismo não pode sustentar-se apenas em um determinismo natural, mas que a vontade e a consciência das pessoas jogam um papel fundamental nele, pois o desenvolvimento humano não está predeterminado, senão que se encontra na ação das pessoas através de sua capacidade para pensar, organizar-se e agir em procura de uma determinada finalidade:

O anarquismo é, no entanto, uma aspiração humana, que não se baseia sobre nenhuma necessidade natural verdadeira ou suposta, e que poderá realizar-se segundo a vontade humana. Aproveita os meios que a Ciência fornece ao homem na luta contra a natureza e contra as vontades contrastantes; pode sacar proveito dos progressos do pensamento filosófico quando estes sirvam para ensinar aos homens a raciocinar melhor e a distinguir com mais precisão o real do fantástico; mas não pode ser confundido, sem cair no absurdo, nem com a Ciência nem com nenhum sistema filosófico (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 43).

Contudo, isto não quer dizer que Malatesta fosse um inimigo da Ciência, exatamente o oposto, a considerava como uma das belezas da sociedade humana que tinha contribuído com uma série de conhecimentos e saberes de fundamental importância para a liberação da humanidade do jugo dos opressores. Por isso, propunha que a Ciência deveria ser posta ao serviço de toda a sociedade e que cada um dos indivíduos deveria ter acesso à formação em alguma das diferentes áreas da Ciência. Desta maneira, pensava em fortalecer as capacidades de pensamento da sociedade, além de não deixar o monopólio dela sob setores privilegiados que poderiam utiliza-la em benefício próprio:

[...] e não se nos acuse, como fez recentemente um parceiro, de ter em baixa estima a Ciência. Ao contrário, sabemos que coisa charmosa, grande, poderosa e útil é a Ciência; sabemos em que medida serve à emancipação do pensamento e ao triunfo do homem na luta contra as forças adversas da natureza; e queríamos por aquilo que nós mesmos e todos nossos companheiros tivéssemos a possibilidade de fazer da Ciência uma ideia sintética e de aprofunda-la pelo menos em uma de seus inúmeros ramos (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 45).

Malatesta, portanto, não faz uma crítica que fulminasse à Ciência, senão que a faz através de matizes. Compreendeu perfeitamente que ela era uma poderosa ferramenta para o futuro da sociedade, e que se esta era deixada nas mãos dos opressores, seria utilizada contra os interesses da maioria da população, os oprimidos. Desta maneira, através do pensamento anarquista de que para reduzir ao mínimo as influências de poder, este devia ser dividido entre todos, extraiu a mesma conclusão ao respeito da Ciência. É dizer, para reduzir o influxo dos poderosos, a Ciência deveria ser oferecida para cada uma das pessoas para poder ter uma formação nela que lhes permitisse reflexionar e conhecer sobre o que acontecia sob seu nome.

Neste pensamento, intui-se a grande confiança que Malatesta possui sobre os indivíduos e sua capacidade para decidir o que é melhor para eles e seu coletivo, em liberdade e sem dogmas que o intercedessem. Agora é importante salientar o indivíduo e o coletivo, pois para Malatesta, em resposta aos anarquistas individualistas, o anarquismo não supõe apenas querer a liberdade para si mesmo, senão que esta tem que ser conjugada com querê-la também para o conjunto da humanidade. O querer a liberdade para mim, deve implicar que a deseje para os outros, pois no caso contrário, a relação entre oprimidos e opressores voltaria a florescer retornando ao mesmo problema da desigualdade e a injustiça:

A intolerância frente à opressão, o desejo de ser livre e de poder desenvolver completamente a própria personalidade até o limite, não bastam para fazer de alguém um anarquista. Esta aspiração à liberdade ilimitada, se não for combinada com o amor pelos homens e com o desejo de que todos os demais tenham igual liberdade, pode chegar a criar rebeldes, que, se tiverem força suficiente, se transformarão rapidamente em exploradores e tiranos (MALATESTA apud RICHARDS, 2009, p. 7).

Desta maneira, a liberdade ira encontrando sua amplitude no encontro com os outros, sendo limitada a liberdade de um pela liberdade dos outros, e inclusive superpondo-se os limites mediante “a solidariedade, a irmandade, o amor, que fazem que o sacrifício dos desejos inconciliáveis com os dos demais se faça voluntariamente e com prazer” (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 48). Isto é devido a que ao considerar a liberdade como um dos maiores bens do ser humano, ninguém pode estar na posição de negar a possibilidade de liberdade do outro por uma simples razão. O que hoje é verdade, amanhã pode ser mentira, portanto, não podemos reprimir uma realidade simplesmente porque nós ou os prejuízos epistemológicos ou morais existentes na atualidade não concordem com ela. Liberdade, igualdade e fraternidade, mas não apenas para a burguesia, senão para o conjunto da humanidade:

Não é questão de ter razão ou estar errado; é questão de liberdade, liberdade para todos, liberdade para cada um sempre que não infrinja... a igual liberdade dos outros.

Ninguém pode julgar de uma maneira certa quem tem razão ou está errado, quem se haja mais perto da verdade e que caminho conduz melhor ao maior bem para cada um e para todos. A liberdade é o único meio para chegar, mediante a experiência, à verdade e ao melhor: e não há liberdade se não existe a liberdade de equivocar-se (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 50).

Comprovamos então como lhe concede primordialmente uma visão ética ao anarquismo, mais além do puro cientificismo, onde as ações individuais e coletivas se situam em íntima relação. Além da qualidade ética da liberdade, encontramos outra muito importante no discurso de Malatesta, a vontade. Em sua época, existia uma forte discussão nos círculos anarquistas para decidir qual seria melhor entre as formas de organização econômica que tinham sido propostas por Proudhon, Bakunin e Kropotkin; o mutualismo, o coletivismo e o anarco-comunismo, respectivamente.

Nesta discussão, Malatesta, sendo pragmático, defendeu que essa discussão estava tratando de estabelecer ao maior inimigo do anarquismo dentro dele mesmo, o dogma. Entendia que colocar como objetivo do anarquismo apenas uma das formas econômicas propostas faria que virasse dogma, eliminando a vontade das pessoas que se vissem envolvidas em sociedades anarquistas. Pelo contrário, Malatesta propunha que qualquer das formas econômicas propostas (ou qualquer outra ainda que não tivesse sido imaginada) poderia ser válida, sendo que a validade desta será decidida pelo coletivo através de seus indivíduos reunidos em assembleia, pois eles serão os que melhor conhecerão as condições concretas com as quais se enfrentarão (TRAGTENBERG, 2003). Assim, poderão modificá-la, dando-lhe um caráter dinâmico, em base às necessidades que forem tendo e segundo as circunstâncias forem sendo alteradas. Por enquanto, defende a liberdade de vontade de cada indivíduo pensar como seria a melhor organização econômica para uma sociedade anarquista, mas com especial ênfase em que não deve ser motivo para cisões dentro do próprio anarquismo. A importância não se encontra, pois, nos diferentes ramos que emanam da árvore anarquista, mas na raiz que une a todos na luta por uma sociedade sem opressão com fundamentação na liberdade de todos.

As sociedades humanas, para que sejam convivência de homens livres que cooperam para o maior bem de todos, e não conventos ou despotismos que se mantêm pela superstição religiosa ou a força brutal, não devem resultar da criação artificial de um homem ou uma seita. Têm que ser resultado das necessidades e as vontades, coincidentes ou contrastantes, de

todos seus membros que, aprovando ou recusando, descubrem as instituições que em um momento dado são as melhores possíveis e as desenvolvem e mudam à medida que são modificadas as circunstâncias e as vontades.

Pode-se preferir então o comunismo, ou o individualismo, ou o coletivismo, ou qualquer outro sistema imaginável e trabalhar com a propaganda e o exemplo para o triunfo das próprias aspirações; mas tem que se cuidar muito bem, sob pena de um certo desastre, de pretender que o próprio sistema seja único e infalível, bom para todos os homens, em todos os lugares e tempos, e que se lhe deva fazer triunfar com métodos que não sejam a persuasão que resulta da evidencia dos fatos.

O importante, o indispensável, o ponto do qual tem que partir é assegurar a todos os meios que necessitam para ser livres (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, pp. 38-39).

Esta visão ética se complementa em Malatesta com uma perspectiva pedagógica do movimento anarquista. Nela, expõe como os anarquistas, ao rejeitar a imposição autoritária e dogmática, devem focalizar a expansão do movimento através do exemplo e a solidariedade. Para esta atuação pedagógica, o movimento se centra em dois campos fundamentais: por um lado, o educativo, que será desenvolvido em profundidade em um seguinte tópico; e, por outro lado, o laboral através da ação sindical.

Malatesta foi um dos grandes impulsores da participação dos anarquistas nos sindicatos, fazendo grandes contribuições às discussões levadas pelos individualistas nos círculos libertários sobre a coerência entre ser anarquista e pertencer a organizações, ao entender que nestas existia a hierarquia autoritária. No entanto, Malatesta mostrou como a autoridade, entendida esta como a imposta e irracional que criticou Bakunin, não era necessária para a organização social dos trabalhadores, senão que uma organização anarquista devia possuir um novo tipo de relações onde aquela autoridade fosse substituída pelos valores que surgem do movimento libertário:

Por crer, devido à influência da educação autoritária recebida, que a autoridade é a alma da organização social, para combater à primeira, combateram e negaram à segunda [...]. O erro fundamental dos anarquistas inimigos da organização consiste em acreditar que esta não é possível sem autoridade, e em preferir, admitida esta hipótese, a renúncia a toda organização antes do que aceitar o menor indício de autoridade [...]. Si acreditássemos que não pode existir organização sem autoridade, seríamos autoritários, pois nos ficaríamos com a autoridade, que trava e entristece a vida, antes do que com a desorganização que a faz impossível (MALATESTA apud GUERIN, 2004, p. 70-71).

Assim, Malatesta, apostava em que os anarquistas deveriam fazer parte dos sindicatos ou criá-los quando estes não existam (CAPELLETTI, 2010) para, através deles, levar as convicções anarquistas de liberdade, autonomia, autogestão e solidariedade.

Contudo, não quer dizer que Malatesta incentivasse o sectarismo entre os anarquistas, pois isto converteria ao movimento em um dogma, contrariamente à ética libertária. Pelo contrário, impulsionava a participação dos anarquistas nos sindicatos de qualquer tipo para realizar ação política neles, acorde aos ideais ácratas, para que os sindicatos não se convertessem em instrumentos de uma minoria. Era necessário mostrar o sindicato como uma organização de solidariedade interprofissional e internacional dos trabalhadores e como um espaço fundamental importância para que adquiram consciência sobre as condições de exploração e subordinação à que os patrões lhe submetem:

Os anarquistas nos sindicatos deveriam lutar para que estes permaneçam abertos a todos os trabalhadores qualquer que seja sua opinião e partido, com a única condição da solidariedade na luta contra os patrões; deveriam opor-se ao espírito corporativo e a qualquer pretensão de monopólio da organização e do trabalho. Deveriam impedir que os sindicatos servissem de instrumento aos politiquês para fins eleitorais ou outros propósitos autoritários, e praticar e predicar a ação direta, a descentralização, a autonomia, a livre iniciativa; deveriam esforçar-se para que os organizados aprendam a participar diretamente na vida da organização e a não ter a necessidade de chefes e de funcionários permanentes (MALATESTA apud RICHARDS, 2007, p. 122).

Desta maneira, Malatesta reimprime mais uma vez seu pragmatismo no movimento anarquista, deixando em um lugar secundário o sobrenome do movimento e colocando como pilar os valores que o envolvem, a liberdade e a igualdade, situando como inimigo comum do movimento libertário, portanto, à opressão e a desigualdade. Assim, Errico foi o ativista mais importante dentro da história anarquista para evitar o dogmatismo em qualquer das suas áreas, procurando dar-lhe uniformidade através dos princípios básicos e mostrando a divergência como um elemento natural para ser resolvidos entre os membros a partir das condições espaciais e temporais concretas.

Queremos terminar esta breve história do anarquismo (ou os anarquismos, melhor dito) lembrando-nos de outros pensadores fundamentais para o movimento anarquista, ainda que seja de forma breve; William Godwin, filósofo inglês, considerado pai do anarquismo moderno devido a mostrar às instituições políticas como forma de opressão; Leon Tolstói, escritor e pedagogo russo que exerceu uma atividade ácrata desde o cristianismo e promoveu o pacifismo; Emma Goldman, ativista lituana que, entre outras opressões, combateu

especialmente as realizadas contra as mulheres e os homossexuais; Rudolf Rocker, alemão que sentou as bases do anarcosindicalismo como ferramenta para a ação direta na defesa dos trabalhadores; Murray Bookchin, historiador estadunidense que, influenciado por Kropotkin, desenvolveu a teoria da ecologia social; e na atualidade; Carlos Taibo, cientista político espanhol acérrimo defensor do decrescimento e dos movimentos antiglobalização; Noam Chomsky, linguista e ativista estadunidense, defensor do anarcosindicalismo e da democracia direta; Silvio Gallo, filósofo e pedagogo brasileiro que tem revisado e atualizado a proposta pedagógica anarquista; ou Daniel Barret, sociólogo uruguaio que realiza um desenvolvimento teórico para atualizar as ideias libertárias ao século XXI.

4.2. Breve história do anarquismo no Brasil

Difícilmente poderíamos estabelecer o início dos princípios libertários no Brasil, assim que nos ateremos a aprofundar, sobretudo no início do anarquismo como movimento político no território brasileiro.

Dissemos que seria difícil, pois alguns autores assinalam o Quilombo de Palmares (1602-1695) como a primeira comunidade sem leis nem amos⁴⁶ (RODRIGUES, 2010), no entanto, não é abundante a informação sobre este fato devido à situação de assédio que o quilombo viveu durante toda sua época de resistência, além de que os documentos existentes se remetem à história dos opressores.

É evidente que as ideias libertárias existiram sempre no Brasil devido ao fato de estas serem fundamentadas em favor da liberdade e em contra da opressão, a história que forma o país desde a chegada dos colonizadores esteve baseada na dominação sobre as diferentes comunidades. Primeiro sobre os nativos, a continuação sobre os escravos provenientes da África e, por última e mais recente, as novas formas de opressão estabelecidas através da servidão moderna.

⁴⁶ Segundo Rodrigues (2010, p. 18), a organização no quilombo se realizava da seguinte forma, “depositando em celeiros públicos o produto do esforço coletivo, segundo as capacidades de cada um, era distribuída também publicamente de conformidade com as necessidades de cada habitante. Sem patrões, empregados ou autoridade para além daquela que provinha da inteligência, privilégio que não dava aos que a possuíam o direito de mandar nos menos favorecidos, puderam, a partir do ano de 1600, desafiar a administração econômica e militar dos colonizadores-governantes e prosperar dentro de uma igualdade de admirável harmonia coletiva”.

Desta forma, a toda situação de opressão se lhe opunham formas de resistência baseadas na liberdade. Decerto, não se pode dizer que todos os movimentos de resistência se basearam nas ideias libertárias de autonomia, autogestão e igualdade, mas sim contavam com elementos de liberação da opressão à que eram submetidos.

A tensa relação estabelecida entre colonizadores e colonizados foi aumentando até chegar a independência brasileira no ano 1822, declarando Pedro I a criação do Império de Brasil. No entanto, isto não acalmou a tensa situação já que os novos dominadores brasileiros herdaram as mesmas lógicas de opressão provenientes da colonização, é dizer, a colonialidade da qual falamos anteriormente. Assim, se sucederam as revoltas populares constantemente, entre elas “a Setembrada e a Novembrada (1831); Levante de Ouro Preto (1833); a Sabinada (1837); a Balaiada (1838); a Cabanagem (1835-1840); a Guerra dos Farrapos (1835-1845); a Revolução Liberal (1842); a Revolução Praieira e a Proclamação da República em 1889” (RODRIGUES, 2010, p. 1). Um ano antes da proclamação da República, em 1888, foi promulgada a Lei Áurea⁴⁷ que decretava o fim da escravidão no Brasil depois de quase quatro séculos de escravidão legalizada e que tinha sido base da exacerbada desigualdade econômica no país.

Paralelamente a esta breve história do Brasil, no mundo, os fatos políticos se sucediam sem parar. As independências dos países de América como México (1810-1821), Chile (1810-1818), Colômbia (1810-1819), Peru (1821), República Dominicana (1844), etc.; a aparição na Europa do socialismo e sua difusão como movimento de massas através da primeira internacional (1864); a comuna de Paris (1871); ou a greve de Chicago (1886) do 1º de maio que terminaria com a revolta de Haymarket pela qual se conseguiria a redução da jornada laboral para oito horas.

Estes fatos internacionais, em íntima retroalimentação com o acontecido no interior do Brasil, são fundamentais para compreender a chegada do anarquismo como movimento político. Vamos contextualizar para concretizar o momento histórico dessa primeira chegada de anarquistas ao Brasil.

Anos antes da proibição da escravidão, em 1850, foi promulgada a Lei Nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Eusébio de Queiroz, pela qual se abolia o tráfico transatlântico de escravos, como diz em seu artigo primeiro:

⁴⁷ Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888).

Art. 1º As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriaes do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação he prohibida pela Lei de sete de Novembro de mil oitocentos trinta e hum, ou havendo-os desembarcado, serão apprehendidas pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos. (BRASIL, 1850)⁴⁸

Era o princípio do fim da escravidão legal no Brasil, pois ainda que fosse proibido o tráfico, não foi proibida a escravidão até 1888. No entanto, devido à abolição do tráfico, os fazendeiros começaram a reclamar pela ausência de mão de obra para trabalhar na lavoura do café (PETRI, 2010). Não era suficiente mais os imigrantes que chegavam ao Brasil procurando emprego, pelo que pressionaram para estabelecer uma política de migração subsidiada. Como nos relata Gonçalves (2014, p. 289):

Desde o início da década (de 1880), alguns fazendeiros da província tentavam, como solução do problema da mão de obra para a lavoura de café, implantar uma política de imigração subvencionada. Usufruindo livremente dos cofres provinciais e marcando cada vez mais a posição de São Paulo no cenário nacional, eles conseguiram desencadear tal política. Com o subsídio governamental, os fazendeiros desobrigavam-se de arcar individualmente com as despesas de importação de trabalhadores, e o problema das dívidas se mostrava solucionado. [...] Em 1884, o governo paulista abriu créditos financeiros para a introdução de imigrantes e, em 1885, passou a subsidiar diretamente os custos do transporte.

Através desta imigração subvencionada, começam a chegar ao Brasil trabalhadores de toda Europa, especialmente da Itália. Entre eles se encontrava o considerado como primeiro anarquista no Brasil, Artur Campagnoli (RODRIGUES, 2010) que chegou em 1888. Campagnoli comprou uma terra declarada improdutiva e estabeleceu nela a Colônia Anarquista de Guarema, ainda que este é um fato bastante controvertido historicamente, pois pesquisadores como Isabelle Felici (1998) negaram este fato ao não existir documentação oficial sobre aquilo. No entanto, outros autores (SAMIS, 2002; RODRIGUES, 2010; VALENTE, 1994), situam no plano do real a colônia ao entender que muitos dos documentos oficiais contêm um viés ideológico e que muitos deles foram eliminados. O escritor Afonso Schmidt relatava desta forma a colônia de Campagnoli:

Ainda estávamos no Império, quando ele abandonou tudo na Europa e decidiu estabelecer-se em Guararema, em uma velha fazenda. Repartiu a

⁴⁸ Foi mantida a ortografia do texto original.

terra, chamou amigos, iniciou a plantação coletiva. Há muitos anos, diversas nacionalidades ali estiveram representadas: russos, espanhóis, franceses, italianos. E ele lutara, lutara.

Nos primeiros anos da República, quiseram deportá-lo! Foi preso e levado para Santos, sob custódia. De lá conseguiu fugir lançando-se à água; durante meio século, em Guararema, foi um bom amigo dos caboclos. Conta-se que em certa noite de tempestade, atravessou o rio a nado, para levar remédios a um sitiante que morria à míngua. Lá, quando a gente fala no velho Campagnoli, há sempre um caboclo para dizer: - Aquilo sim, é que era homem bom. (SCHMIDT apud FELICI, 1998, pp. 53-54).

Além de Campagnoli, outro italiano, Giovanni Rossi, membro da AIT, chegou ao Brasil em 1890 com a ideia de estabelecer uma colônia anarquista. Neste caso, Rossi já tinha escrito em seu livro *Um comune socialista* (2014) como seria, segundo ele, o ideal de uma comunidade libertária. Após escrever esta obra em 1878, e aproveitando a imigração subsidiada, chega ao Brasil para estabelecer a colônia Cecília no município de Palmeira, no Estado de Paraná. A colônia acabou em 1894 “asfixiada por cobranças de impostos indevidos e pelas invasões militares” (RODRIGUES, 2010, p. 4).

Desde o primeiro momento, Rossi se dedicou a realizar propaganda sobre a colônia, fazendo publicações, tanto no Brasil quanto na Europa, sobre o desenvolvimento da comunidade e os princípios libertários que a envolvem. No prefácio de suas obras, Rossi, repete sempre o seguinte trecho que dá uma ideia geral do que era a colônia: “Alguns enunciados são conhecidos: anarquia nas relações sociais; amor, nada mais que amor na família; propriedade coletiva dos capitais; distribuição gratuita dos produtos no terreno económico; negação de Deus no campo da religião” (ROSSI, 2004, p. 23).

Este tipo de experiências trouxe fortes discussões dentro do âmbito anarquista, sobretudo por parte de Malatesta que criticou diretamente a Rossi por sua atitude egoísta de querer realizar seu experimento anarquista levando-se a centenas de italianos conscientizados politicamente e enfraquecendo a luta dos libertários italianos que encontravam em uma situação crítica. Como vimos anteriormente, Malatesta considerava que o anarquismo é antes de tudo uma atitude ética de querer o bem-estar e a liberdade de todo ser humano, e não apenas a de um grupo reduzido, daí sua crítica a Rossi:

De qualquer modo, se Rossi quer fazer o experimento, que o faça; mas que deixe em paz os socialistas, deixe em paz os revolucionários e recolha os pobres trabalhadores, que ainda não ouviram falar do socialismo. Que prefira os mais degradados, os mais embrutecidos e faça a nobre tentativa de elevá-los à dignidade humana, ou melhor, de pô-los em condição de elevar-se de si mesmos por meio do trabalho, da liberdade e do bem-estar. [...] Que Rossi vá ao Brasil repetir tardiamente, quando o problema social já se tornou gigante e reclama solução urgente e geral, os experimentos de diletante, com

o qual os precursores do socialismo encheram a primeira metade deste século. Os revolucionários permaneçam no seu posto de batalha. Quando a fome pega pelo pescoço o proletariado, e a revolução se apresenta como dilema de vida ou de morte diante da humanidade, sair do jogo é coisa de pusilânime. Parece-me que hoje quem parte, deserta diante do inimigo no momento da batalha (MALATESTA apud FELICI, 1998, p. 11).

Todavia, as experiências anarquistas no Brasil, ao contrário do que pensava Malatesta, não eram isoladas. Simplesmente estavam tomando forma as novas ideias anarquistas que provenientes de Europa estavam assentando-se no Brasil ao encontrar as similitudes entre as relações de opressão de um lado e de outro do Atlântico.

Nos centros de trabalho as jornadas laborais oscilavam entre as 10 e as 16 horas diárias, chegando inclusive às 80 horas semanais, o qual provocava mortes e mutilações devido ao desgaste físico (MOCELIN, 2011, p. 110). Devido às precárias condições laborais existentes e a pouca proteção que os trabalhadores recebiam do Estado, os anarquistas encontraram um terreno fértil para expandir seu discurso e ganhar adeptos em suas filas.

O começo do anarquismo no Brasil se caracteriza por ter uma forte influência pelas teorias de Malatesta nas que incidia na importância de que o anarquismo não se estabelecesse como uma organização fechada e dogmática, mas que os anarquistas deveriam realizar uma tarefa pedagógica para mostrar aos trabalhadores a validade de suas ideias. Isto se concretizava na participação dos anarquistas em todos os movimentos possíveis que lutassem contra a opressão e que visassem a liberdade. Essa ação, dizia Malatesta, não devia fazer-se apenas através dos sindicatos, senão também pela propaganda através dos meios possíveis, pela educação e pelas artes.

No ano 1894, se reuniam no edifício situado na Rua Libero Badaró, número 110, sede do Centro Socialista Internacional, Felice Vezzani, Artur Campagnoli, Galileo Botti, Eugênio Gasteldetti, Andre Allemos, Antonio Maffuci e Serafino Suppo para organizar o que seria a primeira comemoração do 1º de maio, além de para a coordenação e melhora da propaganda anarquista. Todos eles foram detidos pela polícia secreta brasileira e levado para cadeia, onde estariam aproximadamente oito meses sem ser processados nem julgados. Finalmente foram liberados durante o mês de dezembro, voltando a suas atividades políticas (LEAL, 2009).

Contudo, o movimento anarquista já tinha começado a se imiscuir por todos os espaços de ação possíveis, sendo que antes de 1906 já tinham sido organizadas a Federação Operária de Rio Grande do Sul (FORGS), a Federação Operária de Rio de Janeiro (FORJ), a Federação Operária de São Paulo (FOSP), a Federação Socialista Baiana e a Federação de

Santos (TOLEDO, 2013), as quais agrupavam a diferentes sindicatos de trabalhadores que se organizavam mediante suas respectivas federações.

No campo da imprensa, centos de jornais, revistas e semanários se publicavam periodicamente sobre temática operária de orientação anarquista, salientando entre elas *O Libertário* (São Paulo, 1898), *O despertar* (Rio de Janeiro, 1898), *A Voz Operária* (Bahia, 1890), *A lanterna* (São Paulo, 1901) ou *O Amigo do Povo* (São Paulo, 1903). A imprensa anarquista se caracterizou por centrar-se na propaganda sobre os conflitos laborais; a defesa da liberdade e a igualdade como direitos inerentes ao ser humano; um marcado anticlericalismo em algumas revistas como *A lanterna*; a educação integral racionalista como meio para o desenvolvimento das pessoas; ou a luta pela igualdade efetiva entre homens e mulheres.

Na área educacional, foi inaugurada, em 1904, a Universidade Popular, no Rio de Janeiro, apenas existindo durante cinco meses devido a problemas para seu financiamento; se abriram diversos centros de cultura social onde se realizavam palestras, tanto para jovens quanto para adultos, sobre formação política, cultura ou higiene; e se criaram grupos de ação cultural mediante os quais se representavam peças teatrais com fins pedagógico-políticos.

Em 1905, realizou-se o primeiro Congresso Operário Brasileiro no Rio de Janeiro, onde participaram delegados de 28 sindicatos pertencentes a cinco Estados brasileiros. No congresso, adotaram-se importantes decisões para a coordenação do movimento sindicalista libertário, procurando melhorar a ação conjunta para a defesa dos trabalhadores e a adesão de mais trabalhadores ao movimento. Para isso, criou-se a Confederação Operária do Brasil (COB) que aglutinaria todos os movimentos sindicais participantes no congresso. Na resolução do congresso se declaram como fins da COB:

[...] promover a união dos trabalhadores para a defesa de seus interesses morais, materiais, econômicos e profissionais; estreitar laços de solidariedade entre o proletariado organizado, dando maior força e coesão a seus esforços; estudar e propagar os meios de emancipação do proletariado e defender publicamente as reivindicações econômicas dos trabalhadores, através de todos os meios e especialmente através do jornal *A Voz do Trabalhador*; reunir e publicar dados estatísticos e informações exatas sobre o movimento operário e as condições de trabalho em todo o país (RESOLUÇÕES DO PRIMEIRO CONGRESSO OPERÁRIO BRASILEIRO apud TOLEDO, 2013, p. 13).

Desta forma, além de confederarem-se todas as organizações sindicais afins ao movimento, se criava *A voz do Trabalhador* como meio de propaganda, favorecendo a

comunicação entre as federações do país, coordenando ações conjuntas e informando sobre as condições de trabalho tanto no país quanto no estrangeiro.

A COB se declarava internacionalista, apolítica e sem doutrina religiosa, pois consideravam, seguindo a Malatesta, que os sindicatos deviam ser um espaço para a luta política contra a opressão dos patrões. Sem embargo, ainda que a COB não pudesse declarar-se como anarquista devido à resolução tomada no primeiro congresso, sua estrutura foi anarco-sindicalista. O financiamento da confederação, as federações e os sindicatos vinham exclusivamente de seus afiliados, para poder ter total autonomia ao não receber dinheiro do Estado. A organização era de baixo para cima, onde os afiliados tinham o poder de decisão da assembleia de cada sindicato, que a sua vez enviava representantes com as decisões tomadas para a federação, e igual ao respeito com a confederação. Os cargos não eram fixos e qualquer decisão tomada na confederação podia ser rejeitada pelos sindicatos devido a sua autonomia. A tática ratificada pela COB era a ação direta, as greves gerais ou parciais, a propaganda e a formação do povo pelo povo.

No plano educativo, abriram-se numerosas escolas baseadas nas pedagogias libertárias. Estas se encontravam influenciadas pelos princípios da Escola Moderna inaugurada em 1901 em Barcelona por Francisco Ferrer i Guardia, de corte racionalista e da qual falaremos posteriormente. A abertura destas corresponde à fundamental importância que os anarquistas davam à educação, tanto para crianças quanto para adultos, ao considerar que as escolas, dominadas antes pela Igreja e naquele momento pelo Estado, exerciam um dogmatismo na formação dos cidadãos. Este dogmatismo impedia a emancipação dos seres humanos ao estar enviesada ideologicamente em benefício da religião ou do Estado. Em contrapartida, a educação libertária propunha uma pedagogia na que o estudante descobrisse as aprendizagens diretamente, através da experiência, trabalhando mais com a razão do que com a memória e estabelecendo a co-educação em contraposição à educação por sexos generalizada nas escolas estatais ou eclesiásticas. Outro elemento importante das escolas racionalistas é que a educação não se limitava apenas aos menores, senão que também eram organizadas palestras e cursos para alfabetizar adultos e difundir os ideais ácratas entre eles.

Neste período, foram abertas a Escola Eliseu Reclus em Porto Alegre (1906), a Escola Germinal no Ceará (1906), a Escola da União Operária de Franca (1906), a Escola da Liga Operária de Sorocaba (1911), a Escola Operária 1º de Maio em Vila Isabel, Rio de Janeiro (1912), a Escola Moderna em Petrópolis (1913) (GALLO e MORAES, 2005) e as Escolas Modernas nº 1 e nº 2 em São Paulo (1912) e nº3 em São Caetano (1918).

O poder de organização e coordenação das reivindicações dos sindicatos aumentou consideravelmente desde a criação da COB, sucedendo-se as greves e estendendo-se cada vez mais os teatros, centros sociais, meios de propaganda e a educação libertária. No entanto, a repressão do Estado não se fez esperar. Foram promulgados dois decretos dirigidos diretamente contra o movimento sindicalista e especialmente os de vertente anarquista. Na data de 5 de janeiro de 1907 se publicava o decreto 1.637 pelo qual:

Art. 2º Os sindicatos profissionaes se constituem livremente, sem autorização do Governo, bastando, para obterem os favores da lei, depositar no cartorio do registro de hypothecas do districto respectivo tres exemplares dos estatutos, da acta da installação e da lista nominativa dos membros da directoria, do conselho e de qualquer corpo encarregado da direcção da sociedade ou da gestão dos seus bens, com a indicação da nacionalidade, da idade, da residencia, da profissão e da qualidade de membro effectivo ou honorario. O official do registro das hypothecas é obrigado a enviar, dentro dos oito dias da apresentação, um exemplar á Junta Commercial do Estado respectivo e outro ao procurador da Republica. Este deverá, dentro de tres mezes da communicação, remetter recibo com a declaração de regularidade. Si, findo o prazo acima, o procurador não o tiver feito, ficarão sanadas as irregularidades. (BRASIL, 1907) ⁴⁹

Através deste decreto se começavam a estabelecer os mecanismos para que nenhum grupo organizado pudesse ficar fora do controle estatal, ficando em poder deste os nomes de todos os sindicalistas para uma possível posterior repressão. Portanto, que se pudessem constituir “livremente, sem autorização do Governo” era algo menos do que uma ironia.

Dois dias mais tarde, se publicava o decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907, conhecido como Adolpho Gordo, pelo qual “Art. 1º O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometter a segurança nacional ou a tranquillidade publica, póde ser expulso de parte ou de todo o territorio nacional” (BRASIL, 1907).

Este decreto produziu a expulsão de centenas de sindicalistas estrangeiros considerados como “hospedes perigosos e indesejáveis” (LOPREATO, 2003, p. 76), debilitando o movimento e fazendo-se efetiva a repressão moral e física sobre os sindicalistas brasileiros. Detidos, expulsados do trabalho, feridos e mortos foi o resultado da repressão do Estado frente ao movimento. Além disso, Guerra (2012, pp. 51-87) mostra-nos como a interpretação das leis sobre elementos tão subjetivos como a “segurança nacional” ou a

⁴⁹ Foi mantida a ortografia do texto original.

“tranquilidade pública” foram aplicadas de forma parcial, recaindo especificamente sobre a população de orientação anarquista.

Em 1909, devido à repressão e o enfraquecimento sofrido pelos dois decretos anteriores, a COB se desarticulou perdendo a força da coordenação, mas, em 1912, a FORJ organizou o 2º Congresso Operário Brasileiro para reorganizar a confederação ante a necessidade da união dos trabalhadores. No congresso se reafirmaram “a greve geral ou parcial, o boicote, a sabotagem, as manifestações públicas, entre outras, de acordo com as circunstâncias e sempre respeitando o princípio da ação direta” (TOLEDO, 2013, p. 25) como formas de luta contra a exploração e a precariedade laboral.

Desde o início do movimento sindical, a ação direta e a greve tinham sido as táticas preferidas pelo movimento. Alguns exemplos disso são a greve da companhia Paulista de Estradas de Ferro (1906); da indústria têxtil em Santa Catarina (1907); pela jornada de oito horas em São Paulo (1907); geral de têxteis e sapateiros (1912); geral começada em julho e terminada no final de outubro em São Paulo (1917); e no Cotonifício Crespi (1917) (LEITE, 1987, pp. 18-21). No período de 1917-1920, centenas⁵⁰ de greves percorreram o país, exigindo melhoras laborais, tanto no salário quanto na redução da jornada laboral para as oito horas diárias, assim como na liberação e anulação das multas que tinham sido impostas aos trabalhadores que fizeram parte das greves.

A repressão se agravou durante as agitações operárias. Segundo Alves:

Wenceslau Braz (1914-1918), Eptácio Pessoa (1919-1922) e Arthur Bernardes (1922-1926) foram os principais expoentes da repressão aos anarquistas e os de origem europeia. As deportações de estrangeiros ocorreram de maneira intensa nos anos de 1907, 1912, 1913, 1917, 1919 e 1920 (ALVES, 1997, p. 29).

Nesta onda repressiva, foram encarcerados o escritor José Oiticica em 1917; o fundador de diversos periódicos anarquistas, Edgard Leuenroth, em 1917 e 1927; Astrojildo Pereira, posterior fundador do Partido Comunista do Brasil, em 1917. Os três foram importantes ativistas nas ideias libertárias, tanto na ação como na difusão delas através dos diferentes periódicos.

Em 1920, realizou-se o terceiro e último Congresso Operário Brasileiro, com a COB totalmente desarticulada. A luta sindical tinha sofrido uma grande repressão por parte do

⁵⁰ Segundo Valente (1994), “Foi o período onde ocorreu o maior número de greves da História do Brasil: 109 na cidade de São Paulo; 32 no interior do Estado de São Paulo; 63 no Rio de Janeiro, apenas para exemplificar”.

Estado e os patrões, o que estava debilitando a luta pelo medo à repressão, à expulsão do país ou à cadeia com a que muitos dos trabalhadores estavam pagando.

Em 17 de janeiro de 1921, dando-lhe uma grave estocada ao movimento anarquista, é promulgado o decreto 4.269, titulado “Regula a Repressão do Anarchismo” no qual seu artigo primeiro diz:

Art. 1º Provocar directamente, por escripto ou por qualquer outro meio de publicidade, ou verbalmente em reuniões realizadas nas ruas, theatros, clubs, sédes de associações, ou quaesquer logares publicos ou franqueados ao publico, a pratica de crimes taes como damno, depredação, incendio, homicidio, com o fim de subverter a actual organização social:
Pena: prisão cellular por um anno a quatro annos. (BRASIL, 1921)⁵¹

Desta forma, ficavam proibidos expressamente por lei qualquer tipo de organização anarquista, pois a finalidade do movimento não era outra do que a subversão da ordem social opressiva existente na qual a miséria, a pobreza e a exploração contra uma maioria reinavam em benefícios para uma minoria.

A ilegalidade completa do movimento sindical anarquista seria em 1931 sob decreto 19.770, de 19 de março de 1931 (BRASIL, 1931), sob o qual se estatizavam os sindicatos de trabalhadores, ficando obrigada toda organização sindical à tutela do Ministério de Trabalho, Indústria e Comércio.

Assim, o anarquismo ficava na clandestinidade sindical, dedicando sua atividade como movimento político à propaganda através dos diversos periódicos e revistas que publicavam, sendo estes constantemente fechados pelo Estado e abertos novamente sob outros nomes. Exemplo deles são Remodelações (Rio de Janeiro, 1945-1947); Ação Direta (Rio de Janeiro, 1946-1959); A Plebe (Rio de Janeiro, 1947-1949); Ação Sindical (Rio de Janeiro, 1958) (SILVA, 2012).

Portanto, desde a década de 1920, quando se agravou a repressão, o movimento anarquista começou a decair, sendo praticamente inexistente sua atividade durante o Estado Novo (1937-1945). No breve período democrático (1945-1964) iniciou-se uma tímida organização do movimento com a organização⁵² do Congresso Anarquista de 1948, mas foi uma difícil tarefa pela desarticulação que existia no movimento depois de 30 anos de

⁵¹ Foi mantida a ortografia do texto original.

⁵² Organizado pela “União Anarquista do Rio de Janeiro (UARJ), Juventude Anarquista do Rio de Janeiro (JARJ), União Anarquista de São Paulo (UASP), Os Ácratas de Porto Alegre e Individualidades” (SILVA, 2012, p. 5).

repressão, legislação contrária ao movimento e cadeia ou exílio de muitos dos seus integrantes.

Nesta breve tentativa de reestruturação, chegou a ditadura militar (1964-1985), que voltou a declarar ilegal todo tipo de possibilidade de ação libertária. Promulgou-se a lei nº 4.330, de 1º de junho de 1964, conhecida como lei anti-greve (BRASIL, 1964), pela qual se estabeleciam um elevado número de condições a ser aprovadas pelo Estado para a realização de greve, o que impossibilitava na prática a realização destas.

Contudo, durante o período militar, o movimento anarquista começa a ressurgir através de diversas publicações que preconizavam os valores e lutas ácratas. Entre elas se encontra um periódico iniciado em 1977 por estudantes da UFBA chamado *O Inimigo do Rei*, no qual se discutiam temas sobre sexualidade, a legalização da maconha, a autogestão como forma de organização ou a luta pelas populações oprimidas (OLIVEIRA, 2014). O periódico foi ponto de encontro para escritores e pensadores anarquistas de todo o Brasil até fechar em 1988.

Junto a *O Inimigo do Rei*, aparecia em 1970 e com publicações até 1982 a revista *Barbárie* que:

Com uma linha editorial bem semelhante ao *Inimigo*, o impresso trazia textos sobre história do anarquismo, autogestão, movimento operário, minorias sociais (indígenas, homossexuais, negros, mulheres...), pedagogia libertária, entre outros. *O Inimigo do Rei* e *Barbárie* representavam grupos sociais bem semelhantes, com colaboradores gravitando entre as duas publicações (OLIVEIRA, 2014).

Na atualidade, o movimento está voltando a organizar-se. A COB teve uma tentativa de iniciar novamente a organização após do regime militar, mas não conseguiu fazer uma estrutura forte. No entanto, no ano 2002 convocou-se o Fórum do Anarquismo Organizado (FAO) com a intenção de procurar entre as diferentes organizações um rumo conjunto para uma coordenação a nível nacional. Nesta reunião participou também a Federação Anarquista Uruguaia. Dez anos mais tarde, no mês de junho de 2012, se celebrava o Congresso da Coordenação Anarquista Brasileira (CONCAB), com a participação das seguintes federações: Federação Anarquista Gaúcha (RS), Coletivo Anarquista Zumbi dos Palmares (AL), Organização Resistência Libertária (CE), Coletivo Anarquista Luta de Classe (PR), Coletivo Anarquista Núcleo Negro (PE), Rusga Libertária (MT), Federação Anarquista do Rio de Janeiro (RJ), Organização Anarquista Socialismo Libertário (SP), Coletivo Anarquista

Bandeira Negra (SC), Federação Anarco-Comunista Argentina e da Frente Anarco-Comunista Zabalaza, da África do Sul.

No Congresso, decidiu-se a construção de uma organização anarquista para o território brasileiro com uma orientação especificista à Confederação Anarquista Brasileira (CAB). O especificismo é uma forma de organização que procura aproveitar as especificidades de cada lugar onde se encontra a opressão, é dizer, participando nos movimentos sociais, sindicatos, luta de grupos oprimidos como as de raça, classe ou gênero. Podemos ler sua estratégia na declaração de princípios da CAB:

A estratégia geral do anarquismo que defendemos baseia-se nos movimentos populares, em sua organização, acúmulo de força, e na aplicação de formas de luta avançada, visando chegar à revolução e ao socialismo libertário. Processo este que se dá conjuntamente com a organização específica anarquista que, funcionando como fermento/motor, atua conjuntamente com os movimentos populares e proporciona as condições de transformação. Estes dois níveis (dos movimentos populares e da organização anarquista) podem ainda ser complementados por um terceiro, o da tendência, que agrega um setor afim dos movimentos populares.

Essa estratégia, portanto, tem por objetivo criar e participar de movimentos populares defendendo determinadas concepções metodológicas e programáticas em seu seio, de forma que possam apontar para um objetivo de tipo finalista, que se consolida na construção da nova sociedade (CAB, 2012).

Ao mesmo tempo em que a organicidade anarquista está voltando a pegar forças, as ideias e a informação sobre o anarquismo propagam-se graças ao trabalho de muitas individualidades e coletivos que estão fazendo possível recupera-las do esquecimento ao que foram submetidas. Centros sociais culturais, organizações, individualidades, pesquisadores, revistas e periódicos se focam hoje em recuperar, analisar e difundir os conhecimentos que um dia, por causa da repressão, caíram na ilegalidade estatal.

José Oiticica, Edgar Leuenroth, Maria Lacerda de Moura, Domingo Passos, Roberto Freire, Edgar Rodrigues, Neno Vasco, Edson Passetti, Fabio Luz, João Penteadó, João da Mata, Lucia Soares, o coletivo Terra Livre de São Paulo, a revista autogerida *Verve*, a revista de cultura libertária *Letralivre*, o Centro Cultural de São Paulo, a Maloca Libertária de Salvador de Bahia, Oreste Ristori, Silvio Gallo, Giovanni Rossi, o Núcleo de Sociabilidade Libertária (NU-SOL) da Pontifícia Universidade de São Paulo, *O Inimigo do Rei*, as editoras Achiamé, Terra Livre e NU-SOL, e tantos outros milhares que são impossíveis de citar, eles são os construtores de um movimento que busca e persegue a dignidade em cada um dos seres humanos que habitam na terra em nome da igualdade, a liberdade e a fraternidade.

Para concluir quero deixar umas palavras do professor José Oiticica sobre o anarquismo:

O anarquismo não visa apenas a emancipar os trabalhadores, pretende emancipar os homens. Seu problema é muito mais vasto que o dos políticos ou socialistas de qualquer feição.

Acima da mera emancipação econômica, está certamente a emancipação moral e mental. Além do trabalho livre, está o pensamento livre e a ação livre. Libertar os homens do patrão é muito, mas não é tudo. Cumpre arrancá-los à tutela dos guias, políticos ou religiosos; e à tirania das "morais", criações de opressores para fanatizar escravos (OITICICA, 1970, pp. 96-97).

4.3. Pedagogia libertária. Crítica à educação estatal e experiências pedagógicas libertárias

O racionalismo variará e varia ao presente segundo as ideias dos que o propagam ou praticam. O neutralismo por outra parte, ainda no sentido relativo que se lhe deve dar, fica à mercê de permanecer livre e por cima de suas próprias ideias e sentimentos. Enquanto ensino e educação forem confundidas, a tendência, já que não o propósito, será modelar a juventude conforme a fins particulares e determinados (MELLA apud MORIYÓN, 1986, p. 85).

Os pensadores anarquistas sempre têm dado uma fundamental importância à educação, entendendo-a desde dois planos: 1) um mais amplo, no qual a sociedade como um todo, através das instituições, organizações e relações que, ao encontrar-se envolvidas sob o sistema autoritário (seja capitalista ou socialista), reproduzem os valores e lógicas provenientes daquele sistema, e 2) um mais estrito, que se encontra inserido no anterior, que seria o sistema educacional como ente concreto organizado pelo Estado (com ajuda da Igreja) para a defesa e sobrevivência de sua estrutura e ideologia.

No presente ponto, trabalharemos sobre o segundo, focalizando a crítica anarquista sobre o sistema educativo para assim poder articular as propostas realizadas pelos máximos expoentes e que acabariam sendo levadas à prática através das experiências que serão desenvolvidas posteriormente.

Em 1791, William Godwin, um dos máximos teóricos das ideias libertárias antes destas se converter em movimento sociopolítico, advertia dos perigos que continha o deixar nas mãos do Estado a organização de um sistema nacional de educação:

[...] todo projeto nacional de ensino deveria ser combatido em qualquer circunstância pelas suas óbvias ligações com o governo, uma ligação mais temível do que a velha e muito contestada aliança da Igreja com o Estado. Antes de colocar uma máquina tão poderosa nas mãos de um agente tão

ambíguo, cumpre examinar bem o que estamos fazendo. Certamente que o governo não deixará de usá-la para reforçar seu próprio poder e para perpetuar suas instituições. Mesmo que pudéssemos supor que os agentes do governo não fariam isto que, a seus olhos, deve parecer não apenas inocente, mas até louvável, ainda assim o mal não deixaria de ser feito. Sua visão como criadores de um sistema de educação não poderia deixar de ser semelhante àquela que adotam como políticos, e os mesmos dados que utilizam para levar avante a sua atuação de homens de Estado serão utilizados como base para o ensino patrocinado por eles (GODWIN apud WOODCOOK, 1998, p. 255).

Godwin mostra-nos, como fez séculos mais tarde Althusser, o sistema educativo como um aparelho ideológico do Estado, o qual será usado para ocultar e reforçar seu lugar de poder. Interpretamos nas palavras dele que a possessão do sistema educativo pelo Estado impedirá qualquer forma de emancipação possível para o ser humano, pois o Estado se servirá dele para a doutrinação da população e, assim, poder perpetuar-se. Godwin indica desta maneira a necessidade de separar o sistema educativo do poder estatal, pois isto encaminharia para uma alienação da população que seria instruída segundo os interesses, métodos e conteúdos da ideologia que estivesse governando e não em base aos interesses da sociedade. Isto, evidentemente, desembocaria em uma invisibilidade dos fatos nocivos do Estado e em uma exaltação de seus logros. Kropotkin fortaleceu a crítica de Godwin, mostrando como se estrutura o sistema educacional em favor do Estado enquanto vá apagando da memória oficial, criada através dos conteúdos da educação, a história da humanidade.

Toda a educação está impregnada com tais ensinamentos. Podemos abrir qualquer livro de sociologia, história, direito ou ética e em todos encontraremos o governo, sua organização, seus fatos, jogando um papel tão preeminente que temos nos acostumado a supor que o Estado e os políticos são todo, que não tem mais nada para além do grande estatista. A mesma doutrina se repete diariamente na imprensa. Todas as colunas estão saturadas com resumos dos debates parlamentários e os movimentos realizados pelos políticos. E enquanto lemos estas colunas, geralmente esquecemos que ao lado destes poucos homens, cuja importância tem sido tão inchada como para fazer sombra à humanidade, existe um imenso grupo de pessoas, de fato, toda a humanidade, nascendo e morrendo, vivendo felizes ou com penas, trabalhando e consumindo, pensando e criando (KROPOTKIN, 2010, p. 61).

Kropotkin não só critica os conteúdos, mas também o faz com o método pedagógico que é usado no interior das salas de aula. A memorização, as aulas através de conceitos abstratos, a posição passiva do estudante no processo de aprendizagem ou o estudo dos elementos concretos da realidade desde dentro da sala de aula, são considerados elementos que deformam e embrutecem aos discentes:

Ao obrigar a nossos filhos a estudar coisas reais, de meras representações gráficas, ao invés de procurar que as façam eles mesmos, somos causa de que percam um tempo precioso; fatigamos inutilmente sua imaginação; os acostumamos ao sistema pior de aprender, matamos em flor a independência do pensamento, e rara vez conseguimos dar um verdadeiro conhecimento do que nos propomos ensinar. Um caráter superficial, o repetir como louros, e a prostração e inércia do entendimento, são o resultado de nosso método de educação: não lhes ensinamos o modo de aprender; e até os princípios mesmos da Ciência se lhes dão a conhecer por meio de sistema, até a aritmética em sua forma abstrata, enchendo-lhes a cabeça das pobres criaturas somente de regras. (KROPOTKIN apud MORIYÓN, 1986, p. 70).

Desta forma Kropotkin mostra-nos que o sistema educacional não apenas transmite conhecimentos que exercem a defesa sobre o Estado (e ataca ou ignora as alternativas sociais), mas também mantém uma estrutura e organização que prejudica às aprendizagens dos estudantes, estabelecendo um sistema de ensino-aprendizagem baseado na repetição e a ausência de autonomia diante da aprendizagem. Apoiados em Apple (2008, p. 191), e continuando com a crítica ao sistema educacional desde uma perspectiva libertária, entendemos que isto faz parte da lógica do poder que procura uma manter legitimação do sistema econômico-político e a desigualdade social resultante dela:

O poder nem sempre é visível como manipulação e controle econômicos. É frequentemente manifesto como formas de ajuda e como formas de ‘conhecimento legítimo’, formas que parecem oferecer sua própria justificativa por serem interpretadas como neutras. Assim, o poder é exercido por meio de instituições que, pelo seu ritmo natural, reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade. Tudo isso pode de fato parecer até mais legítimo por meio do papel desempenhado pelos intelectuais, como os educadores, que ocupam profissões cujo objetivo é assistir, ajudar.

Assim, a educação, aceita socialmente como uma ferramenta de progresso da sociedade, situa-se como uma ferramenta do poder, onde não apenas os conteúdos são controlados, mas o tipo de relações que são estabelecidos dentro do sistema, onde procura-se uma atomização nas funções de cada um dos indivíduos envolvidos nos processos, desligando-os e produzindo um isolamento entre eles que tem como finalidade a divisão dos sujeitos para facilitar a dominação pelo poder. Illich e Lüning (1979, p. 121) refletiram sobre aquilo quando disseram que a:

Função da escola atual é a destruição da comunicação. O isolamento dos estudantes, professores e escola é o modelo educacional para o isolamento de indivíduos, grupos e instituições necessários na democracia autoritária e para segurar o domínio dos poucos sobre os muitos. Poucos só podem dominar sobre muitos através da divisão.

Esta divisão através da destruição da comunicação entre os indivíduos situamos que é estabelecida mediante a lógica tecnicista do sistema educacional, onde a responsabilidade das decisões tomadas fica sempre na mão da instância superior na relação hierárquica. Desta forma, e em extrema síntese, assim como os docentes têm poucas possibilidades de modificar o sistema educacional pois as decisões são tomadas desde o ministério de educação, os estudantes também não têm muitas possibilidades de mudar as ações desenvolvidas na sala de aula pois é o docente quem dirige e decide sobre as ações. Isto é, uma lógica tecnicista onde cada um é especializado por sua tarefa e considera que ninguém deve interferir nela, estabelecendo-se assim uma ruptura entre os diferentes indivíduos/grupos. No entanto, desde uma perspectiva libertária, entendemos que esta lógica favorece a perpetuação dos privilégios da minoria sobre a maioria, já que impede o desenvolvimento autónomo dos indivíduos ficando submetidos aos desígnios do que outros pensaram por eles. É por isso que entendemos que a educação deve:

[...] conseguir pessoas capazes de participar ativamente na vida comunitária, sem a inclinação a se deixar governar por pessoas mais ‘expertas’ ou mais ‘técnicas’ que se escudem em seu saber para impor decisões que favoreçam a perpetuação dos privilégios. (MORIYÓN, 1986, p. 21)

Sendo assim, entendemos que os indivíduos têm que ser participes nas tomadas de decisões do que acontece nos ambientes onde estão envolvidos, pois só assim não permitiram que se tomem decisões que favorecem a manutenção dos privilégios de uma minoria. Situando-nos nesta posição diante da organização social, entendemos que essas capacidades e habilidades democráticas têm que ser estabelecidas na prática dentro dos sistemas educacionais para poderem ser aprendidas e desenvolvidas pelos sujeitos para sua posterior aplicação nos diferentes âmbitos da vida, pois “não há democracia real, não há autentica liberdade, igualdade e fraternidade, se não contamos com pessoas conscientes e preparadas, capazes de pensar e decidir por se mesmas” (MORIYÓN, 1986, p. 22). No entanto, “nossa democracia não tem escolas democráticas [...], aprende-se democracia como se aprendem os verbos irregulares ou os afluentes do Reno ou do Danúbio, isto é, não se aprende como práxis” (ILLICH e LÜNING, 1979, pp. 114-118). Como temos dito, dentro do sistema educacional as decisões recaem sobre os técnicos, afastando aos indivíduos envolvidos nas ações das decisões tomadas, ficando a aprendizagem da democracia restrita a um plano puramente teórico. Os estudantes não intervêm nas decisões das planificações pedagógicas, ficando sua opinião, interesses e construção epistemológica por fora delas, mostrando-lhes

que suas percepções não têm nem importância nem incidência sobre os processos que vão ser realizados. Entendemos que isto é uma lógica absurda quando pretende-se formar cidadãos democráticos que sejam capazes de intervir nas decisões analisando as diferentes opções existentes para depois tomar decisões. Pelo contrário, se está favorecendo a aquisição de uma atitude heterônoma onde se deixa em mãos de outros as decisões que incidiram sobre o desenvolvimento do próprio sujeito. Isto contém duas características negativas, além da formação de cidadãos não autônomos, para os processos de aprendizagem: a aquisição de uma atitude passiva diante da aprendizagem e a homogeneização dos processos pedagógicos.

Em primeiro lugar, quando a relação heterônoma é estabelecida de forma permanente, esta é interiorizada fazendo que o indivíduo aprenda, com todas suas implicações, a se manter como um ser não autônomo, se adaptando às indicações realizadas pelas partes superiores da escala hierárquica. Desta forma, o estudante adota uma posição passiva diante da aprendizagem, pois sua única responsabilidade no processo será conseguir aprovar as provas que sejam apresentadas.

Em segundo lugar, sem a participação dos estudantes nas decisões tomadas para a planificação dos processos de ensino-aprendizagem, o ensino fica reduzido à visão do docente, quem estabelece o processo de forma homogênea desde sua própria subjetividade ao não ter em consideração, através do diálogo, as características dos estudantes. Atende-se a sala de aula inteira como se de um indivíduo só se tratasse, aplicando uma planificação pedagógica uniforme ao provir desde um sistema de categorias único, negando-se a diferença existente entre os sujeitos participantes no processo e impedindo aprendizagens significativas para os estudantes.

A negação da diferença estabelece-se como uma problemática política, pois nega o “direito que temos, numa verdadeira democracia, de ser diferentes e, por isso mesmo que um direito, o seu alongamento ao direito de ser respeitados na diferença” (FREIRE, 2001, p. 25). O pluralismo social, cultural e político é um fato inegável ao que temos que fazer frente dentro dos processos educacionais, pois estabelece-os desde uma lógica monista faz aparentar que não existe diferença entre os indivíduos e dificulta o conhecimento, respeito e convivência com as outras formas de ser-estar na sociedade. Entendemos com Giroux (2001, p. 42) que:

A intolerância, e não a diferença, é inimiga da democracia e é difícil, se não impossível, para os estudantes acreditar na democracia sem reconhecer a diversidade cultural e política como condição primordial para aprender

múltiplas alfabetizações, experimentar a vitalidade das diferentes culturas públicas e rejeitar a comodidade das culturas monolíticas.

Esta negação da diferença é geralmente escondida atrás da *eficiência* dos processos educacionais sendo estabelecidos dois argumentos: o primeiro, do qual já temos escrito, baseado na lógica tecnicista de que o experto, o docente, é quem melhor sabe o que tem que ser feito; e o segundo, ligado ao primeiro, é que pedir a participação dos estudantes para estruturar os processos educacionais estabeleceria uma desordem dificilmente atendível. Este argumento da desordem é também utilizado geralmente para criticar ao anarquismo, para ambas situamos o dito por Proudhon sobre desordem e democracia:

Os políticos, finalmente, qualquer que seja sua bandeira, opõem-se invisivelmente à anarquia, que eles tomam pela desordem; como se a democracia pudesse se realizar de outro modo que senão pela distribuição da autoridade, e que o verdadeiro sentido da palavra democracia não fosse destituição de governo (PROUDHON apud GALLO, 2006, p. 57).

Assim como na organização política, entendemos que em uma educação democrática deve se distribuir a autoridade, sendo o docente a autoridade no plano dos saberes pedagógicos e do material trabalhado, enquanto os estudantes devem ser autoridade para fornecer seus saberes e estilos de aprendizagem para assim poder construir juntos processos pedagógicos respeitosos com os indivíduos e que facilitem as aprendizagens significativas. Sem a distribuição da autoridade, a *ordem* a partir do docente é uma desordem para a maioria da sala de aula que terá que se adaptar a uma *ordem* que não é própria para ela. Sendo assim, estabelece-se o processo pedagógico como uma imposição que dificilmente poderá ligar com os interesses, saberes prévios e estilos de aprendizagem dos alunos, dificultando a aquisição do conhecimento, já seja por não conseguirem os estudantes fazer ligações cognitivas com o que já sabem ou por incoerência entre estilos de aprendizagem e ensino. Além da dificuldade para ligar interesses, saberes prévios e estilos de ensino-aprendizagem, estabelecer a *ordem* a partir de um único sistema de categorias permite a possibilidade de que o docente faça um exercício de proselitismo durante o processo de ensino-aprendizagem, focando o ensino apenas na sua perspectiva política, já seja em *stricto sensu* das questões políticas ou, por outro lado, restringido o ensino ao paradigma no qual enquadra-se o docente, limitando os outros paradigmas que se encontram dentro da disciplina ministrada.

Em seguida, faremos um breve percorrido pelas principais experiências pedagógicas libertárias, em que desenvolveremos as características sobre as quais se baseiam, conjugando-

as com a crítica ao sistema educacional. Mais tarde, voltaremos sobre o desenvolvido neste ponto, mas aprofundando nele a partir dos princípios básicos da pedagogia libertária.

4.3.1. O Orfanato de Cempuis (1880-1894), de Paul Robin

Paul Robin (1837-1912), nascido na França, é considerado o primeiro pedagogo libertário, pois se dedicou junto aos membros do *Comité para o ensino anarquista* da AIT a sintetizar as ideias e críticas libertárias em um programa de mínimos para a educação. No programa educativo apresentado no Congresso da AIT de 1867 em Bruxelas, estabelecia as bases do que deveria ser uma pedagogia libertária:

A disciplina deverá ser suprimida, pois causa dispersão e mentira entre os alunos. Os programas deveriam ter o mesmo destino, porque anulam a originalidade, a iniciativa e a responsabilidade das crianças. Por fim a escola deverá deixar de ser fonte de comportamentos baseados na rivalidade, na inveja, e no rancor, e, para tanto, deverão ser abolidas as classificações destinadas a distinguir os alunos entre si (LUIZZETTO, 1987, p. 49).

Desta forma, o comitê concretizava as principais críticas do anarquismo ao sistema educativo. A disciplina autoritária que impede a liberdade, os programas fechados das disciplinas ministradas que doutrina ao invés de educar e, por último, as avaliações que consideram focadas para a competição mais do que para a cooperação.

Junto a estas três características fundamentais focadas principalmente no método, estabelecem os termos da educação integral e da coeducação como filosofias que deveriam nortear os espaços educativos. Bakunin discutiu muito sobre aquilo, ao entender que a separação em diferentes escolas de classe (burguesia-proletariado) e de sexo (meninos-meninas) eram uma das raízes fundamentais para o sistema de exploração e opressão dos primeiros sobre os segundos.

O ensino deve ser igual para todos em todos os graus, por conseguinte deve ser integral, é dizer, que deve preparar a cada criança de ambos sexos tanto para a vida do pensamento como para a do trabalho, a fim de que todos possam por igual converter-se em homens completos (BAKUNIN apud MORIYÓN, 1986, p. 49).

As escolas para burgueses eram focadas principalmente na teoria, o saber, enquanto que as que eram dirigidas para a formação do proletariado tinham como meta principal a prática, o fazer. Isto provocava que desde crianças assumissem seus espaços para posteriormente reproduzi-los na sociedade, os primeiros totalmente afastados do trabalho

manual e os segundos separados do desenvolvimento intelectual. Robin continuou aprofundando na crítica feita por Bakunin, mostrando como a educação integral não é apenas o desenvolvimento completo das pessoas, senão também um ato de justiça social:

Por conseguinte, em nome da justiça, queremos para todos a educação completa, integral. Só aqueles que partem do velho princípio teológico podem classificar aos homens em duas castas: os que trabalham e os que se divertem, os que obedecem e os que mandam. A justiça não pode consagrar a desigualdade (ROBIN apud MORIYÓN, 1986, p. 113).

Devido àquilo, Paulo Robin decide abrir o Orfanato Cempuis, considerada a primeira escola libertária (PASSETTI e AUGUSTO, 2008), situado nos arredores de Paris, em um amplo espaço onde poder trabalhar tanto em aulas fechadas quanto no exterior em contato direto com a natureza. A educação integral estabelecera-se como a filosofia básica, e os três elementos descritos anteriormente se colocariam como metodologia que orientaria a prática pedagógica. Paul Robin descreve a educação integral da seguinte maneira:

A palavra “integral”, aplicada à educação, compreende estes três qualificativos: física, intelectual e moral, e indica, além disso, as relações contínuas entre estas três divisões.

A educação integral não é de jeito nenhum a acumulação forçada de um número infinito de noções sobre todas as coisas; é a cultura, o desenvolvimento harmônico de todas as faculdades do ser humano, saúde, vigor, beleza, inteligência e bondade, e repousa exclusivamente sobre as realidades experimentais, desprezando as concepções metafísicas puramente baseadas sobre a imaginação ou o sentimento (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901).

Podemos observar como em sua definição da educação integral está introduzindo uma dupla crítica à escola tradicional. Em primeiro lugar, pois esta não é uma “acumulação forçada”, opondo-se, ao mesmo tempo, à memorização e a disciplina autoritária que se exercia ao interior das escolas. Em segundo lugar, atacando à Igreja e ao Estado ao desprezar “as concepções metafísicas puramente baseadas sobre a imaginação ou o sentimento”. Acusando, por um lado, à Igreja de criar um sistema educacional baseado em Deus como ser imaginário e, por outro, ao Estado por assenta-lo sobre umas bases nacionalistas, subjugando ambos o desenvolvimento dos discentes aos próprios interesses.

Sintetizando a primeira crítica realizada por Bakunin e a segunda feita por Robin, podemos compreender que o nome da educação integral se assenta em contraposição à educação parcial que é subministrada. Parcial enquanto às capacidades, intelectuais e manuais, do ser humano, e parcial ao respeito da orientação ideológica que lhe é dada ao conhecimento.

Como alternativa ao sistema educacional parcial, Robin, estrutura o orfanato de uma forma integral, incorporando tanto processos cognitivos quanto práticos, e oferecendo aos discentes um espaço onde seus interesses e suas decisões terão em um papel primordial em sua formação.

Para seu método, realiza uma teoria que se baseia em um racionalismo focado na experimentação. Para aquilo, os estudantes apreenderão o mundo mediante seus sentidos em primeira instância, através de sua espontaneidade irão descobrindo o mundo que lhes rodeia para, assim, poder ir adquirindo os primeiros conhecimentos de forma direta, trabalhando sobre sua própria percepção de forma autônoma.

A criança adquire a primeira noção dos fenômenos exteriores através dos sentidos; por conseguinte, a educação racional deverá começar por eles; seu uso metódico constitui o primeiro modo de exploração científica: a observação (ROBIN apud MORIYÓN, 1986, p. 119).

Para desenvolver da forma mais ampla possível os sentidos e a percepção, utilizaram-se “milhares de jogos, que um diretor filósofo conhecerá ou inventará sem dificuldade, ainda melhor, que fará que as crianças inventem por si mesmas, os dirigiram de maneira agradável à finalidade desejada” (ROBIN apud MORIYÓN, 1986, p. 119).

Esta é a fase chamada de espontânea por Robin, o que provocará uma acumulação de conhecimentos com “os que a criança sente necessidade de voltar a começar e a completar seu estudo na ordem racional” (ROBIN apud MORIYÓN, 1986, p. 116). Iniciaria aqui a segunda fase, em *continuum* com a primeira, chamada de dogmática⁵³ onde os descobrimentos das crianças através da observação serão acompanhados pelos princípios científicos mais básicos, centrando-se principalmente nos conteúdos de caráter exato e tentando reduzir os de construção subjetiva, pois são considerados como parciais e, portanto, prejudiciais para o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Robin:

A educação intelectual consta de duas classes de matérias absolutamente distintas: as questões de opinião, variáveis, discutíveis, causas de querelas, de antagonismos e de rivalidades; e as questões de fato, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres. O ensino antigo se ocupa quase exclusivamente das primeiras e descuida as segundas. O novo ensino, pelo contrário, deve diminuir todo o possível o número e a importância das primeiras em benefício das segundas. (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901).

⁵³ Robin lhe chama dogmática ao utilizar a categoria proposta por Comte.

Desta maneira mostra sua intenção de que o desenvolvimento das crianças seja na maior liberdade possível, livre dos prejuízos, ideologias e crenças que os adultos possuem. Considera que o fundamental que os estudantes devem aprender é tudo o que temos como verdades objetivas, e não o que parte de nossas convicções, deixando a aprendizagem dos estudantes em mãos da relação que surge deles mesmos entre a observação e a teoria.

No entanto, o processo de ensino do professor não devia ser baseado na explicação magistral dos conhecimentos, mas teria que nascer da curiosidade da criança a partir de perguntas feitas por ele. Desta maneira, evitava que a criança tomasse uma atitude passiva-submissa ao respeito do conhecimento e o convertia em um sujeito ativo responsável por seu próprio desenvolvimento do saber.

Deixe que a criança faça ela mesma suas descobertas, espere suas perguntas, responda a elas sobriamente, para que seu espírito continue seus próprios esforços, não imponha de modo algum ideias feitas, vulgares, transmitidas pela rotina irreflexa e embrutecedora. (ROBIN apud GALLO, 1990, p. 215-216).

Sobre a formação no plano físico, o orfanato baseava-se em dois âmbitos fundamentais: o esporte e o trabalho. Continuando com a lógica da educação integral, estes espaços não eram puramente físicos, senão que neles se misturavam a formação intelectual e moral.

Na área esportiva contavam com pelota frontão, críquete, bolas, ginástica livre, ginástica dirigida, carreiras de velocidade, aros, paredes para escalar, fossos para atravessar, malabares, acrobacias, distintos modos de luta, esgrima e danças com ou sem música (ROBIN apud MORIYÓN, 1986, p. 128). Neles, além do exercício físico, introduziam-se elementos como a cooperação, as regras para o correto desenvolvimento da atividade coletiva, além do conhecimento sobre como preparar e consertar os materiais necessários e um início pelo gosto das artes através da estética de algum deles.

Focando-nos agora no campo laboral, o orfanato contava com uma granja completa, oficinas de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria, costura e uma lavanderia (GALLO, 1990, p. 214). Robin criou um sistema chamado de borboleteio, pelo qual os estudantes iam *borboleteando* pelas oficinas, desenvolvendo os diferentes ofícios e aprendendo através da prática os elementos teóricos que lhe davam forma a cada uma das profissões. Também existia um trabalho moral naquilo, pois a ajuda mútua, a autogestão e a aprendizagem entre pares convertiam-se em elementos de especial importância para o desenvolvimento de suas funções.

Para concluir, devido a que foi o motivo pelo que foi enclausurado o orfanato de Cempuis, nos referiremos à coeducação. Temos mostrado a importância que Robin dava ao desenvolvimento integral do ser humano e, portanto, considerava a separação entre meninos e meninas como uma parcialidade da sociedade. Entendia que esta separação era o motivo das futuras desigualdades que desembocariam na opressão do homem sobre a mulher:

Colocamos a título deste meio moralizador a coeducação dos dois sexos em uma frequência constante, fraternal, familiar das crianças e dos adolescentes, que dá ao conjunto dos costumes uma serenidade particular e, longe de constituir o perigo sobre o qual insiste a hipocrisia à moda, dá, nas prudentes condições em que deve ser estabelecida, uma garantia de preservação (BOLETIN DE LA ESCUELA MODERNA, 1901).

As pressões que as instituições religiosas exerceram sobre o governo para enclausurar a escola acabaram surtindo efeito e o orfanato de Cempuis fechou suas portas em 1894, 14 anos depois do início da primeira experiência pedagógica libertária.

Da distância que nos oferece o tempo, podemos analisar e realizar uma crítica, tanto positiva quanto negativa, sobre as ideias pedagógicas que foram desenvolvidas por Robin.

Do lado positivo, teria que ser reconhecida a importância de ter introduzido, a contracorrente e contra uma instituição tão poderosa na época como a Igreja, a coeducação nos espaços educativos. Essa rebeldia guiada por seus ideais, que se encontravam contra o pensamento *racional*, foi um fato fundamental para a posterior replicação em diversas escolas até conseguir que se convertesse na norma dos sistemas educativos atuais.

Outro aspecto a salientar seria a neutralidade ao respeito do conteúdo, situando no centro do processo educativo o desenvolvimento integral dos estudantes, deixando de lado seus interesses particulares, situando-o hoje como um exemplo. As críticas que Bakunin e Robin realizavam sobre o viés ideológico, que contém os sistemas educativos, seguem sendo igual de vigentes, e isso faz que os estudantes fiquem em uma situação de receptores dos interesses de terceiros e não dos próprios.

Evidentemente, a educação integral para o desenvolvimento mais completo possível para o ser humano, abrindo o maior leque de possibilidades para sua realização enquanto indivíduo facilitando-lhe na procura de seus interesses e paixões. Com este desenvolvimento integral, e a eliminação dos programas, evita-se na medida do possível a atual limitação das possibilidades de desenvolvimento que os estudantes sofrem devido à delimitação do válido e do não válido que exerce o sistema educacional através do currículo.

Em contrapartida, como crítica negativa, mas entendível na época, é a fé cega que mantem sobre a Ciência positivista, ao dar-lhe excessiva importância à experiência e a percepção. Como temos desenvolvido anteriormente, no capítulo do anarquismo epistemológico, entendemos que a percepção é uma construção sócio-histórica influenciada pelas crenças de gerações anteriores, pelo que também pode encontrar-se enviesada pelo transcurso ideológico da história. Se o orfanato de Cempuis tivesse existido antes do século XIV, seus estudantes teriam sido educados na teoria geocêntrica de uma forma dogmática, pois aquilo era uma das “questões de fato, de observação, de experiência, de soluções idênticas para todos os seres” que dizia Robin. Entendemos que para uma educação orientada à liberdade e o desenvolvimento integral dos estudantes deve existir como fundamento a aprendizagem das questões de fato que diz Robin, mas sempre acompanhado pela capacitação na dúvida sobre o estabelecido.

4.3.2. A Escola Moderna (1901-1906), de Francisco Ferrer i Guardia

Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), foi um pedagogo espanhol que considerava que a educação era o fundamento básico na formação dos indivíduos que, posteriormente, constituiriam a sociedade.

No final do século XIX, encontra-se na França dando aulas para um grupo de pessoas seletas, mas de caráter reacionário e muito crentes. Ferrer, que já estava em contato com Kropotkin e Robin, discutia com aquele grupo de estudante as ideias renovadoras que percorriam Europa sobre o racionalismo e a educação através da liberdade. Entre eles encontrava-se a Sra. Meunier, mulher de grandes riquezas que ficaria impressionada com os saberes de Ferrer. Após a morte dela, em 1901, deixa para Ferrer uma grande herança com a qual ele decide começar seu ansiado projeto de uma educação racionalista (DOMMANGET, 1974).

Com o financiamento da Sra. Meunier, Ferrer instala-se em Barcelona para abrir a Escola Moderna em 1901. Esta se encontra em grande medida influenciada pelas ideias de seu amigo e parceiro Paul Robin e sua experiência no Orfanato de Cempuis. Como bases ideológicas para a criação da escola encontram-se os mesmos motivos que em Robin, realizando uma feroz crítica contra o doutrinamento que realizam tanto a Igreja quanto o Estado para a sobrevivência de seus próprios interesses em detrimento do desenvolvimento completo das crianças. Em primeiro lugar rejeita todos os métodos dogmáticos usados por

uma Igreja “ultraconservadora e ultrasuspeita” (SOLÁ, 1976), que alienava a população através de seu credo imposto nas escolas:

[...] não deve se parecer com o ensino religioso, porque a Ciência demonstrou que a criação é uma lenda e que os deuses são mitos, e por consequência abusa da ignorância dos pais e da credulidade das crianças, perpetuando a crença em um ser sobrenatural, criador do mundo, e ao qual pode-se acudir com rogações e orações para alcançar quaisquer tipos de favores. (GUARDIA, 2009, p. 140).

E, por outro lado, desconfia do Estado que, ao ver como os avanços científicos estão desmontando os dogmas religiosos, está monopolizando o sistema educacional sob seus propósitos. O sistema educativo, sob o domínio da Igreja, lhe era de utilidade ao Estado, pois a educação dogmática e metafísica criava uma população dócil, mas diante da força que os conhecimentos científicos estão adquirindo, o Estado considera a necessidade de assumir sua direção para guiar seus fins para seu próprio interesse:

Esforçando-se para conservar as crenças sobre as quais a disciplina social era baseada antes, trataram de dar às concepções resultantes do esforço científico um sentido que não pudesse prejudicar as instituições estabelecidas, e eis aqui o que introduziram para se apoderar da escola. Os governantes, que antes desejavam para os padres o cuidado da educação do povo, porque seu ensino, a serviço da autoridade, lhes era útil então, tomaram em todos os países a direção da organização escolar (GUARDIA, 2009, p. 119-120).

Sob estas duas críticas ao sistema educativo, seja dominado pela Igreja ou pelo Estado, Ferrer considera que é necessário empreender projetos de instituições educativas racionalistas e livres de dogmas, pois as atuais, “longe de responder ao ideal que geralmente se pensa, faz da instrução em nossa época o mais poderoso meio de servidão em mãos dos diretores” (GUARDIA, 2009, p. 122).

Para Ferrer i Guardia (2009, p. 123), portanto, “educar equivale atualmente a domar, adestrar, domesticar” pelo que considera necessário abrir escolas onde a finalidade da educação seja formar pessoas livres, capazes de rebelar-se ante a injustiça e com capacidades criadoras e recriadoras que não estejam sujeitas a dogmas:

Não tememos dizê-lo: queremos homens capazes de evoluir incessantemente; capazes de destruir, de renovar constantemente os meios e de renovar a si mesmos; homens cuja independência intelectual seja a força suprema, que não se sujeitem a mais nada; dispostos sempre a aceitar o melhor, felizes pelo triunfo das ideias novas e que aspirem a viver vidas múltiplas em uma única vida. A sociedade teme tais homens: não pode,

então, se esperar que algum dia queira uma educação capaz de produzi-los (GUARDIA, 2009, p. 111).

Com a crítica ideológica, sua formação e prática sob os princípios libertários, e o financiamento da Sra. Meunier, Ferrer abre a Escola Moderna em Barcelona com o seguinte programa:

A missão da Escola Moderna consiste em fazer com que os meninos e as meninas que lhe forem confiados se tornem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de qualquer preconceito.

Para isto, o estudo dogmático será substituído pelo estudo racionalizado das Ciências naturais.

Ela estimulará, desenvolverá e dirigirá as aptidões próprias de cada aluno, a fim de que, com a totalidade do próprio valor individual, não somente seja um membro útil à sociedade, mas que, como consequência, eleve proporcionalmente o valor da coletividade.

Ela ensinará os verdadeiros deveres sociais, conforme a justa máxima: Não há deveres sem direitos; não há direitos sem deveres. Em vista do bom êxito que o ensino misto obtém no estrangeiro, e, principalmente, para realizar o propósito da Escola Moderna, encaminhado à preparação de uma humanidade verdadeiramente fraternal, sem categoria de sexos nem classes, serão aceitas crianças de ambos os sexos a partir da idade de cinco anos.

Para completar sua obra, a Escola Moderna será aberta às manhãs dos domingos, consagrando a classe ao estudo dos sofrimentos humanos durante o curso geral da história e à recordação dos homens eminentes nas Ciências, nas artes ou nas lutas pelo progresso.

A estas classes as famílias dos alunos poderão assistir.

Querendo que o trabalho intelectual da Escola Moderna seja frutífero no futuro, além das condições higiênicas que temos procurado dar ao local e às suas dependências, será estabelecida uma inspeção médica quando da entrada do aluno, cujas observações, se considerado necessário, serão transmitidas à família para os efeitos adequados, e, em breve, uma inspeção periódica, com o objetivo de evitar a propagação de doenças contagiosas durante as horas de convivência escolar (GUARDIA, 2009, p. 81).

Podemos ver através do programa da Escola moderna como as ideias de Robin tinham influenciado a Ferrer. A razão através da observação, a coeducação de sexos ou a abertura da escola para conferências e a educação integral (intelectual, manual e moral), são elementos que se repetem em ambas.

Contudo, na Escola Moderna, encontramos elementos inovadores em respeito à anterior. Introdz-se a coeducação também de classe, pois Ferrer considera que a separação de ambas supõe a instrução das crianças em base em sua proveniência social, focando cada uma delas à reprodução do status social que já ocupam. Em contrapartida, entende que a coeducação de ambos é um passo fundamental para a transformação social ao reconhecer-se como iguais no encontro, estabelecendo laços de fraternidade e colaboração:

Uma escola para crianças ricas não tem que se esforçar muito para demonstrar que por seu exclusivismo não pode ser racional. A própria força das coisas a inclinaria a ensinar a manutenção do privilégio e o aproveitamento de suas vantagens.

A coeducação de pobres e ricos, que põe em contato uns com outros na inocente igualdade da infância, por meio da igualdade sistemática da escola racional, essa é a escola, boa, necessária e reparadora.

Para esta ideia eu procurei conseguir ter alunos de todas as classes sociais para refundi-los na classe única, adotando um sistema de retribuição adaptado às circunstâncias dos pais ou encarregados dos alunos, não tendo um tipo único de matrícula, mas praticando uma espécie de nivelção que ia desde a gratuidade, as mensalidades mínimas, as medianas até as máximas.

Uma escola para crianças ricas não há que se esforçar muito para demonstrar que por seu exclusivismo não pode ser racional. A força mesma das coisas a inclinaria a ensinar a conservação do privilégio e o aproveitamento de suas vantagens. (GUARDIA, 2009, p. 97).

Aqui, vemos outro elemento inovador, o financiamento da escola se faz de forma progressiva, sendo os que mais têm os que mais pagam pela inscrição na escola, até chegar ao ponto da gratuidade para os mais desfavorecidos. Desta forma procura uma compensação das forças sociais, ao oferecer a mesma educação a ambas as classes, mas com diferentes condições econômicas para entrar ao provir de possibilidades econômicas desiguais.

O brincar também é uma metodologia fundamental dentro da Escola Moderna, nela, além de situá-la como uma atividade na qual desenvolver uma formação moral sobre aspectos como a solidariedade ou a cooperação, se compreende que “a prolongação natural do jogo será o trabalho, é dizer a atividade manual e intelectual que culmina na realização de obras nas que a criança-homem se reconhece” (SOLÁ, 1976, p. 24). Através da atividade individual e coletiva, o sujeito reconhece seu espaço na comunidade, estabelecendo laços de união e cooperação, e experimentando o que supõe a vida em sociedade mediante sua própria vivência:

A brincadeira é onde as crianças devem ser orientadas para que pratiquem a lei da solidariedade. As observações prudentes, os conselhos e as reconvenções dos pais e professores devem ser encaminhados nas brincadeiras das crianças, para lhes provar que lhes é mais útil serem tolerantes e condescendentes com o amiguinho que intransigentes com ele: que a lei de solidariedade beneficia aos demais e ao mesmo que a produz (GUARDIA, 2009, p. 111).

Ferrer, ao mesmo tempo, encontra uma contradição entre os valores que pretende promover mediante jogo e trabalho, e os que se estabelecem através do sistema de avaliações. Enquanto os primeiros se correspondem com a solidariedade e a cooperação, os segundos estão focados em classificar aos estudantes, provocando a competição, e inveja e a vangloria.

Por este motivo, na Escola moderna é eliminado o sistema de avaliação, tomando uma postura política para evitar a frustração ou o chauvinismo individual:

No colégio, tudo tem que ser efetuado em benefício do estudante. Todo ato que não seja feito com esta finalidade deve ser rejeitado como antitético à natureza de um ensino positivo. Das provas não se tira nada de bom; pelo contrário, o aluno recebe embriões de muito mal. Além das doenças físicas mencionadas, sobretudo as do sistema nervoso e o acaso de uma morte prematura, os elementos morais que este ato imoral qualificado de prova inicia na consciência da criança são: a vaidade enlouquecedora dos altamente premiados; a inveja roedora e a humilhação, obstáculo de iniciativas saudáveis, aos que falharam; e em uns e outros, e em todos, os alvares da maioria dos sentimentos que formam os matizes do egoísmo (GUARDIA, 2009, p. 131).

Além disso, faz uma crítica pedagógica às avaliações, ao colocar estar em uma situação de subjetividade que elimina o suposto fim de objetividade para medir as aprendizagens das crianças. Desta maneira, pretende evitar a subjetividade do professor para não cercear o desenvolvimento dos estudantes ao minar sua moral:

Uma nota ou uma classificação dada em determinadas condições seria diferente se certas condições mudassem; por exemplo, se o jurado fosse outro, se o ânimo do juiz, por qualquer circunstância, tivesse variado. Neste assunto, a casualidade reina como senhora absoluta, e a casualidade é cega (GUARDIA, 2009, p. 133).

A subjetividade, portanto, converte-se em um elemento central na teoria de Ferrer. Por um lado, por criticar a imposição sobre a vontade da criança da subjetividade estatal, religiosa e das avaliações, e, por outro, por seu esforço pelo desenvolvimento da própria subjetividade a partir da experiência e a razão. Para aquilo, a educação deve ser antidogmática e sem limites estabelecidos, os estudantes serão os que de forma autônoma através do racionalismo experimental se irão formando sua própria opinião sobre as coisas que os rodeiam:

Nem dogmas nem sistemas, moldes que reduzem a vitalidade à estreiteza das exigências de uma sociedade transitória que aspira a definitiva; soluções comprovadas pela evidência, isto é o que constitui nosso ensino, encaminhado a que cada cérebro seja o motor de uma vontade e para que as verdades brilhem por si em abstrato, arraiguem em todo entendimento e, aplicada à prática, beneficiem a humanidade sem exclusões indignas nem exclusivismos repugnantes (GUARDIA, 2009, p. 169).

Através da educação racional e científica indutiva pretende a construção de sujeitos que sejam autônomos em sua forma de pensar, que não estejam amarrados a crenças metafísicas, para, desta maneira, se situar como os responsáveis pelo que acontece em suas

vidas. A influência do iluminismo sobre Ferrer foi grande, e podemos vê-lo quando se aproxima à ideia do *sapere aude* kantiano para que os estudantes, ao serem autônomos, usem sua própria razão em benefício próprio, afastando-se das ideias preconcebidas por outros:

O ensino racional e científico deve persuadir os futuros homens e mulheres de que não devem esperar nada de nenhum ser privilegiado (fictício ou real); e que podem esperar tudo o que for racional de si mesmos e da solidariedade livremente organizada e aceita. (GUARDIA, 2009, p. 141).

Consequentemente com a educação adogmática, Ferrer entende que a neutralidade ideológica deve ser um elemento central, tanto para docentes quanto para famílias. O papel de ambos deve ser de acompanhantes mais do que diretores do processo de formação dos estudantes, que deve partir deles para encontrar, a partir de suas dúvidas e interesses, o apoio de pessoas com conhecimento sobre eles:

Os pais e os pedagogos têm que ser até certo ponto *passivos* na obra educadora. As observações do pai e as instruções do professor não devem ser convertidas em preceito imperativo à maneira de ordem mecânica nem militar ou mandato dogmático religioso. Uns e outros encontram, no educando, uma vida particular. Ela não pode ser governada com uma direção arbitrária; ela deve ser desenvolvida dinamicamente, de dentro para fora, apenas ajudando suas disposições nativas a se desenvolverem (GUARDIA, 2009, p. 110).

Por último, a extensão da Escola Moderna não era limitada apenas à população infantil, senão que esta, ao considerar-se como parte de um processo político maior, se dedicou a realizar conferências e seminários, principalmente dedicados a questões científicas e políticas, dirigidas às famílias e membros da sociedade que quiseram assistir.

Também, como fizesse Robin, Ferrer lhe dá uma extrema importância ao meio escrito. Por aquilo, criou um editorial chamado *Publicaciones*, complementar à escola e com duas direções. Por um lado, ao interior da escola, onde considerava que os materiais produzidos para o ensino tradicional se encontravam contaminados pelos valores autoritários. Através do editorial encarregou a criação de material didático e textos a pessoas afins à causa, como foi o livro de *Las aventuras de Nono*⁵⁴, escrito por Jean Grave. Por outro lado, ao exterior da

⁵⁴ Deixamos um trecho da introdução do livro que nos dá uma ideia geral do conteúdo deste: “Uma criança que leva a Autonomia de inocência primitiva, ainda que o germen atávico, que põe sua vida no comunal sem deixar o mais mínimo de seu foro individual, como todos seus parceiros, que vivem igualmente por si e para todos na alegre e feliz comunidade do querer, do saber e do poder, e que depois, por resquícios regressivos ou por desequilíbrio no progresso, cai na maldita região de Argirocracia, do reino do dinheiro, no que por desgraça

escola, mediante o Boletim da Escola Moderna, onde publicava reflexões, avanços e dificuldades, anunciava eventos e resultados com os estudantes da escola. Desta maneira exercia um labor de formação e informação sobre a experiência educativa que estava levando a cabo.

Em 1906, a Escola moderna fechava suas portas após ser declarado Ferrer como o instigador intelectual de um atentado contra o rei da Espanha Alfonso XIII feito pelo bibliotecário da escola, Mateo Morral. Três anos mais tarde, em um juízo muito irregular e com as pressões da Igreja e o exército, Ferrer era fuzilado no castelo de Montjuich (DOMMANGET, 1974). Sua morte provocou grandes manifestações pelo mundo inteiro, e o começo de aberturas de escolas modernas em diferentes países como Portugal, Holanda, Brasil, Bolívia, Argentina ou Suíça (CAPELLETTI, 1994).

Após esta breve exposição do que foi a Escola Moderna, queremos fazer uma crítica a elementos incoerentes entre a teoria e a prática desenvolvida em seu interior. A defesa pela neutralidade e o adogmatismo proposto por Ferrer eram, paradoxalmente, feitos de forma dogmática. Enquanto defendia a neutralidade teoricamente, na prática realizava-se uma educação enviesada sob a visão ideológica de Ferrer, caindo em seu próprio dogma. Desta maneira, os estudantes se encontravam em processos nos quais a subjetividade de Ferrer se impunha sobre o livre e espontâneo desenvolvimento deles. Ferrer se debatia entre a liberdade individual, próxima às ideias de Rousseau, e a ideia de liberdade coletiva baseada em sua própria experiência. Na prática, terminou-se centrando principalmente na segunda, invadindo com ela a primeira, ao ser a produção de materiais escolares (e pode que as orientações pessoais) realizadas através de sua própria editorial baseado em sua própria ideologia. Só desta maneira podemos compreender a produção de textos dos estudantes como o que reproduzimos a continuação:

Uma menina de 9 anos escreveu:

“Os saúdo, queridos operários, pelo trabalho que fazem em prol da sociedade.

A vocês e a todos os operários devemos agradecer o trabalho com que se faz tudo que é necessário para a vida e não aos ricos que os pagam uma diária mísera, e não os pagam para viver, mas porque se vocês não trabalhassem eles teriam que trabalhar” (GUARDIA, 2009, p. 185).

somos ainda súbditos, é uma concepção grandiosa e nova que difere, superando-o, do método geralmente seguido por todos os censores da atual sociedade e enaltecedores do ideal” (GRAVE, 1991, p. 11).

Finalizando, ao mesmo tempo em que realizamos a crítica ao dogmatismo percebido, acreditamos que é de fundamental importância os fatos pedagógicos acontecidos dentro da Escola Moderna, tais como a coeducação dentro de uma sociedade extremamente machista e religiosa como naquela época, o racionalismo científico em oposição aos dogmas metafísicos ou a expansão dos limites dos espaços educativos para a comunidade.

4.3.3. A Colmeia (1904-1917), de Sébastien Faure

A Colmeia foi uma comunidade educativa, criada em 1904, em Rambouillet, uma cidadezinha a 40 quilômetros de Paris. Seu criador, Sébastien Faure, a estabeleceu ali aproveitando uma grande área que lhe proporcionava os espaços necessários para realizar uma educação integral baseada nos princípios propostos por Robin.

A Colmeia contava com 45 estudantes de ambos os sexos, levando a coeducação em seu interior, e tinha um total de 20 colaboradores, todos eles voluntários que “não são nem contratados nem assalariados. Todas as funções, n’A Colmeia, são realizadas de forma absolutamente gratuitas” (FAURE, 2015, p. 61). Este é um elemento original, por aquilo lhe concedemos o nome de comunidade, pois A Colmeia situava-se como um espaço de convivência, onde não só se praticava a educação, senão que se estruturava uma microsociedade com seu próprio sistema de organização baseado na autogestão e a autonomia.

O financiamento da comunidade era parcialmente assumido por Faure através das palestras que realizava, outra parte pela venda dos Boletins da Colmeia, e uma terceira parte pelos amigos⁵⁵ da comunidade.

Não existia uma hierarquia que situasse o poder expresso em uma pessoa ou coletivo de pessoas, nem sequer o diretor, o qual só ocupava esse cargo para a relação burocrática com o exterior da escola. No entanto, ao interior da escola, sua voz era uma a mais:

⁵⁵ Estes amigos eram “organizações, sindicatos, cooperativas, lojas maçônicas e agrupamentos de vanguarda” (FAURE, 2015, p. 156). O autofinanciamento se devia a dois motivos principais: o primeiro era que toda obra subsidiada pelo Estado devia submeter-se ao estrito controle estatal, elemento ao que Faure não estava disposto, pois considerava que nenhum projeto focado para a transformação social seria permitido pelo Estado; e segundo, porque através do autofinanciamento, podia estabelecer processos de autogestão onde fosse a comunidade a que gerisse sua economia e decidisse que fazer ao interior da comunidade sem necessidade de aceitação por órgãos externos.

Existe um diretor n'A Colmeia; mas ele o é tão pouco que, se dermos essa expressão o sentido que ordinariamente lhe é atribuído, pode-se dizer que não há absolutamente diretor.

[...] Se há uma decisão a tomar, sua voz tem o mesmo peso que as outras; ele exprime o seu parecer e emite a sua opinião da mesma forma que os outros e o seu parecer não tem nenhum valor especial. A razão lhe é dada caso se estime que ele tem razão; ele não é superior a ninguém, como também não é inferior a quem quer que seja, é igual a todos (FAURE, 2015, p. 58-59).

Continuando com esta lógica horizontal, a organização da escola se realizava em forma de assembleia, onde os colaboradores e os estudantes maiores reuniam-se para tomar as decisões sobre o funcionamento e a manutenção. A opinião dos estudantes tinha o mesmo valor do que as dos colaboradores, estabelecendo as bases sociais de uma comunidade libertária:

Uma vez por semana, com mais frequência, se se considera necessário, reúnem-se todos os colaboradores pela noite, uma vez terminada a jornada, quando as crianças estão na cama. Algumas de nossas crianças mais velhas, de 15, 16 e 17 anos, que estão em aprendizagem, assistem a estas reuniões e fazem parte da mesma maneira que os colaboradores. (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 150).

Do olhar filosófico da educação, A Colmeia situa a criança no centro de todo, em contraposição ao Estado e a Igreja que organizam a escola em benefício de seus fins corporativos. Desta forma, estabelece-se como uma organização onde o máximo respeito à singularidade do estudante é essencial, colocando-o no papel de sujeito que constrói sua própria realidade, em oposição à de objeto para o qual devemos construir sua realidade:

A escola cristã é a escola do passado, organizada pela Igreja e para ela; a escola laica, é a escola do presente, organizada pelo Estado e para ele; A Colmeia é a escola do futuro, a escola em si, organizada para a criança, de tal maneira que, deixando de ser um bem, um objeto, uma propriedade da Religião ou do Estado, seja dona de si mesma e encontre na escola o pão, o saber e a ternura, que necessitam seu corpo, seu cérebro e seu coração (FAURE, 2015, p. 22).

Portanto, a autonomia do estudante é uma das máximas da Colmeia, não é dependente de ninguém e, portanto, não precisa ser tratado como um objeto ao que canalizá-lo dentro das ideias pré-concebidas por qualquer instituição. O seu desenvolvimento deve partir dele para, em seu próprio caminhar, ir encontrando as paixões, gostos e interesses que contém e desenvolvê-los dentro da comunidade. Para fazer isso, a educação deve ser integral, pois isso irá permitir-lhe explorar as diferentes áreas que ocupam ao ser humano para poder completar-se como tal e não ser condenado ao embrutecimento causado pela educação parcial que se

foca ora na parte intelectual, ora na parte manual. Faure entende que a integridade deve ser o elemento central da educação, pois:

A educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil (FAURE, 2015, p. 109).

Como metodologia para a educação integral, Faure, faz uma comparativa entre os métodos de raciocínio dedutivo e indutivo, considerando ambos como antagônicos, tanto nos procedimentos quanto nas finalidades que têm na formação da criança. Por um lado, o método dedutivo que parte da regra, princípio ou proposição feita pelo livro ou professor para, posteriormente, mostrar exemplos concretos e réplicas deste para ser assumidas pelo estudante. Segundo Faure (apud MORIYÓN, 1986, p. 163) “isto é suficiente para a criança, *deve* ser-lhe suficiente. Tem a sensação de que o livro e o mestre não podem nem querem induzir-lhe ao erro”. Por outro lado, o método indutivo no qual se parte da interação direta da criança com o mundo que lhe envolve para experimentá-lo através dos sentidos, recolher informações, analisá-las, sintetizá-las e “por último, ampliando-se constantemente o círculo de comprovações, conduzê-lo sem perceber ao descobrimento da regra, do princípio” (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 163-164).

Consequentemente com o princípio de autonomia e respeito ao sujeito, o método utilizado na Colmeia era o segundo, o indutivo. Pois, enquanto no método dedutivo, o papel principal é ocupado pelo professor ou pelo livro que propõem a regra ou princípio ante o qual o estudante, desde uma posição passiva, deve fazer um exercício de fé para crer nele ante a falta de comprovação por ele mesmo. Enquanto que no método indutivo, será o estudante quem tome o papel de protagonista em sua formação, acessando de forma direta aos conhecimentos através de seus sentidos e estabelecendo relações entre eles mediante sua prática, sua experiência cognitiva anterior e o apoio do professor que se dedicará a guiar e estimular à criança (FAURE apud MORIYÓN, 1986).

Portanto, vemos como existe uma continuidade nas metodologias baseadas na experiência das escolas de Robin e Ferrer, estabelecendo uma lógica antagônica à pedagogia dogmática realizada nas escolas estatais e religiosas da época. Além disso, através do método

indutivo, Faure considera que se incentiva na criança o amor por aumentar seus conhecimentos, pois, ao depender dele, se verá na necessidade de ir ampliando-os para conseguir atingir cada vez pensamentos mais complexos e que emanem mais relações, fomentando desta forma o tão atual *aprender a aprender*: “O importante é que na escola a criança aprenda a aprender. Este resultado depende mais do mestre do que da disciplina, porque é problema do método” (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 162).

Por outro lado, a luta contra o dogma foi efetiva na Colmeia, pois nela não se educava a moralidade através de exemplos concretos do mundo da exploração laboral como acontecia na Escola Moderna. Faure é fiel defensor de que as crenças deverão ser formadas pela própria criança baseadas na sua própria experiência e os conhecimentos que for adquirindo na vida. É dizer, ninguém tem direito de utilizar sua posição de autoridade para estender seus credos sobre uma pessoa em processo formativo:

Não me considero com direito a consagrar por adiantado a criança a minhas convicções, pelas que tenho optado em plenitude de minha independência e de minha razão. O ‘pequeno’ não deve ser o pálido reflexo do ‘maior’; o papel do pai não é o de sobreviver-se, o de perpetuar-se sem mudança na sua descendência; o educador não se deve inclinar a prolongar-se no educado, a substituir o juízo deste por seu juízo. (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 166).

Na formação moral, Faure concordava com Ferrer e Robin em que mediante o método indutivo e baseado em uma razão adogmática, a moral já estaria sendo trabalhada, mas, além disso, situava o exemplo como ferramenta essencial para aquilo. Entendia que os conteúdos concretos eram importantes, mas ainda mais o seria a aprendizagem vigário ao figurar, tanto os professores quanto os progenitores, como modelos para os estudantes durante seu desenvolvimento:

Se querem que lhes escutem, falem-lhes como a seres capazes de entender-se; se querem que lhes queiram, não lhes regateiem seu carinho; se querem que sejam afetuosos e expansivos com vocês, não lhes poupem nem seus beijos nem suas caricias. O exemplo é todo-poderoso (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 181-182).

Enquanto ao modo de organização temporal na comunidade, Faure (2015, p. 94) nos diz que “até os doze ou treze anos, só vão a aula; de doze ou treze a quinze anos vão, uma parte do dia à aula e outra à oficina ou aos campos, e, a partir de quinze anos, cessam de ir à aula e só vão à oficina ou aos campos”. No entanto, esses eram dados aproximados, pois, como o próprio Faure reconhece, o começo, permanência ou finalização de cada um dos

processos era decidido pelos próprios estudantes quando se consideravam em condições e como vontade para aquilo.

Para a formação manual, A Colmeia, contava com oficinas de carpintaria, forja, costuraria, encadernação e tipografia. A última era a única que produzia para venda ao exterior, pois nela se produzi o Boletim da Colmeia, pelo qual se informava ao mundo sobre os eventos que aconteceriam, além de servir como propaganda já que os colaboradores escreviam periodicamente reflexões pedagógicas sobre os métodos usados e seu impacto sobre os estudantes. Pelo contrário, as outras oficinas, além de para a formação, serviam para produzir os elementos que a comunidade precisava para sua cotidianidade.

O proveito pedagógico das oficinas era organizado mediante o sistema de borboleteio, pelo qual, em grupos, iam alternando os estudantes pelas diferentes oficinas para conhecer as diversas profissões.

Outro dos elementos inovadores da Colmeia se referia à inclusão da educação sexual como um conteúdo inserido à comunidade. Faure compreendia que a proibição nas escolas tradicionais se devia à moralidade dogmática da Igreja ao tratar as relações sexuais como algo sujo. Em vez disso, Faure considerava que qualquer conhecimento importante no desenvolvimento dos estudantes devia ser oferecido e tratar-se com a maior naturalidade. O risco não se encontra no fato em si, mas no desconhecimento sobre o que lhe rodeia, pelo que é melhor estar preparado antes do que manter-se na ignorância:

Por que seria mais delicado que a criança compreenda, uma vez chegada à idade e ao grau de conhecimento em que esta questão lhe interessa, as condições em que se faz efetiva a perpetuação da espécie humana, que informá-lo sobre o modo de reprodução de outras espécies? [...]

Se se trata com franqueza, se se abordara de frente, se se estudara da mesma maneira que qualquer outro capítulo das Ciências naturais, todo mal-estar, toda turbação, sumiria.

[...] A ignorância é sempre um mal, um perigo (FAURE apud MORIYÓN, 1986, p. 184).

A Colmeia terminaria sua atividade em 1917, devido à situação de miséria que percorreu Europa no transcurso da primeira guerra mundial, o que impediu que os colaboradores e o próprio Faure continuassem gerando dinheiro para a sustentação financeira dela.

O legado deixado pela Colmeia para a educação libertária são vários. Além dos já trabalhados por Robin e Ferrer, Faure aprofundou e levou de uma forma mais coerente a autonomia do estudante, evitando a influência direta dos dogmas sobre a formação dos

indivíduos. Também introduziu de forma parcial a autogestão da comunidade mediante assembleias horizontais onde a opinião de todo membro da comunidade tinha o mesmo valor. Por último, a ruptura de um tabu, até na atualidade, como a educação sexual, assumindo que nenhum conhecimento que seja necessário para o ser humano pode ser restringido por nenhum dogma.

4.3.4. Summerhill (1923-atualidade), de Alexander Sutherland Neill

Para compreender o início de Summerhill, temos que situar a história de seu criador, A. S. Neill. Nascido em Kingsmuir, um povoado de Escócia, não foi um educador vocacional que focasse sua formação na área pedagógica. Seu interesse pela educação provém de sua etapa como estudante na Universidade de Edimburgo, na faculdade de Filologia, onde também realizava tarefas jornalísticas, convertendo-se em diretor da revista estudantil *The student*. Em uma matéria publicada na revista aproveitou para criticar o sistema educacional a partir de seu olhar como estudante, culpabilizando ao sistema de provas e a posição passiva dos estudantes como causas da desmotivação frente à aprendizagem:

A apatia e o desinteresse que todos temos não são culpa nossa, mas das provas.... Isso não é educar. Educar significa etimologicamente tirar, fazer sair de, e o ensino na Universidade consiste justamente no contrário, em meter no estudante, em lhe engarrafar em alguma coisa (NEILL apud IZAGUIRRE, 1995, p. 412).

Começa, então, desde sua condição de estudante, a se interessar pela educação e a sintetizar suas ideias focando-se principalmente na questão da autoridade e seu efeito sobre o desenvolvimento das crianças. Desta forma, passa por várias escolas das quais seria expulso por seus métodos libertários. Após a passagem por uma delas, conhece o pedagogo estadunidense Homer Lane que se encontrava dirigindo uma escola para jovens delinquentes onde eles eram os responsáveis pela organização da escola, a *Little Commonwealth*. Neill ficou impressionado pelas ideias pedagógicas de Lane e lhe pediu para poder acompanhá-lo no trabalho pedagógico, proposta que Lane aceitou. Este, interessado em dotar de bases científicas ao trabalho que desenvolvia na escola, encontrou refúgio na psicanálise e a teoria de repressão através da qual a natureza da criança se vê corrompida pelas figuras de autoridade que lhe envolvem, sendo interiorizadas e reproduzidas tais atitudes mais tarde pela criança-adulto de modo inconsciente. A análise e as propostas do campo psicanalítico produziram grande interesse em Neill e se aderiu à corrente, ainda que não totalmente,

aprofundando sobre todo nas implicações que contêm as relações de autoridade sobre o desenvolvimento dos sujeitos.

Estes dois fatos, que se fundirão em um princípio, serão essenciais nos fundamentos de Neill para a construção pedagógica de Summerhill. O princípio que regerá a educação orquestrada por Neill será o da liberdade, atendendo tanto ao plano individual quanto ao coletivo, assim como ao âmbito pedagógico e afetivo. Estes quatro campos, sempre desde um fio condutor da liberdade, se misturam constantemente na práxis de Summerhill como veremos a continuação. A liberdade situa-se como o núcleo condutor na pedagogia de Neill, mas ele mesmo salienta em várias ocasiões que não deve se confundir liberdade com licenciosidade (NEILL, 1967).

Convencido das ideais desenvolvidas e contrariado pela prática pedagógica que tinha vivenciado, tanto como estudante quanto ao interior das escolas como professor, decide, junto a sua esposa, fundar a escola de Summerhill em 1921. Esta se situou em Leiston, a uns 160 quilômetros de Londres, segundo Neill (1996, p. 19) “os periódicos chamam-na a Escola *vai como quiser*, e supõem que é uma reunião de selvagens primitivos sem lei nem boas maneiras”.

A ideia capital da escola será que “se acomode à criança, e não fazer que a criança se acomode à escola” (NEILL, 1996, p. 17), partindo assim desde a crítica à imposição que os adultos realizavam sobre a formação das crianças, nos que os primeiros estabeleciam o que devia ser uma criança e como devia aprender sem ter em consideração a subjetividade delas. Neill não parte desde uma posição política sectária para realizar a crítica, mas desde uma lógica da organização social, onde compreende que as autoridades estabelecidas na sociedade, qualquer que seja a orientação política, desviam a bondade natural da criança. Entende que, desde os pais até a civilização, situam aos estudantes como o mais baixo nível da escala hierárquica, intrujando neles todos os prejuízos, valores e moralidade que pertencem aos adultos, mas não às crianças:

Em todos os países, capitalistas, socialistas ou comunistas, se constroem escolas complicadas para educar aos jovens. Mas todos os laboratórios e oficinas maravilhosas não servem de nada para ajudar a Pedro ou a Ivan a vencer o dano emocional e os males sociais engendrados pela pressão que sobre eles exercem seus pais, seus mestres e o caráter coercitivo de nossa civilização (NEILL, 1996, p. 40).

Sendo assim, e muito ligado a uma questão tão atual quanto o debate em torno ao fracasso escolar, Neill considera que não existem crianças problemas, senão pais e uma

humanidade problema, os quais transmitem seus medos, frustrações e repressões à criança mediante as relações ausentes de liberdade que lhes impõem nos diferentes espaços que ocupam (família, escola, sociedade, etc.):

Acredito que é um erro impor alguma coisa pela autoridade. A criança não deveria fazer nada até que se forme a opinião -sua própria opinião- de que deve fazê-lo. A maldição da humanidade é a coação externa, já venha do papa, ou do Estado, ou do mestre, ou do pai. É fascismo *in toto* (NEILL, 1996, p. 105).

A alternativa que propõe para evita-lo são as relações em liberdade, sem medo à repressão, que conduziram a criança à finalidade da educação, que não deve ser outro do que a felicidade dos indivíduos. A felicidade que, para Neill, “quer dizer interessar-se na vida; ou, como ele mesmo diz, responder à vida não apenas com o cérebro, mas com toda a personalidade” (FROMM apud NEILL, 1996, p. 11-13). É dizer, a felicidade neste caos refere-se à formação integral dos indivíduos, mas incluindo, além dos clássicos campos intelectuais, físicos e morais, o social, onde o princípio de liberdade converte-se no centro em torno ao qual virará a atividade de Summerhill.

Neill (1996) acredita que “não pode haver liberdade se as crianças não se sentem completamente livres para governar sua própria vida social”, por este motivo, estrutura a organização social da escola de forma autônoma e autogerida. O mecanismo utilizado para aquilo será a assembleia democrática, onde cada criança e cada membro do pessoal da escola têm um voto de igual valor. Realiza-se uma assembleia geral cada sábado na qual são decididos os diferentes temas sobre a vida social na comunidade escolar, incluídas “as punições por delitos sociais” (NEILL, 1996, p. 52). Nela estabelecem-se as regras de convivência do centro, mas qualquer delas pode ser revogada em todo momento se a assembleia o considera justo. Todo membro da escola tem direito a apresentar uma queixa, acusação ou sugestão na assembleia para ser discutida e resolvida coletivamente. Enquanto à organização da assembleia, esta é presidida por um membro rotatório, sendo sempre eleito pelo anterior presidente, e o trabalho de secretário se faz de forma voluntária.

Ao instante salta a dúvida de se esta liberdade das crianças nas assembleias não seria manipulada através do discurso dos professores fazendo uso de sua figura de autoridade. Neill responde a esta dúvida da seguinte forma:

Gostaria que fosse assim, porque muitas vezes minhas propostas são rejeitadas. As crianças livres não se deixam influir facilmente; a falta de

medo explica esse fenômeno. Realmente, a falta de medo é a coisa mais charmosa que pode ocorrer-lhe a uma criança (NEILL, 1996, p. 24).

Por outro lado, poderíamos nos questionar sobre o sentido de justiça das crianças e sua capacidade para decidir sobre elementos que envolvem a terceiras pessoas. No entanto, pelos exemplos que apresenta Neill, podemos dizer que o nível de empatia e solidariedade era bastante alto na hora de tomar as decisões. Serva o seguinte caso de exemplo: “Há uns anos alguém propus em uma assembleia geral das escolas que certo delinquente fosse punido proibindo-lhe assistir às aulas durante uma semana. As demais crianças protestaram porque lhes pareceu severa demais a punição” (NEILL, 1996, p. 23).

Temos comprovado como no âmbito do social todo era decidido pela assembleia. Contudo, existiam espaços onde a assembleia não decidia. A comida, o relativo aos quartos e os pagamentos eram responsabilidade de sua esposa, enquanto que a contratação ou demissões dos professores ficava nas mãos de Neill, pois estes deviam estar capacitados para o tipo de educação oferecida.

Aprofundando ainda mais na liberdade, autonomia e autogestão da escola, chegamos à área exclusiva do processo de ensino-aprendizagem. Podemos diferenciar dois espaços específicos, um ao exterior e outro ao interior na sala de aula.

Ao respeito do exterior, os estudantes tinham total liberdade para decidir a que aulas queriam assistir, escolhendo as disciplinas segundo seus interesses e, ao mesmo tempo, com autonomia para assistir à aula quando quiseram. Não obstante, quem assistia a alguma disciplina, geralmente o fazia de forma continuada, pois, senão, o resto da turma autorregularia a situação ao levar o tema à assembleia objetando que lhes impedisse progredir na aprendizagem.

Por outro lado, ao interior da sala de aula, esta liberdade, autonomia e autogestão ficava suspendida em favor do professor que era quem tomava as decisões enquanto ao conteúdo e a metodologia. De fato, era um tema ao que Neill não lhe dava muita importância, pois, considerava que o principal fator para a aprendizagem era a vontade da criança de querer aprender e que, nessas condições, o método não importava:

Não temos métodos novos de ensino, porque não acreditamos que importe muito o ensino em si mesmo. O que uma escola tenha ou não tenha um método especial para ensinar a divisão não abreviada carece de importância, porque a divisão não abreviada não tem importância salvo para quem *queiram* aprende-la. E a criança que *quer* aprender a divisão não abreviada *aprenderá* seja como for que seja ensinada (NEILL, 1996, p. 20-21).

Como consequência daquilo, a contratação de professores era focada em buscar qualidades sociais antes do que as pedagógicas, o que provocava que muitos estudantes não atingissem bons resultados acadêmicos na escola, ainda que isso não impedisse que depois fossem bons profissionais. Desta situação deixou um relatório um dos inspetores que visitou a escola, fazendo a seguinte análise:

É verdade que as crianças trabalham com uma vontade e um interesse muito alentadores, mas seus logros são mais bem escassos. Não é este, em opinião dos inspetores, um resultado inevitável do sistema, mas do sistema quando funciona mal. [...]

O ensino das crianças menores é, até onde pode julgar-se, inteligente e eficaz, e tem algum ensinamento bom nos graus superiores, mas a falta de um bom mestre para os menos que possa inspirar e estimular às crianças de 8, 9 e 10 anos se sente falta com claridade. De um modo surpreendente, se usam métodos antiquados e formais, quando as crianças chegam na idade em que são aptos para um trabalho mais avançado, sofrem consideráveis desvantagens e apresentam graves problemas (NEILL, 1996, p. 79).

Desta maneira, vemos como a principal preocupação para Neill era a formação dos indivíduos como sujeitos sociais, deixando em um segundo plano o intelectual já que pensava que isto seria decidido pela criança na sua própria autonomia. No entanto, o problema, segundo os inspetores, não se situava na vontade das crianças por aprender, mas na pouca preparação da equipe docente enquanto metodologias para o ensino. E, como vimos anteriormente, a seleção destes era feita por Neill.

Os espaços educativos de maior importância para Neill se encontravam no plano do desenvolvimento da criatividade e a imaginação, intimamente ligados com a liberdade mental das crianças. Neste campo encontramos três atividades prediletas para ele: o jogo, o teatro e a dança.

Por um lado, o jogo, pois comprovou como era no que mais interesse mostravam as crianças nas idades mais precoces. Considerava que o jogo lhe era proibido às crianças por dois motivos: pela preocupação do adulto sobre a formação da criança para seu futuro e por uma ideia moral de que não é bom ser criança, isto é, que devem converter-se em adultos quanto antes. É dizer, voltamos à análise psicanalítica pelo qual o adulto ultrapassa seus medos à criança, tentando que este se desenvolva segundo as crenças ou preconceitos que o adulto possui sobre a vida, arrebatando-lhe a autonomia à criança. Neill, ao contrário, pensava que sempre que a criança quisesse brincar poderia fazê-lo, primeiro pela sua liberdade e, segundo, pela quantidade de capacidades e habilidades que aprendia no jogo como a solidariedade, a cooperação e a espontaneidade.

O teatro também era uma atividade essencial na escola. Cada domingo era representada uma peça, escrita pelos membros da comunidade, com o código não escrito de que só se representaria as feitas pelos professores no caso de que não tivesse nenhuma feita pelas crianças. Além de criar suas peças, as crianças ficavam responsáveis por preparar os materiais que usariam no cenário e as roupas com as que atuariam. Através do teatro, diz Neill, se trabalha principalmente, além da criatividade, a confiança em si mesmo e a espontaneidade, pois representavam o teatro também através da improvisação. Considera estes aspectos fundamentais, pois ante uma sociedade que vá a impor-lhes limites se faz necessário que desenvolvam suas faculdades que lhe permitam criar antes do que reproduzir e imitar.

A dança, por último, a coloca como exemplo do símbolo da falta de rebeldia individual que existe na sociedade adulta diante de fatos coletivos: “Adiante com a dança. Mas tem que dançá-la segundo as regras. O estranho é que a multidão aceitará as regras enquanto multidão, enquanto que, ao mesmo tempo, os indivíduos que formam a multidão talvez estejam unânimes em odiar as regras” (NEILL, 1996, 75).

Desta forma pensa que a dança na escola é uma excelente técnica para desenvolver a liberdade no seu máximo esplendor, inventado os passos de baile que sintam através da música e exibindo a originalidade de suas danças.

Finalizando, e como visão geral, Neill compreende a liberdade para as crianças como um ato de justiça e amor para elas. Interferir em seu desenvolvimento através de nossa suposta autoridade moral não é outra coisa que desviar e enviesar o processo de evolução que como sujeito dever ser construído por ele mesmo. Só através da liberdade poderá descobrir seus interesses e paixões sem ter que carregar com os medos e prejuízos de terceiros. E só mediante a liberdade considera que a sociedade tem possibilidades de transformar a realidade de miséria na qual vive, pois, “dar liberdade é dar amor. E apenas o amor pode salvar ao mundo” (NEILL, 1996, p. 88).

Como crítica a Summerhill, centramo-nos na ausência de professores melhor capacitados pedagogicamente, pois, sendo coerentes com a liberdade social que a escola oferece, consideramos que esta deveria ser oferecida dentro da sala de aula. A criança mediante sua experiência vá reconhecendo-se como sujeito cada vez mais, e entendemos que esse autoconhecimento também se dá sobre suas preferências nos estilos de ensino para realizar sua aprendizagem. Assim como a escola abre um enorme leque de possibilidades através dos jogos, o teatro, a dança e as oficinas para conhecer diferentes áreas da vida,

entendemos que este mesmo processo poder ser levado à prática com os métodos pedagógicos a serem empregados. Desta maneira, começará a reconhecer-se também como sujeito aprendiz, sabendo perceber as melhores condições pedagógicas para adquirir os conhecimentos. A prática de Neill demonstrou que funcionava no âmbito social, nossa dúvida é por que não o fez no pedagógico concreto da sala de aula.

4.4. Princípios básicos da pedagogia libertária

Após ter realizado um sintético percorrido pelas principais ideias anarquistas e algumas experiências destas no campo educativo, estamos em condições de estabelecer os princípios básicos que darão orientação à nossa ação libertária dentro do espaço educativo.

Adotaremos o conceito do anarquismo como princípio gerador oferecido por Gallo (2007), pois indica que este não procura estruturar uma realidade fixa e imutável, mas que, pelo contrário, fornece uma série de princípios básicos que geram uma atitude essencial caracterizada por poder adaptar-se às particularidades espaciais, temporais, sociais e históricas do contexto no qual está desenvolvendo-se. Disso, temos o significado de gerador; gerador como criador ou produtor, pois através dele se experimentaram processos diferenciados, singulares e não repetíveis devido a que se encontram sendo concretizados baseados na realidade pluridimensional na qual se situa.

Desta forma, podemos extrair que como princípio gerador, o anarquismo inclui duas características fundamentais, interligadas entre elas e provenientes de seu fundamento gerador, estas seriam a imprevisibilidade e a adaptabilidade. Por um lado, a imprevisibilidade, pois ao ser realizado a partir da pluridimensionalidade do contexto, os processos empreendidos não podem ser estabelecidos a priori, senão que estas são concretizadas no mesmo desenvolvimento da ação através do encontro dos sujeitos envolvidos e as características emanadas do contexto. Por outro lado, a adaptabilidade, que seria a propriedade de ir atualizando-se de acordo às modificações que as diferentes dimensões do contexto vão sofrendo no desenvolvimento da ação, possibilitando as transformações necessárias ao interior do processo de forma constante.

Os princípios que dão forma à pedagogia libertária, evidentemente, nascem em sintonia com os ideais anteriores. Estes seriam: o princípio de autoridade; a liberdade; a autonomia; a autogestão; o racionalismo; a coeducação, tanto de sexos quanto de classe; e a educação integral.

Os três últimos não serão desenvolvidos a seguir, pois consideramos que a co-educação já é um princípio que foi atingido; o racionalismo⁵⁶ já foi discutido por meio do anarquismo epistemológico; enquanto que a educação integral, desde a definição de Robin, a consideramos mais apropriada para uma discussão situada no ensino básico.

4.4.1. Princípio de autoridade

Para começar a discussão sobre o conceito de autoridade vamos situa-lo desde a definição fornecida por Kojève que a entende como “a *possibilidade* que tem um agente de agir sobre os demais (ou sobre outro) sem que esses *reajam* contra ele, sendo totalmente capazes de fazê-lo” (KOJÈVE, 2005, p. 36). A partir desta definição, vamos realizar uma diferenciação dos tipos de autoridade que nos facilitará atingir as ideias necessárias para o presente trabalho.

A autoridade, segundo Fromm (1986, p. 87), se divide em dois tipos. Uma de caráter racional que “se baseia sobre a concorrência, e sua função é a de ajudar a outra pessoa a cumprir certa tarefa” e outra de tipo irracional que, ao mesmo tempo, se subdivide em duas, a evidente e a anônima. A evidente é exercida de forma direta e explícita através da força, já seja através de ameaças ou violência física. Enquanto a anônima “finge que não há autoridade, que todo se faz com o consentimento do indivíduo”, mas, no entanto, impõe sua vontade através da coação moral, a persuasão ou o manejo psíquico (FROMM *apud* NEILL, 1996, p. 10). Ao respeito da autoridade irracional apenas trabalharemos na presente tese com a anônima, pois a evidente entendemos que fica em um plano mais explícito que não se encontra no sistema educacional brasileiro.

A autoridade racional é efetiva quando uma pessoa ocupa esse lugar por reconhecimento ao conhecimento ou a experiência dela em uma determinada área, sendo esta crítica, multidirecional e horizontal. Crítica devido à sua posição sempre está submetida ao beneplácito dos outros sobre quem exerce a autoridade; multidirecional, pois uma pessoa pode ser autoridade para outra em uma determinada área, e esta última sê-lo para a primeira em

⁵⁶ Neste ponto, entendemos que o acolhimento da pedagogia libertária ao racionalismo como caminho para uma educação baseada na razão autónoma dos indivíduos cumpriu a tarefa de desautorizar os dogmas religiosos enquanto estruturantes da prática educacional. No entanto, este racionalismo que ajudou a desvincular os processos educacionais da religião, tornou-se um novo problema educativo. Problema este que confrontamos por meio do anarquismo epistemológico.

outra diferente; e horizontal já que não é uma autoridade imposta em uma relação vertical, senão que é reconhecida como tal pelos sujeitos envolvidos na ação.

A irracional, pelo contrário, fundamenta-se na relação de dominação de uns sobre outros para conseguir impor seus interesses. Esta autoridade é mais difícil de limitar dentro de específicas características, pois como vimos, adota posições de autoridade racional para parecer que o indivíduo consente sua submissão a ela. Contudo, podemos, de forma muito geral, colocar como características a repressão, a submissão e a verticalidade. A repressão, pois, é exercida através da violência, seja física ou psíquica; a submissão, ao estabelecer uma relação de subordinação da vontade de um/uns sobre as do/s outro/s; e vertical porque guarda uma estrutura hierárquica de relação e imposição.

Portanto, podemos comprovar como se situam em uma relação antagônica. A primeira estaria focada na colaboração para a consecução de algum objetivo, respeitando a subjetividade dos que, livre e racionalmente, tem aceitado a relação de autoridade. Enquanto que a segunda, estabelece-se como uma relação de dominação onde a subjetividade dos dominados fica subordinada à subjetividade dos dominadores. Apoiamo-nos em Weber para sustentar o conceito de dominação:

[...] um estado de coisas pelo qual uma vontade manifesta ('mandato') do 'dominador' ou dos 'dominadores' influi sobre os atos de outros (do 'dominado' ou 'dominados'), de tal sorte que em um grau socialmente relevante estes atos têm lugar como se os dominados tivessem adotado por si mesmos e como máxima de sua ação o conteúdo do mandato ('obediência'). (WEBER, 2002, p. 699).

Marcuse também refletiu sobre a diferença entre dominação e autoridade, estabelecendo que a primeira "é exercida por um grupo ou um indivíduo particular para se segurar e se afirmar em uma posição privilegiada" enquanto a segunda "que é inerente a toda divisão social, se deriva do conhecimento e está confinada à administração das funções e ajudas necessárias para o desenvolvimento do conjunto" (2003, p. 47). Desta forma, entendemos que o princípio de autoridade tem um papel central no tipo de relações que se desenvolvem na sociedade. A autoridade racional, baseada no diálogo, promove um tipo de relações de igualdade, liberdade e respeito às diferenças, enquanto que a irracional, caracterizada pelo monólogo, fomenta as relações de dominação e reprodução social e cultural, pois nega ou ignora as realidades diferentes à sua.

Consequentemente, a pedagogia libertária defende o tipo de relações baseadas na autoridade racional, pois é a única que leva implícita a possibilidade de promover o

desenvolvimento de uma sociedade sem opressão. Além disso, este tipo de autoridade é a única que permite agir com liberdade, pois submeter-nos a uma irracional seria um atentado contra nossa própria liberdade ao ter que assumir os preceitos impostos desde aquela que, ao não existir um diálogo, imporia sua subjetividade sobre as nossas. Bakunin reflete sobre aquilo quando diz:

Se me inclino diante da autoridade dos especialistas, e se me declaro pronto a segui-la, em uma certa medida e durante todo o tempo que isso me pareça necessário, suas indicações e mesmo sua direção, é porque esta autoridade não me é imposta por ninguém, nem pelos homens, nem por Deus. De outra forma as rejeitaria com horror, e mandaria ao diabo seus conselhos, sua direção e seus serviços, certo de que eles me fariam pagar, pela perda de minha liberdade e de minha dignidade, as migalhas de verdade, envoltas em muitas mentiras que poderiam me dar. (BAKUNIN, 2000, p. 37).

Portanto, entende que o problema da autoridade não se encontra na existência desta, pois é natural ao viver em sociedade, mas em sua imposição como um elemento fixo, pois isso recorta a liberdade e a autonomia das pessoas. Isto é devido a que a vontade dos indivíduos ficaria à mercê das autoridades, anulando a subjetividade das primeiras e tomando as decisões em benefício da própria autoridade. Por aquilo, Bakunin advogava por um tipo de relações de autoridade dinâmicas e voluntárias por parte dos indivíduos que se submetem a ela: “Cada um é dirigente e cada um é dirigido por sua vez. Assim, não há nenhuma autoridade fixa e constante, mas uma troca contínua de autoridade e subordinação mútuas, passageiras e sobretudo voluntárias” (BAKUNIN, 2000, p. 38).

Desta maneira, entramos em um ponto importante do anarquismo respeito à autoridade, pois a autoridade irracional situa-se em organizações centralizadas, exercendo uma minoria sua autoridade sobre um grande espectro de pessoas. As ideias libertárias, sem embargo, ao promoverem a autonomia e a autogestão, agem em espaços descentralizados onde os sujeitos envolvidos na ação se relacionam entre si, são participes das decisões tomadas no grupo e têm contato direto com as autoridades eleitas por eles. Desta forma se faz uma redução do poder que tem a autoridade, já que é compartilhada com os outros sujeitos, além de facilitar o acesso à informação para decidir quando essa autoridade deixa de ser válida.

Adentramo-nos então no campo educativo, onde as relações de autoridade irracional, que dominam nossa sociedade hoje, refletem em todos os âmbitos “como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária” (FREIRE, 2007a, p. 22).

Concordamos com Freire quando diz que a ideologia autoritária se reproduz na escola, pois entendemos que os estudantes se encontram subordinados às diversas instâncias dos espaços escolares. Eles encontram-se submetidos aos desígnios do Ministério de Educação, à Secretaria de Educação, à direção da escola e, em última instância e a mais importante para este trabalho, à do professor.

O docente situa-se, pois como o ator fundamental para poder analisar a autoridade dentro da ação pedagógica. A autoridade é essencialmente social, pois sempre é exercida sobre outras pessoas. Para Kojève (2005, p. 39) a autoridade é legítima por definição, pois “negar a legitimidade da autoridade significa não reconhecê-la, isto é, destruí-la”.

É interessante aprofundar nesta perspectiva apoiando-nos no estudo sobre a reprodução social realizado por Bourdieu e Passeron (1996), os quais questionam se a legitimidade é realmente legítima ou não. Estes sociólogos consideram que a legitimidade da autoridade pedagógica provém da imposição como legítimas das relações simbólicas estabelecidas de forma arbitrária por uma determinada cultura, a dominante. Desta forma, sua legitimidade é dada pelo encobrimento de que se encontra como representante da imposição cultural arbitrária feita através da educação formal, uma vez que "pelo simples fato de ser ignorado como tal, é objetivamente reconhecido como autoridade legítima" (BOURDIEU E PASSERON, 1996, p. 53). O professor, dentro dessas relações simbólicas estabelecidas através do sistema educacional, é o sujeito que concretiza essas relações na prática cotidiana. Desde este ponto de vista, "o professor seria apenas um império dentro de um império" (MEZA, COX E ZAMORA, 2015, p. 732).

As análises de Kojève e de Bourdieu e Passeron permitem compreender que a autoridade pedagógica pode ser mantida, em última instância, pelos professores perante os alunos, através de um paradoxo. De fato, mesmo quando a autoridade é legitimada por sua aceitação pelos estudantes, esta autoridade pode ser ao mesmo tempo ilegítima, pois constitui uma imposição da mesma legitimidade através das relações simbólicas estabelecidas a partir da arbitrariedade cultural dominante.

Isto é, a imposição não é mostrada como tal, mas é apresentada como legítima de forma direta, sendo reforçada por outros mecanismos e instituições que operam sob o mesmo sistema de legitimidade dessa arbitrariedade cultural, reduzindo as possibilidades de *reação* a essa legitimidade, uma vez que negar e, portanto, destruí-lo, significaria a auto-expulsão do indivíduo do sistema *legítimo* imposto pela cultura dominante. Ou seja, negar a autoridade do professor por parte do aluno significaria sua saída do sistema educacional, impedindo-o de

adquirir os certificados de *aquisição do conhecimento* que ele fornece e, conseqüentemente, levá-lo a um mundo trabalhador reduzido e incerto devido à ausência de qualificações educacionais.

No cerne da questão da autoridade pedagógica, e como núcleo principal da crítica de Bourdieu e Passeron, encontra-se uma questão epistemológica. Quando a arbitrariedade cultural é imposta através de uma instituição *legitimada* que finalmente se torna efetiva através da ação pedagógica do professor, "como detentor da delegação do direito à violência simbólica" (BOURDIEU E PASSERON, 1996, p. 65), se "tende a produzir a legitimidade do que transmite, designando o que é transmitido como digno de ser transmitido pelo simples fato de transmiti-lo legitimamente, ao contrário do que acontece com tudo o que não transmite" (BOURDIEU E PASSERON, 1996, p. 63).

Esta questão da violência simbólica está enquadrada na crítica apresentada anteriormente pelo anarquismo epistemológico por Feyerabend (1998), ao apontar como a subjetividade de certas tradições do conhecimento é declarada como objetiva perante as *outras* subjetividades, invisibilizando-as ou mostrando-as como irracionais. A teoria da colonialidade/modernidade (DUSSEL, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 2010; WALSH, 2013), também desenvolvida anteriormente, tem trabalhado no assunto. Nela, apontam que a arbitrariedade cultural imposta corresponde à hegemonia eurocêntrica, na qual o conhecimento essencial da sociedade é mostrado de forma eurocêntrica e linear, negando, escondendo ou silenciando todo conhecimento e influência provenientes da periferia não eurocêntrica, simplificando, assim, a complexidade da humanidade e estabelecendo a dicotomia entre eurocentrados e não-eurocentrados como racional-irracional.

No exercício direto do ensino, o professor, como autoridade, é o mediador entre o conhecimento proposto pelo currículo e os alunos. Neste contexto, o professor é o principal construtor do processo pedagógico, dentro de uma relação de poder assimétrica (SEDDON e PALMIERI, 2009; HARJUNEN, 2011). A posição do educador como autoridade dentro da sala de aula dá-lhe o poder de selecionar e estruturar os conteúdos, estabelecer metodologias de ensino e construir os processos de avaliação que certificarão os conhecimentos adquiridos pelos alunos. A maneira de desenvolver sua ação pedagógica basear-se-á fundamentalmente no tipo de autoridade que assuma e no poder que exerça como autoridade pedagógica.

Quando o docente assume uma autoridade irracional, o estudante fica reduzido a um mero objeto onde sua subjetividade fica submetida à vontade do professor, pois é ele quem decide o planejamento da disciplina sem conhecer as diversas subjetividades que conformam

a sala de aula. Assim, o professor estabelece os conteúdos, a metodologia e a avaliação de forma unidirecional através de seu próprio sistema de categorias, portanto, fazendo a programação e dirigindo o desenvolvimento da disciplina desde sua subjetividade que será imposta aos estudantes. Dessa forma, este tipo de autoridade produz uma desconexão entre estudantes e docente em dois planos. Por um lado, deixando sem possibilidades de ligação entre os estilos de ensinamento “ideais” propostos pelo docente e os estilos de aprendizagem da intersubjetividade dos estudantes.

Por outro lado, um desligamento epistemológico, produzindo uma desconexão entre os conhecimentos propostos pelo docente e as estruturas de conhecimento prévias que os estudantes trazem para sala de aula. Este tipo de professores “consideram que aceitar a autoridade faz parte da transição à vida adulta, que é necessária para uma presença não conflitiva e uma atividade eficaz em contextos adultos” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 2013, p. 96). No entanto, entendemos que esta desconexão influi no tipo de aprendizagem que se faz dentro da sala de aula, pois a principal aprendizagem interiorizada será que submeter-se às decisões do docente é fundamental para conseguir superar as avaliações que *certificarão* o conhecimento dos estudantes. Desta maneira, as autênticas aprendizagens principais, como o conteúdo, as habilidades e competências próprias da disciplina, ficarão deslocadas em um segundo lugar de importância para os estudantes.

Não obstante, alguns dirão que o estudante tem possibilidades de participar dos diferentes órgãos estatais e escolares que definem o currículo e outras normativas escolares, assim como da elaboração pedagógica das aulas nas quais se envolve. No entanto, como disse Fromm (apud NEILL, 1996), consideramos que é apenas uma aparência para fingir que essa autoridade irracional não existe, pois, a realidade é que os espaços de decisão cedidos aos estudantes são em uma proporção ínfima em comparação com técnicos, professores e outras autoridades. Na sala de aula acontece a mesma coisa. É um irônico paradoxo que os protagonistas de um processo, no qual são grande maioria, sejam uma ínfima minoria nos escritórios onde se decide o futuro deles.

No entanto, discordamos da ideia de Bourdieu e Passeron de que todas as ações pedagógicas se encontram abocadas à violência simbólica quando os autores negam a possibilidade de uma ação pedagógica “«culturalmente livre» que escape da arbitrariedade, tanto no que foi imposta quanto em o modo de impô-lo” (BOURDIEU E PASSERON, 1996, p. 57).

Entendemos que existe um elemento de grande importância que pode nos ajudar a escapar deste determinismo sociológico. Referimo-nos à ética profissional, que pode fazer possível a regulação da autoridade e o poder, favorecendo processos de ensino-aprendizagem em que conteúdo e métodos estejam ao serviço do desenvolvimento autônomo e crítico dos estudantes, todos mediados pelos processos culturais, institucionais e relacionais presentes na sala de aula.

Para finalizar, e de forma breve, pois será desenvolvido em profundidade em outro ponto, consideramos que o papel do professor deve ser de autoridade racional. Ganhando sua autoridade pelos conhecimentos, pedagógicos e sobre o conteúdo da disciplina, que possui. Reconhecendo sua posição de *ignorante* ante as características sociais, históricas e de aprendizagem que os indivíduos de sua turma possuem, pois aquilo é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem e para uma educação que tenha como finalidade construir sujeitos. E abandonando sua posição de autoridade imutável, para poder, por um lado, aprender com seus estudantes e, por outro, ceder seu espaço de autoridade pedagógica de forma pontual para uma melhor aprendizagem dos estudantes se assim o requer a situação.

4.4.1.1. A aula, um espaço de relações assimétricas mediadas pela autoridade e o poder docente

A sala de aula é o espaço fundamental dos processos de ensino-aprendizagem. É o encontro entre professores e alunos para tentar efetivar os propósitos educacionais, as indicações curriculares, a implementação do ensino e a aquisição da aprendizagem proposta. Um espaço caracterizado pela complexidade devido às diferentes subjetividades que intervêm nele e às condições em que estão envolvidas para experimentar o processo de educação formal. Vários aspectos que enriquecem e, ao mesmo tempo dificultam, as possibilidades de pensar sobre o que acontece dentro da sala de aula, as causas desses acontecimentos e seus efeitos no propósito final da sala de aula, a aprendizagem (GIMENO SACRISTÁN, 2002a; PÉREZ-GÓMEZ, 2002, 2010).

Dentro dessa complexidade de variáveis, como trabalhamos no ponto anterior, o professor é colocado como um eixo fundamental para poder analisar o funcionamento da sala de aula, pois ele é o executor final da ação pedagógica. A posição do educador como autoridade dentro da sala de aula dá-lhe o poder de selecionar e estruturar os conteúdos,

estabelecer metodologias de ensino e construir os processos de avaliação que *certificarão* os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Esta condição do exercício do poder é inevitável, porque os professores "não podem evitar o poder na sala de aula, uma vez que esta é uma parte inerente do processo de ensino" (MCCROSKEY e RICHMOND, 1983, p. 178), devido à posição de autoridade que eles ocupam na hierarquia educacional em relação ao aluno. No entanto, não pretendemos situar o professor como único detentor de poder no sistema educacional, mas que está dentro da *malha de poder* que se encontra em toda a sociedade. Desde o ponto de vista Foucaultiano, o poder deve ser entendido como:

[...] a multiplicidade das relações de força imanentes e próprias do domínio em que são exercidas e que são constitutivas de sua organização; o jogo que por meio de lutas e confrontos incessantes transforma-os, os reforça, os inverte; os apoios que essas relações de força encontram um no outro, de modo que formam uma cadeia ou sistema, ou, pelo contrário, as lâminas, as contradições que isolam uma da outra; as estratégias, finalmente, que as tornam efetivas, e cujo desenho geral ou cristalização institucional toma forma nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais. [...] não deve ser procurado na primeira existência de um ponto central, em um único foco de soberania a partir do qual as formas derivadas e descendentes irão irradiar; são os pedestais em movimento das relações de forças que incessantemente induzem, pela sua desigualdade, estados de poder - mas sempre locais e instáveis. [...] está ocorrendo a cada momento, em todos os pontos, ou melhor, em cada relacionamento de um ponto para outro. O poder está em toda parte; não que abrange tudo, mas vem de todos os lugares. E "o" poder, no que tem permanente, repetitivo, inerte, auto-reproduzido, não é mais do que o efeito do todo o conjunto que se desenha a partir de todas essas mobilidades, a cadeia que se baseia em cada uma delas e tentar fixa-las. É necessário ser nominalista, sem dúvida: o poder não é uma instituição, e não é uma estrutura, não é uma determinada potência da qual alguns estariam dotados: é o nome que se presta a uma situação estratégica complexa em uma determinada sociedade. (FOUCAULT, 1998, pp. 112-113).

Isto é, o poder não está localizado em certas pessoas ou instituições de forma imutável (embora possa estar aparentemente de forma temporal), mas que é dinâmico dependendo do papel que ocupa em um determinado momento e espaço. Assim, um professor pode exercer poder dentro de sua sala de aula pelo cargo que ocupa na escala hierárquica das instituições educacionais e, ao mesmo tempo, ser resistência de outros focos de exercício de poder que estejam no topo dessa mesma escala hierárquica ao respeito dele.

Foucault incide sobre que o poder não é um elemento estável e exclusivo de certas instituições ou pessoas, mas é distribuído entre os indivíduos que compõem a sociedade, circulando, formando redes onde o poder transita entre elas, às vezes sofrendo-o, às vezes exercendo-o. No entanto, isso não significa que seja distribuído uniformemente, mas, como

dissemos anteriormente, dependerá da posição da pessoa/organização que exerce poder na escala hierárquica dentro da *malha de poder* existente e as relações de poder que ocorrem entre elas (FOUCAULT, 1979, pp. 139-152).

Em consonância com isso, o poder está imerso na sociedade através da *racionalidade* instalada onde, perto do conceito de legitimidade do Bourdieu e Passeron (1996) trabalhado anteriormente, baseia-se sobre todo um sistema de instituições, mecanismos e significados que são estabelecidos pelo atrito do exercício do poder em diferentes instâncias. Nessa legitimidade é instalado o discurso como poder, pois opera através dele, sendo inseparável ambos, tecendo uma relação mútua que, no entanto, não é mantida em uma posição fixa, já que intervêm outros fatores que podem modificar as condições do discurso como certas situações políticas, mudanças nas relações sociais ou alterações geopolíticas. Essas mudanças nas condições do discurso, no entanto, não o afastarão do poder, mas serão realizadas de acordo com o próprio poder do qual faz parte (FOUCAULT, 1999, pp. 59-60).

Através do discurso, onde o poder opera, é apresentada a *verdade* da racionalidade estabelecida na sociedade, situando-se como uma verdade objetiva ao ficar dentro do conjunto de relações estabelecidas mostradas como legítimas, negando as outras *verdades* ao serem julgadas a partir de uma verdade que goza de uma suposta objetividade e legitimidade através do poder do discurso (FOUCAULT, 1979; FEYERABEND, 1998). Desta forma, e em relação ao anarquismo epistemológico, é estabelecida uma relação fundamental entre saber-verdade-discurso-poder. Para Foucault (1979, p. 32):

[O] saber transmitido sempre adota uma aparência positiva. Na realidade, funciona de acordo com todo um jogo de repressão e exclusão [...]: exclusão daqueles que não têm o direito de saber, ou que não têm direito mais do que a um certo tipo de saber; imposição de uma certa norma, de um certo filtro de saber que está escondido sob o aspecto desinteressado, universal e objetivo do conhecimento; existência do que pode ser chamado de "circuitos reservados do saber", aqueles que são formados dentro de um aparelho de administração ou governo, um aparelho de produção e para o qual não há acesso de fora.

Assim, o saber é inseparável do poder, uma vez que "o exercício do poder cria perpetuamente saber e inversamente o saber implica efeitos de poder" (FOUCAULT, 1979, p. 99). Através do saber e do poder, é estabelecida a verdade que parecerá imutável e quase natural na sociedade, pois

[...] esta vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, é apoiada por um suporte institucional: ambos são reforçados e acompanhados por uma série densa de práticas como a pedagogia, como o sistema de livros, a

publicação, as bibliotecas, sociedades de sábios antigos, os laboratórios atuais. Mas também é acompanhado, mais profundamente, sem dúvida, pela forma que tem o saber de ser posto em prática em uma sociedade, na qual é avaliado, distribuído, difundido e de alguma forma atribuída. (FOUCAULT, 1992, p. 18)

Desta forma, encontramos uma triangulação entre a teoria do poder de Foucault, a teoria de Feyerabend que fornece a base epistemológica para entender como uma *verdade* é colocada como objetiva e a teoria da modernidade/colonialidade ao estabelecer o saber como inseparável do poder e que conduz como consequência ao ser, concretizando a tripla dimensão da colonialidade. No entanto, ao entrar em detalhes, Foucault afasta-se da teoria da modernidade/colonialidade, pois esta última centra sua análise sobre a colonialidade no capitalismo e na hegemonia eurocêntrica, enquanto Foucault enfatiza que as ações do poder não são inteiramente ideológicas, senão que

[...] é muito menos e muito mais. São instrumentos eficazes de treinamento e acumulação de conhecimento, métodos de observação, técnicas de gravação, procedimentos de indagação e pesquisa, dispositivos de verificação. Isso significa que o poder, quando exercido através desses mecanismos sutis, não pode fazê-lo sem formar, sem organizar e divulgar um conhecimento, ou melhor, aparelhos de conhecimento que não são construções ideológicas. (FOUCAULT, 1979, p. 147)

As três teorias, portanto, colocam o sistema educacional como um dos principais lugares onde é estabelecido e reforçado o monismo epistemológico do saber-verdade-discurso-poder. Para Foucault (1992, p. 37), "todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou modificar a adequação dos discursos com os conhecimentos e poderes que eles implicam". Dentro do sistema educacional, mas não só nele, mas como mais uma das instituições de poder, através do controle, seleção e redistribuição do discurso, limita-se a possibilidade de acesso a outros saberes ou conhecimentos que possam pôr em dúvida a verdade-saber-discurso sobre o qual o poder opera. Para isso, de acordo com Foucault, o discurso usa três procedimentos para excluir a dissidência. Estes seriam 1) a palavra proibida baseada no "tabu do objeto, ritual de circunstância e direito exclusivo ou privilegiado do sujeito falante" (FOUCAULT, 1992, p. 13); 2) a oposição razão-loucura, que está situada como a dicotomia racionalidade-irracionalidade anteriormente trabalhada em Feyerabend e a teoria decolonial, e 3) a vontade de verdade, que se insere na inter-relação de verdade-saber-discurso-poder, pela qual o discurso de algum indivíduo que não se instala na tétrede estabelecida como *objetiva* será negado ou limitado. Esses três procedimentos de discursos

limitantes não atuam de forma pura e independente, mas podem agir de forma combinada para seus propósitos.

Aproximando-nos às pesquisas sobre este assunto, podemos encontrar a realizada por Hernández (2006) na que analisa os dispositivos e as técnicas disciplinares que os professores usam no âmbito da universidade. Na mesma área, situamos o trabalho produzido por Camacaro (2008), no qual aprofunda sobre a categoria de proximidade-distância nos argumentos oferecidos pelos docentes durante a relação verbal com alunos e em que conclui que os professores usam seu poder para controlar o discurso e limitar a participação dos alunos. Freitag e Santos (2012) pesquisaram sobre as perguntas feitas pelos professores em relação aos alunos na sala de aula, e como estas têm uma orientação de perguntas com uma resposta predeterminada, em vez de questões que buscam o inquérito ou as diferentes perspectivas.

Estreitamente relacionados aos procedimentos de exclusão de dissidência, localizamos a pesquisa de Simpson e Hull (2013) em que identificaram três estratégias que os professores geralmente usam para inibir, ao invés de permitir, discussões éticas quando podem ser controversas ou entrar em confronto com suas convicções ideológicas. A primeira é a tática evasiva, pela qual o professor evita a discussão, declarando-se não responsável moral nem ético pelo assunto em questão; a segunda é a ação de *logical stopper*, que é "quando uma pessoa insinua, afirma ou age como se houvesse um ponto em que ninguém pode questionar uma reivindicação particular" (SIMPSON e HULL, 2013, p. 94); e a terceira, os argumentos *ad hominem*, que ocorrem "quando explícita ou implicitamente ataca a uma pessoa por alguma característica pessoal real ou assumida ao invés de abordar os argumentos do indivíduo" (SIMPSON e HULL, 2013, p. 91).

Para possibilitar e garantir o controle do discurso, o poder usa a disciplina para a docilidade dos corpos, procurando "um corpo que pode ser submetido, que pode ser usado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAULT, 2003, p. 125), um corpo que se molde à realidade estabelecida e mantida pela *verdade* situada como objetiva e em torno da qual gira o conglomerado de instituições, indivíduos e conhecimentos que a sustentam. Manter dócil aos indivíduos implica mantê-los entre os limites da verdade estabelecida, evitando o atrito que permite encontrar os confins dessa verdade onde ela se funde com outras *verdades*. Para isso, Foucault (2003) descreve as três principais técnicas em que se baseia o poder disciplinar: inspeção hierárquica, sanção normalizadora e a combinação das duas anteriores em um procedimento que lhes é próprio, o exame.

A inspeção hierárquica baseia-se na posição na escala hierárquica que o professor ocupa na frente do aluno, sua posição que lhe confere a autoridade no processo educacional; da mesma forma, o mesmo professor ocupa uma posição mais baixa nesta escala em comparação com outros elementos do sistema educacional, mas não é o caso estudado. A inspeção hierárquica vigia que o que se espera, o previsível com base em seu sistema de categorias, acontece dentro da relação de poder estabelecida, evitando ações ou atitudes que saiam dos limites do sistema de categorias de quem ocupa a posição de poder no espaço específico.

Em segundo lugar, a sanção normalizadora ou punição que tem "por função reduzir os desvios. Deve, portanto, ser essencialmente *corretivo*" (FOUCAULT, 2003, p. 166). Ou seja, corrigir ao corpo para torná-lo dócil ao saber-poder que se encontra como hegemônico na situação específica. O castigo baseia-se fundamentalmente em um jogo de gratificação-sanção, onde "recompensa pelo único jogo de promoção, permitindo conquistar posições e postos e pune regredindo e degradando" (FOUCAULT, 2003, p. 168), através da avaliação de comportamentos do indivíduo ou qualidades de conhecimento com base em um sistema de qualificações que é estabelecido através de uma subjetividade que é apresentada como objetiva. Desta forma, a sanção normalizadora visa comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar, excluir e, em última análise, normalizar. O normal situa-se, portanto, como uma categoria de exclusão que expulsa ou tenta integrar ao diferente de/em essa *normalidade*.

Finalmente, o exame ou avaliação é concretizado como uma combinação das duas anteriores, pois com o exame se vigia e se sanciona que os corpos tenham interiorizado o saber-verdade-discurso-poder. O exame torna-se assim uma ferramenta fundamental do poder, pois a partir dele se classificaram os indivíduos como normais ou não normais, permitindo compará-los, hierarquizá-los e, também, poder estimar os desvios que existem dentro da malha de poder, o que lhe permitirá se adaptar a tais desvios para internalizá-los no seu seio ou para puni-los se forem considerados perigosos para o sistema de poder (FOUCAULT, 2003, pp. 171-177).

De uma perspectiva mais concreta, situamos que a avaliação, de forma sintética, é considerada como o mecanismo pelo qual é verificado, credenciado e certificado se a aprendizagem proposta foi alcançada ou não. Esta é uma visão enraizada no mundo educacional que deve ser desafiada criticamente (GIMENO SACRISTÁN, 2002b).

Martinez (2011), de acordo com Foucault, considera que a avaliação pode ser estabelecida como controle, imposição, domínio e autoridade sobre os estudantes, uma vez

que é estabelecida de forma autocrática pelo docente, sem a participação dos alunos e com implicações evidentes para os estudantes. Possuindo o professor o poder sobre o processo de avaliação, o conhecimento considerado importante e, portanto, desenvolvido na sala de aula, depende da subjetividade, ideologia e epistemologia do professor. Embora o currículo educacional tenha uma dimensão normativa óbvia, que exerce poder sobre o professor, é finalmente o professor que medeia entre as propostas curriculares e as práticas pedagógicas. Assim, o docente pode limitar o conteúdo de acordo com suas preferências, aprofundando nas perspectivas e áreas de seu interesse e diminuindo, evitando ou negativizando as que não são afins à sua perspectiva.

A avaliação, desta forma, é estabelecida como o farol que ilumina o horizonte para o qual a disciplina caminha sob a subjetividade docente, condicionando "o estudo e a aprendizagem uma vez que o aluno não estuda necessariamente para aprender, mas para fazer uma prova" (MARTÍNEZ, 2011, p. 19). A aprendizagem fica condicionada, pois os alunos não desfrutam da autonomia para se desenvolver com base em suas preocupações e saberes, mas, em um exercício de pragmatismo para *certificar* seu conhecimento, se concentram em aprender e memorizar os conteúdos sujeitos à avaliação (MCNAY, 2003; HARJUNEN, 2011; MARTÍNEZ, 2011).

Portanto, autoridade e poder são conceitos que estão inextricavelmente entrelaçados sob a figura do professor nos processos de ensino-aprendizagem. Tanto a autoridade quanto o poder despertaram grande interesse pela pesquisa social, devido a serem considerados elementos fundamentais para a compreensão do funcionamento das relações humanas e educacionais, particularmente no que se refere à motivação e à aprendizagem (RICHMOND, 1990; GOLISH e OLSON, 2000; COVARRUBIAS e PIÑA, 2004; TURMAN e SCHRODT, 2006).

A autoridade e o poder dentro da sala de aula foram amplamente trabalhados pela literatura científica (MCNAY, 2003; GOMES, 2009; SEDDON e PALMIERI, 2009; TALLONE, 2011; ALSOBAIE, 2015; MOREIRA, 2016). Essas contribuições coincidem em salientar que o tipo de autoridade que o professor assume e o poder que exerce de acordo com ele são estabelecidos como uma das dimensões mais relevantes no processo de aprendizagem dos estudantes. O tipo de autoridade docente assumido condiciona e estrutura, portanto, o modelo de ensino-aprendizagem aplicado na sala de aula. Assim, estratégias didáticas, relacionamentos com os estudantes, formas de apresentação e transmissão de conhecimentos,

organização de sala de aula e formatos de avaliação dependerão, em grande medida, do tipo de autoridade e poder empregados pelo professor.

4.4.2. Liberdade

A liberdade é o tema central do anarquismo, intimamente ligado ao princípio de autoridade, pois, como vimos, dentro das relações de autoridade irracional, não existe possibilidade de atuação livre ao estar submetidos ao exercício da violência de uns sobre outros.

Desta maneira, encontramos a liberdade em dois planos do sujeito, um individual e outro coletivo. No individual situamos que a liberdade supõe o total desenvolvimento as capacidades (intelectuais, materiais e morais) do sujeito sem ser submetido a limites por terceiros. É evidente que para conseguir de forma efetiva esta liberdade individual, deve existir também uma liberdade econômica, política e social coletiva que permita atingir a liberdade do desenvolvimento individual. Aqui, encontramos-nos com o dilema de se em primeiro lugar se deve alcançar a liberdade individual ou a coletiva. Pois, acaso poderia um indivíduo livremente enquanto existe um sistema que oprime a outros seres humanos? Mas, ao mesmo tempo, poderia uma população que vive sob condições de dominação reconhecer sua própria posição de dominados e exigir as condições econômicas, políticas e sócias de liberdade para, posteriormente, poder começar a liberarem-se como indivíduos? Consideramos que ambas estão interligadas, mas, parece-nos mais simples e pragmático começar pela liberdade de pequenas células sociais que, através da liberdade consigam tensionar as condições de opressão às quais são submetidos, permitindo-lhes reconhecer a posição na qual se encontram e as resistências autoritárias que são colocadas para o livre desenvolvimento do individual e do coletivo.

Assim, as diferentes individualidades poderão unir-se em organizações para combater opressões que alcançam níveis mais além do individual. Em extrema síntese, acreditamos que tem mais possibilidades reais ir do micro ao macro para ir atingindo essa liberdade *in crescendo*.

Portanto, partimos do conceito de liberdade individual oferecido por Fromm, quando diz que:

A plena liberdade e independência existem só quando o indivíduo pensa, sente e decide por si mesmo. Poderá fazê-lo de modo autêntico unicamente

quando haja alcançado uma relação produtiva com o mundo que o rodeia que lhe permita responder de forma autêntica (FROMM, 1986, p. 66).

É dizer, uma liberdade inseparável do termo de autonomia, em contraposição à heteronomia onde outros decidem pelo indivíduo o que é melhor para ele. Uma liberdade na que o indivíduo não é submetido a relações de imitação ou reprodução, mas na que toma um papel de protagonista em sua própria construção como sujeito, com a capacidade de pensar por si mesmo e na qual a tomada de decisões é realizada por ele em base às condições que melhor se adaptem a seus interesses.

Bakunin, no entanto, avisava de que a liberdade dos sujeitos não apenas recai em sua individualidade, mas na liberdade do coletivo, pois através do coletivo é quando nosso espaço individual poderá ir desfrutando do aumento dos limites do estabelecido como *livre* ao serem derrubados, mediante a força do coletivo, os espaços de opressão que impedem nosso desenvolvimento completo. Daqui se pode extrair a orientação humana e internacionalista do anarquismo ao entender que nossa máxima expressão de liberdade como indivíduos não será possível até que o último ser humano se encontre livre da opressão:

Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres [...] de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade [...]. Eu só posso considerar-me completamente livre quando a minha liberdade ou, o que é a mesma coisa, quando a minha dignidade de homem, o meu direito humano, refletidos pela consciência igualmente livre de todos, me forem confirmados pelo assentimento de toda a gente. A minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se até ao infinito (BAKUNIN, 1975, p. 22-23).

Por conseguinte, a liberdade individual implica a liberdade coletiva, pois, para poder ampliar os campos de liberdade econômica, política e social que aumentem os limites da liberdade individual, se faz necessário que o conjunto dos sujeitos fosse adquirindo a liberdade, para, no encontro destes, agir de forma conjunta, reconhecendo as tensões autoritárias para, assim, poder combatê-las. Desta forma, ao reconhecer as tensões que evitam o acesso à liberdade, podem-se concretizar e fazer conscientes os elementos que a restringem, tanto individual quanto coletivamente. Portanto, quanto mais pessoas livres existem, mais livre serei eu enquanto indivíduo.

Por outro lado, Bakunin adverte-nos de que a liberdade não deve partir como um meio, mas se deve chegar nela através da progressiva desconstrução da autoridade. Isto é devido a que Bakunin considera que a liberdade não é natural nem se encontra como característica do

meio social dominante, pelo que está só pode ser construída socialmente. Portanto, considera que nos processos educativos, o professor, ao ser a figura de autoridade, deve ir gradualmente reduzindo sua autoridade para estabelecer relações cada vez mais horizontais com seus estudantes até conceder-lhe a máxima liberdade (BAKUNIN, 2000, p. 46-47).

No que concerne ao alcance da liberdade, e atendendo ao anarquismo como princípio gerador, onde a ação se encontra situada na pluridimensionalidade (temporal, espacial, histórica e social), a liberdade não se confunde com libertinagem, pois se encontrará limitada “não por leis, obrigações nem nada similar, mas pelos próprios hábitos sociais e a necessidade que sinta cada um de achar a cooperação, o apoio e a simpatia de seus convizinhos” (KROPOTKIN, 2010, p. 60). É dizer, as regulações sobre a liberdade não serão ditadas de forma irracional por instâncias verticais que desconhecem a realidade subjetiva do coletivo, senão que será esta última a que estabelecerá suas próprias convenções sociais de forma autônoma e autogerida, mediante o encontro das diferentes subjetividades em um determinado contexto.

No caso contrário, encontramos a atual organização da sociedade que secciona a liberdade limitando-a à possibilidade de escolha do que é oferecido pelos dominadores. Isto supõe levar a discussão da liberdade ao campo das relações sociais que surgem dela. Enquanto as relações de autoridade irracional promovem a dominação e a reprodução cultural e social, portanto enviando a liberdade da maioria dominada em benefício da minoria dominadora que impõe o pensamento unidimensional⁵⁷; as relações de autoridade racional promovem a igualdade, liberdade e respeito ao ser estas baseadas no diálogo, a autonomia e a autogestão. Portanto, são as mudanças nas relações sócias de autoridade as que podem

⁵⁷ No seu livro *O homem unidimensional*, Herbert Marcuse faz uma análise sobre a unidimensionalidade que a racionalidade tecnológica tem instalado na sociedade onde “O pensamento unidimensional é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus fornecedores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses auto-validadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas. Por exemplo, ‘livres’ são as instituições que operam (e são operadas) nos países do Mundo Livre; outras formas transcendentais de liberdade são, por definição, anarquismo, comunismo ou propaganda” (MARCUSE, 2005, p. 44). Através do pensamento unidimensional, pois, instala-se uma linguagem criada desde a subjetividade dos dominadores que é introduzido na sociedade, fazendo que esta absorva os interesses da razão dominante: “Nesse universo, a tecnologia também garante a grande racionalização da não-liberdade do homem e demonstra a impossibilidade ‘técnica’ de a criatura ser autônoma, de determinar a sua própria vida. Isso porque essa não-liberdade não parece irracional nem política, mas antes uma submissão ao aparato técnico que amplia as comodidades da vida e aumenta a produtividade do trabalho. A racionalidade tecnológica protege, assim, em vez de cancelar, a legitimidade da dominação, e o horizonte instrumentalista da razão se abre sobre uma sociedade racionalmente totalitária” (MARCUSE, 2005, p. 186).

fornecer o melhor caminho para alcançar uma liberdade, tanto individual quanto coletiva, construindo-se este como o perigo real para o sistema estabelecido (MARCUSE, 1974, p. 110).

Em consequência, e como dissemos no ponto anterior, adotaremos no plano de nossa experiência a mudança de autoridade para uma racional que favoreça o acesso à liberdade através das relações estabelecidas. Desta forma, a posição dos estudantes passará de objetos que se adaptam ao processo criado *para* eles, a sujeitos que mediante a intersubjetividade da sala de aula influem e transformam de forma essencial o processo educativo que estaria sendo realizado *por* eles. Entendemos desde Freire, que a primeira situação se refletiria na condição do estudante como ser passivo, enquanto que a segunda dar-lhe-ia um caráter ativo focado à criação e a transformação: “Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. Adaptar é acomodar, não transformar. [...] A educação deve ser desinibidora e não restritiva” (FREIRE, 1983, p. 32).

Restritiva é um adjetivo fundamental para poder compreender a liberdade ou a ausência desta nas salas de aula. Os currículos nacionais e demais documentos oficiais até chegar à sala de aula restringem o que será a educação; no interior da sala de aula, é o professor quem desde sua subjetividade realiza a última restrição, ao impor o que considera importante do conteúdo a administrar, seu método de ensino e sua concepção da avaliação. Tudo isto, sem uma incidência da intersubjetividade dos estudantes sobre os que finalmente recairá toda a verticalidade restritiva do sistema.

Portanto, uma restrição que percorre desde o Ministério de Educação até a sala de aula, decidindo como e que é válido para formar ao estudante, sendo estruturado o processo educativo, pois, desde o exterior do estudante ao invés de partir desde o interior deste para desenvolver sua própria humanidade. Concordamos com Chomsky em sua concepção da educação e as consequências dela:

A educação não tem de entender-se como o processo de encher de água um recipiente, senão como o de ajudar a que uma flor cresça segundo sua própria natureza.

[...] Se se levaram à prática, estas ideias poderiam criar seres humanos livres, cujos valores não seriam já o açambarcamento e a dominação, mas a associação livre em termos de igualdade, de distribuição equitativa, de cooperação, de participação igualitária na realização de uns objetivos comuns, que têm sido determinados democraticamente (CHOMSKY, 2012, p. 47).

Em consequência com a definição fornecida por Chomsky, entendemos que os espaços educativos têm que ser um lugar de descobrimento mais do que de reprodução, de associação mais do que memorização, de razão por cima de dogmas, e que parta desde os sujeitos envolvidos e não desde figuras superiores na escala hierárquica que pouco sabem sobre a realidade subjetiva dos participantes nos processos educativos. As primeiras qualidades encontram-se dentro de uma perspectiva de ampliação da liberdade, enquanto que as segundas encontrar-se-iam no campo da restrição desta, limitada em favor de uma realidade que se pretende impor sobre os outros.

Desta maneira, sendo consequentes, rejeitamos todo tipo de imposição dogmática dentro da sala de aula, qualquer que for a orientação ideológica das figuras de autoridade na escala hierárquica tem que ser abandonadas em benefício do desenvolvimento livre dos estudantes. O desenvolvimento deve ser livre, pois não pode existir atitude mais egoísta do que formar a nossos estudantes em base a nossas próprias crenças ou dogmas aproveitando nossa figura de autoridade e invadindo a inocência de um ser em formação. É por isso que concordamos com Mella sobre que a educação não pode ser feita através de dogmas políticos, pois a função principal desta deve ser a de incentivar no estudante o amor pelo conhecimento e sua autonomia como sujeito:

[...] a escola não deve, não pode ser nem republicana, nem maçônica, nem socialista, nem anarquista, do mesmo modo que não pode ser religiosa.
[...] E nós que colocamos por cima de toda a liberdade, toda a liberdade de pensamento e de ação, que proclamamos a real independência do indivíduo, não podemos preconizar, para os jovens, métodos de imposição, nem ainda métodos de ensino doutrinário. A escola que queremos, sem dominação, é aquela em que melhor e mais se suscite nos jovens o desejo de saber por si mesmos, de formarem-se suas próprias ideias (MELLA apud MORIYÓN, 1986, p. 87).

Para finalizar, consideramos que através da liberdade oferecida na sala de aula em base às relações de autoridade racional, o próprio coletivo irá descobrindo os espaços onde a liberdade se cerceia, fazendo-se consciente daquilo e possibilitando a ação para derrubar os muros da opressão. Pois, voltando a Fromm, a escola se situa como um dos espaços onde a autoridade irracional anônima se apresenta em aparência como democrática, enquanto que em sua essência subsiste a lógica autoritária que impede a humanização *dos outros*. O discurso através dos documentos oficiais mostra-nos sua aparência, enquanto que a prática educativa nos mostra sua essência. Freire reflexionou sobre isto da seguinte maneira:

Afirmar que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida, é uma comédia.

Para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão (FREIRE, 2005, p. 69).

4.4.3. Autonomia individual

A autonomia individual, entendida esta como a capacidade para decidir um mesmo sobre sua própria vida sem a determinação de terceiros, encontra-se, pois, em íntima relação com os dois princípios anteriores. Situamos como lugar antagônico, então, a heteronomia, na qual a capacidade de governo é suspensa em favor de terceiras pessoas ou entidades que decidem o que é melhor para a própria vida de outro sujeito.

Para esclarecer as relações que se encontram no interior do princípio de autonomia individual, partimos das palavras de Gallo sobre as relações indivíduo-sociedade dentro do anarquismo:

A relação indivíduo/sociedade, no anarquismo, só existe se pertencente a um grupo social - a ideia de um homem isolado da sociedade é impossível, metafísica -; a sociedade, por sua vez, só existe enquanto agrupamento de indivíduos que, ao constituí-la, não perdem sua condição de indivíduos autônomos, mas a constroem. A própria ideia de indivíduo só é possível enquanto constituinte de uma sociedade (GALLO, 2006, p. 35).

Aprofundando nas palavras de Gallo, concordamos com ele quando diz que o indivíduo só é possível dentro de uma sociedade. Por conseguinte, entendemos que a autonomia individual também não se dá de forma asséptica senão que o faz no encontro com os demais, em ambientes onde existe o respeito à subjetividade dos indivíduos. Desta forma, a autonomia se exerce com o outro, onde as decisões próprias podem ser influenciadas pelo contexto que surge do encontro das intersubjetividades, mas, no entanto, a capacidade de decisão reside no indivíduo e não no coletivo.

No campo contrário, e como foco de nossa crítica, encontramos que nossa sociedade, envolvida na racionalidade tecnológica, tem situado aos indivíduos em uma posição passiva onde o aparelho técnico decide o que é melhor para eles (MARCUSE, 2005). Encontra-se imersa nesta lógica a profunda desconfiança ante o indivíduo, o qual é considerado um ser não capacitado para decidir por ele mesmo e ao qual é preciso *iluminar*. As relações que surgem desta lógica seriam, pois, de dominação-submissão entre aparato técnico e indivíduos, o que provoca a reprodução cultural e social na sociedade. Através da dominação dos

expertos, estes têm a liberdade de estabelecer os preceitos básicos que serão levados à prática nas diferentes instituições que organizam a sociedade. Os indivíduos, pelo contrário, estarão submetidos à execução de tais preceitos, desde uma posição passiva, pois o princípio que rege a racionalidade tecnológica é a heteronomia e não a autonomia dos indivíduos.

A racionalidade tecnológica, pois, estabelece um tipo de sociedade na qual os indivíduos não são considerados como sujeitos, senão como objetos aos quais organizar desde uma racionalidade *superior* para atingir os objetivos de dita sociedade. Desta forma, a técnica converte-se em sujeito⁵⁸, enquanto que os sujeitos agem como objetos aos quais lhes administrar os elementos necessários para que estes se desenvolvam em consonância com os objetivos impostos pela técnica. Através desta relação heterônoma, a história, subjetividades e contextos nos que os indivíduos se desenvolvem carecem de importância, pois a técnica nega a possibilidade de diálogo real e usufrutua a capacidade de decidir dos indivíduos. É dizer, a técnica é a única com capacidade de autonomia dentro da racionalidade tecnológica.

Baseando-nos no anterior é pelo que defendemos a autonomia dos indivíduos, pois por atrás da autonomia da técnica, como vimos anteriormente, escondem-se os interesses de determinados grupos sociais que fazem uso dela para benefício próprio. Por aquilo, centramos a autonomia como um dos eixos articuladores de uma prática educativa que esteja centrada na transformação da sociedade e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Partir do sujeito como um indivíduo autônomo supõe dar-lhe uma fundamental importância ao que o sujeito leva consigo e que, a partir daí, possa-se estruturar tanto a sociedade quanto os espaços educativos aos quais esta tese se refere. Para poder alcançar o que os diferentes sujeitos envolvidos no processo levam dentro de si, se faz necessário estabelecer uma relação dialógica que permita o conhecimento das características intersubjetivas. Uma relação dialógica que permita ao indivíduo converter-se em sujeito de seu próprio processo de formação e não como dependente das decisões tomadas pelo professor sem um diálogo efetivo. Concordamos com Freire (2007a, p. 47) quando diz que “o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador”. É dizer que o estudante deve reconhecer-se como sujeito que incide sobre seu próprio processo de desenvolvimento de forma ativa e não como uma reprodução do ditado pela técnica, o professor.

⁵⁸ Converte-se em sujeito, pois a técnica passa a ter razão própria, história, adapta-se aos contextos e transforma sua própria realidade.

Para atender a este princípio de autonomia do estudante no processo educativo, consideramos essencial incidir sobre três elementos da ação dialógica (FREIRE, 1983, 2005, 2007a, 2007b): o diálogo, a discussão e a decisão.

O diálogo que permita relações de horizontalidade entre estudantes e professor, pois só através da palavra podemos acessar a elementos que são desconhecidos para o professor, como são a história, as características, os interesses e as preferências na área da aprendizagem do estudante. O diálogo converte-se em uma peça fundamental para poder estabelecer processos com sujeitos, em oposição à visão tecnicista que aplica processos educativos sem diálogo e, portanto, tratando como objetos aos educandos. Como diz Freire, para isto é necessário ser consciente de nosso papel como professores para ser capazes de repensar as implicações e consequências de nossa ação dentro da sala de aula:

A dificuldade está na própria criação de uma nova atitude, ao mesmo tempo tão velha no educador.

Referimo-nos ao diálogo. [...] para que façam realmente educação e não domesticação. Precisamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos (FREIRE, 1983, p. 78).

Na discussão, pois, através do diálogo intersubjetivo na sala de aula, emergirão as diferenças entre os indivíduos, diferentes formas de ver, entender e reagir diante de situações iguais, mostrando-nos a diversidade dos indivíduos. Através desta diversidade reconhecemos nosso lugar no mundo ao encontrar-nos rodeados de diferentes subjetividades que vão ampliando nossa visão das relações que se estabelecem no mundo. É dizer, percebemos que não somos seres fragmentados sem ligação com os outros, mas que formamos uma complexa rede de intersubjetividades na que temos nosso lugar relacionado aos outros.

Além disso, a discussão permite-nos acessar a subjetividade dos outros, possibilitando o acesso a novas abordagens, argumentos ou elementos do tema discutido aos quais não teríamos podido chegar sem a ação dialógica. Esta última característica supõe, ao socializar as diferentes subjetividades, que o eu se encontra em um conflito interno entre suas crenças e as que os outros expõem. Isto tem duas características positivas: por um lado, poderá fortalecer suas crenças ao encontrar debilidades na argumentação dos outros; e por outro, poderá modificar suas crenças ao ter encontrado elementos mais válidos do que os próprios no diálogo com os outros. Desta forma, os estudantes poderão, partindo desde sua tradição de conhecimento, “reformulá-la a qualquer momento que ache[m] necessário” (MÜLLER, 2001, p. 47). Na mesma linha expressa-se Kidd (2013) quando mostra que a pluralidade de alternativas, possibilitada através da ação dialógica, favorece a constituição de

pessoas/estudantes com convicções formadas mediante processos de escolha consciente, e não como reflexo dos outros:

Uma vez que os estudantes sejam liberados de um comprometer-se não crítico para um conjunto entrincheirado de convicções, ao serem introduzidos em uma pluralidade de alternativas, eles talvez retornem aos seus comprometimentos iniciais - embora talvez em formas modificadas - ou possam adotar outros comprometimentos. Mas seja qual for o resultado, os comprometimentos dos alunos serão o resultado de uma "escolha consciente" e não uma "conclusão precipitada" (KIDD, 2013, 415)

Portanto, através da discussão iremos ampliando nossa percepção da situação na que estamos envolvidos. Desde uma perspectiva geral, pelo encontro com os demais relatos e, desde uma perspectiva específica, ao criar-se um conflito interno no indivíduo que o fará situar-se de uma forma mais definida com respeito ao seu entorno. Desta forma, concordamos com Freire sobre a importância de situar-nos para conscientizar-nos:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1983, p. 61).

E, por último, a decisão, pois consideramos que de nada serve estabelecer estruturas de participação para a população se esta não está envolvida em uma cotidianidade do conhecimento, o diálogo, a reflexão e a toma de decisões. Uma vez que se realizam processos de diálogo e discussão, se faz necessário completar o processo através da decisão dos indivíduos, fazendo efetiva sua incidência sobre os processos nos que estão envolvidos. Entendemos que, do contrário, nos veríamos em uma farsa ao estabelecer o diálogo e as discussões sem possibilidade de decidir por parte dos próprios sujeitos. No entanto, ao aceitar a decisão dos sujeitos como coerente na lógica da ação dialógica, o processo educativo será realizado de forma consciente em base aos interesses dos participantes nele, sendo adaptado às características das diferentes subjetividades que o compõem.

Entendemos, pois, que, não só desde a ação dialógica, mas também desde uma visão humana da educação, a participação através da autonomia dos indivíduos em seus processos educativos não deve ficar reduzida à participação dirigida desde os interesses do professor, mas que deve ser realizada em seu máximo expoente, favorecendo a incidência dos sujeitos nos processos e espaços educativos nos que se encontram.

4.4.4. Autogestão

Chegamos, pois, à autogestão, o espaço onde são necessários os anteriores princípios para poder fazer-se efetivo este. A autogestão precisa, pois, que o princípio de autoridade racional seja efetivo, para não impor nem cercear a liberdade dos indivíduos que, através de sua autonomia, poderão definir de forma coletiva e direta o que sucederá nos espaços que ocupam.

Desta forma, a autogestão situa-se no lado oposto da heterogestão onde a figura de autoridade impõe o que considera mais adequado para seus geridos. Entendemos a heterogestão como um absurdo, pois, ao ser tomadas as decisões desde entidades externas aos sujeitos envolvidos no processo, se age desde um desconhecimento da pluridimensionalidade que o processo e os indivíduos contêm. Desta forma, a pluridimensionalidade que é atendida provém unicamente de quem realiza a gestão e não do conjunto dos indivíduos envolvidos no processo. É dizer, o poder recai sobre quem dirige e não sobre quem se encontra na ação que se está gerindo. Assim, entendemos que se está realizando um processo de objetivar a subjetividade do gestor para ser imposta aos geridos, tirando-lhes o papel de sujeitos sócio-históricos e outorgando-lhes o de objetos passivos para uma reprodução acrítica. Esta lógica da heterogestão encontra-se imersa na democracia representativa pela qual cedemos nossa soberania a representantes que supostamente defendem nossos interesses. Por aquilo, concordamos com Kropotkin quando nos avisa sobre o irracional que supõe deixar nosso porvir em mãos de terceiras pessoas: “É mais que evidente que é completamente estúpido eleger umas poucas pessoas e encomenda-lhes a tarefa de fazer as leis sobre todas as questões possíveis, assuntos sobre os quais, a maioria são uns profundos ignorantes” (KROPOTKIN, 2010, p. 68).

Compreendemos, com Kropotkin, que a ignorância, não em sentido pejorativo senão como desconhecimento, impede que terceiras pessoas ou representantes tomem decisões acertadas sobre nossa própria vida ou sobre a do coletivo. Para orientar a ação das pessoas é necessário que sejam consideradas as características pluridimensionais que envolvem a ação, e por isso, só é possível através da participação direta dos indivíduos. Desta forma, poderão moldar suas ações às circunstâncias que se encontram no processo a gerir. É por isso que os libertários “propõem uma *democracia participativa*, onde cada pessoa participe ativamente dos destinos políticos de sua comunidade” (GALLO, 2006, p. 36).

Através da democracia participativa, os sujeitos, tanto individuais quanto coletivos, podem expressar suas inquietudes, aspirações, crenças e motivações para no encontro coletivo chegar a decisões que marcarão o rumo da ação na qual se encontram. Desta maneira, se da entrada à pluralidade de ideias que convivem na sociedade e se buscam espaços de acordos comuns ou desacordos parciais sem que isto último seja um problema. Não é um problema devido a que a autogestão respeita o princípio de autonomia e é, através dele e da ação dialógica, que se procuram as possibilidades de uma gestão que respeito a pluralidade de subjetividades inerentes à convivência social. Desta maneira, a autogestão baseia-se na pluridimensionalidade humana em oposição à unidimensionalidade proveniente da heterogestão e fundamentada na racionalidade tecnológica. Estamos de acordo com Taibo, quando estabelece como básicos os princípios de autonomia e igualdade na autogestão:

Combina, em soma, os princípios de autonomia e de igualdade, plasmados em comunidades ricas e plurais, não em realidades monolíticas. O pluralismo interno, a diversidade de opiniões e o respeito destas são vitais, como o é a consciência de que nada bom se ganha se se delega em instâncias externas a resolução de problemas (TAIBO, 2015, p. 86).

Portanto, entendemos que nos espaços educativos a autogestão da sala de aula tem que ser a máxima expressão da formação humana. Um espaço onde as diferentes vozes participantes no processo sejam ouvidas, discutidas e decidam sobre o devir do processo de ensino-aprendizagem. Somente com o conhecimento do professor seria impossível atender às particularidades que surgem do conjunto já que quando a tomada de decisões é feita por parte de entidades externas aos sujeitos envolvidos no processo corre-se o perigo de “uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos sujeitos presentes no processo educacional, assumindo uma visão monocultural da educação” (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160). É por isso que advogamos por uma repartição do poder de decisão em nosso espaço de atuação para poder estabelecer um processo autogerido no qual os sujeitos sejam os diretores de seu próprio processo em conjunto com o docente.

Para finalizar, entendemos que a conjunção do princípio de autoridade racional, a liberdade, a autonomia e a autogestão sentam as bases do princípio gerador do anarquismo, o qual favorece um espaço imprevisível para que as subjetividades sejam desenvolvidas sem imposições externas, preservando sua autonomia, e facilitando a aprendizagem dos estudantes ao ser este realizado a partir de seus próprios interesses e preferências na forma pedagógica do processo.

5. Do Ideal ao Concreto. O Inédito Viável

Uma vez assentadas as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa, entendemos necessário fazer um exercício de pragmatismo que permita-nos estabelecer um caminho desde o ideal que temos construído até o concreto, que constitui a parte prática de nossa investigação. Seria o que Paulo Freire (2007a) denominou como *o inédito viável*, um caminho para a utopia através do que as condições reais nos possibilitam.

Além disto, consideramos necessário fazer duas críticas à visão ideal do anarquismo relativamente a: 1) as condições para uma possível educação libertária e 2) do uso de espaços públicos vinculados com o Estado. Começaremos pela primeira.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, feita no interior da universidade pública, não temos encontrado nenhum tipo de experiência na qual se desenvolvessem os princípios sustentadores do anarquismo como articulação para a prática pedagógica.

Consideramos que isto se deve à forte recusa que desde os grandes teóricos anarquistas se tem realizado frente ao Estado e as instituições que emergem dele como fonte de opressão. Nesta crítica, encontra-se o fundo filosófico segundo o qual sem as condições econômicas, sociais e políticas baseadas na liberdade, seria impossível uma educação libertária. Isto é, para educar em liberdade, se precisa de um meio social “onde cada indivíduo, desfrutando de sua plena liberdade, fosse realmente, de direito e de fato, igual a todos os demais” (BAKUNIN *apud* MORIYÓN, 1986, p. 56). E continua Bakunin:

Existe este meio? Não. Por conseguinte, temos que funda-lo. Se no meio que existe se chegara inclusive a fundar escolas que deram a seus alunos o ensino e a educação tão perfeitos como pudéramos imaginar, se chegariam a criar homens justos, livres, morais? Não, pois ao sair da escola se encontram em meio de uma sociedade que está dirigida por princípios muito contrários, e, como a sociedade é sempre mais forte que os indivíduos, não tardaria em dominá-los, ou seja, em desmoralizá-los. E, além disso, a fundação de tais escolas é impossível no meio social atual, pois a vida social abrange tudo, invade as escolas, além da vida das famílias e de todos os indivíduos que fazem parte dela. (BAKUNIN *apud* MORIYÓN, 1986, pp. 56-57).

Concordamos com Bakunin em que a educação baseada na liberdade seria mais fácil, e inclusive se daria de forma natural, se o meio social tivesse as mesmas características. Também entendemos que, considerando o momento histórico em que Bakunin escreve, a perspectiva de uma revolução social que atingisse os princípios libertários para a sociedade encontrava-se mais perto de sua consecução do que o que hoje se encontra. Isto é devido a

que sua época foi de efervescência política com a criação da AIT, as revoluções europeias, as independências dos países da América Latina e a culminação com a Comuna de Paris sob o próprio poder autogerido pelo povo. No entanto, entendemos que a realidade política e social atual é muito diferente à daquela época de Bakunin; os mecanismos de controle têm se tornado mais complexos e sofisticados; a classe operária encontra-se mais fragmentada que antes; e as condições sociais têm piorado com as crises financeiras que têm conduzido a uma precarização da vida.

Desta forma, consideramos que esperar as condições idôneas do meio social para empreender atuações educativas libertárias seria um ato anacrônico pelo qual ficaríamos aguardando eternamente ao momento perfeito. Pelo contrário, entendemos que temos que reverter a situação, é dizer, não esperar ao global para chegar ao específico, senão agir no específico para que, através de tensões nos espaços de opressão, onde os indivíduos possam reconhecer os mecanismos, lógicas e instituições que exercem a opressão sobre sua autonomia e liberdade e, de forma concatenada, na sociedade em conjunto.

Nestes encontros baseados nas lógicas libertárias, os indivíduos poderão reconhecer a filosofia interna do libertário através de sua própria experiência, possibilitando dois elementos: 1) uma transformação interna ao se reconhecer como indivíduo com uma liberdade oprimida e com uma autonomia limitada por terceiros, e 2) a consequência lógica de que a liberdade não pode ser individual se não é através do coletivo, pelo que possibilitará a procura de redes de associação para ampliar os espaços de liberdade. Em extrema síntese, o que propomos não é a espera do meio livre para educar sujeitos livres, mas a formação de indivíduos livres, capazes de modificar o meio específico onde se encontram para seguir ampliando-o, posteriormente, a esferas maiores.

Por outro lado, respeito ao uso dos espaços públicos administrados pelo Estado, é Gallo quem nos fala sobre a recusa que supõe por parte dos anarquistas, ao considerar ao Estado como o mecanismo pelo qual se representam e defendem os interesses de uma minoria. Sendo assim, entendem que através dele nunca se poderá realizar de forma efetiva uma educação libertária, pois, o Estado, poria seus diferentes aparelhos em funcionamento para evitá-lo:

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

Nesse ponto a pedagogia anarquista diverge de outras tendências progressistas da educação, que procuram ver no sistema público de ensino ‘brechas’ que permitam uma ação transformadora, subversiva mesmo, que vá aos poucos minando por dentro esse sistema estatal e seus interesses. O que nos mostra a aplicação dos princípios anarquistas a essa análise é que existem limites muito estreitos para uma suposta ‘gestão democrática’ da escola pública. Ou, para usar palavras mais fortes, mas também mais precisas, o Estado ‘permite’ certa democratização e mesmo uma ação progressista até o ponto em que essas ações não coloquem em xeque a manutenção de suas instituições e de seu poder; se este risco chega a ser pressentido, o Estado não deixa de utilizar de todas as suas armas para neutralizar as ações ‘subversivas’.

É por isso que, na perspectiva anarquista, a única educação revolucionária possível é aquela que se dá fora do contexto definido pelo Estado, sendo esse afastamento mesmo já uma atitude revolucionária. A proposta é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino, à margem do Estado e sem a sua ingerência, definindo ela mesma como aplicar seus recursos e fazendo a gestão direta deles, construindo um sistema de ensino que seja o reflexo de seus interesses e desejos. É o que os anarquistas chamam de autogestão (GALLO, 2007, pp. 26-27).

Compartilhamos parcialmente esta afirmação de Gallo sobre a perspectiva anarquista no campo da educação. Por um lado, concordamos na visão de que a escola ideal anarquista deveria ficar por fora dos limites do Estado, pois desta maneira é a única na qual se pode realizar a autogestão de forma global, tanto do espaço quanto das finalidades da educação.

No entanto, não devemos esquecer que os limites do Estado, e o sistema econômico que o envolve, chegam a cada um dos espaços que o compõe fisicamente. Desta maneira, o sistema segue obrigando a realizar processos de standardização para que os espaços educativos sejam legais; as escolas libertárias também devem carregar com uma série determinada de gastos (espaço, materiais, docentes, etc.); e, além disso, como vem acontecendo historicamente, suportar a repressão, tanto material quanto ideológica, que o Estado exerce sobre as organizações libertárias.

Este conjunto de características tem feito com que o auge das últimas décadas em aberturas de escolas libertárias, haja visto como a grande maioria delas fecharam pouco tempo após a sua inauguração. Realmente coincidimos em que estes espaços são fundamentais, mas deve surgir de uma organização mais ampla que permita a ajuda mútua para sua sustentabilidade ao invés de surgir pelo entusiasmo de determinados coletivos que, lamentavelmente, carecem dos elementos necessários para estabelecer espaços educativos libertários permanentes e expansíveis.

Por outro lado, rejeitamos a ideia de que o sistema de ensino público não possa ser utilizado para abrir “brechas” nele. Entendemos que os espaços de ensino público são lugares

ideais para mostrar a contradição do próprio sistema que, por um lado tem uma essência autoritária e de dominação, mas que, por outro lado, guarda uma aparência democrática, mediante seus documentos oficiais, na que estabelece como princípios da educação elementos muito próximos ao anarquismo como são a autonomia, a liberdade, a participação e o livre desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Acreditamos firmemente que a partir dessa dualidade do sistema educativo estabelecem-se as condições perfeitas para tensionar ditas contradições e destampar a essência autoritária do próprio sistema. Concordamos com Gallo quando diz que o Estado, e seus representantes no sistema educacional, utilizarão todas “suas armas para neutralizar as ações ‘subversivas’”, no entanto, não vemos isto como um problema, mas como uma oportunidade para que os sujeitos envolvidos nos processos educativos, tanto estudantes quanto professores, reconheçam a ação opressora do Estado adquirindo consciência de sua posição de oprimidos.

Uma vez realizada estas duas críticas, passaremos a estabelecer o ponto de encontro entre o ideal que propomos e o concreto ao que nos submetemos.

No ideal teórico que temos desenhado, situamos ao anarquismo epistemológico, a descolonização e a pedagogia libertária como eixos articuladores de nossa prática. Em um plano ideal, desde o ponto de vista da epistemologia, encontraríamos um espaço dedicado ao ensino-aprendizagem no qual não tivesse um lugar privilegiado um determinado tipo de conhecimento, o hegemônico, sustentado por uma determinada ferramenta também hegemônica, a Ciência. Em vez disso, teríamos um espaço onde a pluralidade de tradições de conhecimentos conviria em harmonia, estabelecendo relações de aprendizagem mútua entre elas através do respeito às diferenças geradas por cada um devido a crenças ou lógicas internas de cada tradição. É o que Boaventura de Sousa Santos definiu como ecologia de saberes da seguinte maneira:

É uma ecologia porque está baseado no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (um deles é a Ciência moderna) e nas interconexões contínuas e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se fundamenta na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (SANTOS, 2010, p. 49).

Mediante um espaço no qual a ecologia de saberes fosse a cotidianidade, os conceitos de incomensurabilidade, sistemas de categorias e tradições de conhecimento seriam conceitos já assimilados pelos indivíduos, pois eles são base da ecologia de saberes.

Desde a pedagogia libertária, sem abandonar o plano abstrato, deveríamos encontrar não apenas um sistema educacional, senão, por extensão, uma sociedade mundial que

permitisse o desenvolvimento livre dos sujeitos sem nenhum tipo de opressão. Isto significaria a desapareição dos Estados e toda organização que tenha fins opressivos de qualquer tipo. Neste espaço ideal, os princípios básicos da pedagogia libertária seriam realizados sem nenhum tipo de dificuldade, encontrando a harmonia na diferença e em posseção de uma felicidade superior através da liberdade e a dignidade de cada ser humano.

No entanto, é evidente que nenhum dos espaços descritos anteriormente existe. Por isso, é que consideramos necessário fazer uma aproximação pragmática entre esses ideais desenhados e a realidade que vamos a encontrar no desenvolvimento da nossa pesquisa.

No campo epistemológico, são os saberes eurocentrados os que ocupam a posição hegemônica dentro de nossos centros educativos. Este saber, através da colonialidade do saber emanada da modernidade, se tem situado como o único válido, estabelecendo ao resto de tradições de conhecimento como periféricas ou marginais. Portanto, desde nossa perspectiva do anarquismo epistemológico, nos situaremos, como professores, em um papel de mediadores conflituais em respeito aos conhecimentos.

É dizer, conflituaremos aos estudantes sobre o discurso que façam, situando-nos em diferentes perspectivas para mostrar-lhes que não existe apenas um olhar sobre o mundo, mas um conjunto deles. Não colocaremos mais limites ao considerado como razoável do que os que o próprio coletivo considere oportunos; faremos especial incidência na dicotomia racional-irracional para mostrar que ela depende da tradição desde a qual se fale; e mostraremos como as próprias palavras contêm um fundo ideológico dependendo do sistema de categorias do qual provenham. Evidentemente todo isso será realizado através do conteúdo da disciplina desenvolvida na prática.

No campo pedagógico, nos encontraremos que concretamente vamos trabalhar dentro de uma instituição na qual reina a autoridade anônima através de um sistema de punições e recompensas, onde a liberdade individual está restringida ao que o sistema oferece, e onde as práticas de heteronomia e heterogestão são a norma comum. É dizer, um espaço onde o diálogo com os estudantes para incidir em seu próprio processo é escasso, tanto ao interior da sala de aula quanto na estrutura geral da universidade. Esta lógica não nasce do espaço universitário onde se centra nossa prática, senão que provém de uma reprodução das relações sociais do ensino básico e a própria sociedade. Portanto, poderíamos dizer, a priori, que esperamos uma minoria de estudantes com capacidade de autonomia, com sentimentos de liberdade mais além do individual, capazes de autogerir os espaços e acostumados a dialogar horizontalmente.

Além disso, ao realizar a prática dentro da universidade, encontrarmo-nos com as limitações próprias de um sistema heterogerido. É dizer, teremos que adaptarmos a condições que não tem sido decidida nem por nós nem pelos estudantes. Neste campo, nos encontraremos com questões como o horário e a duração das aulas que já estão predeterminados, o que poderá provocar conflitos temporais com algum dos estudantes; respeito ao conteúdo, ao estar em um sistema unidisciplinar, teremos que atermos aos limites da disciplina que ministramos, ainda que consideremos que esta limitação é mais flexível devido a que podemos aproveitar a complexidade para procurar relações afastadas a nossa disciplina, mas que influem no conteúdo dela; e, por último, a avaliação quantitativa à qual estamos obrigados pelo sistema de notas imperante para certificar a sabedoria ou ignorância do estudante ao respeito da disciplina.

Nossa prática visará incidir sobre três âmbitos: o humano, o político e o pedagógico. O humano ao considerar aos sujeitos como tais e, portanto, empreender o processo de ensino-aprendizagem a partir deles, compreendendo-os como seres únicos e não repetíveis que contam com uma subjetividade própria a qual deve ser desenvolvida e respeitada. Esta orientação no aspecto humano nos leva, evidentemente, a uma mudança no tipo de relações políticas que se estabelecem ao interior da sala de aula. Temos visto como passaremos da autoridade irracional, a heteronomia e a heterogestão baseadas na anti-dialogicidade para a autoridade racional, autonomia, autogestão fundamentadas na dialogicidade.

Esta mudança política supõe um câmbio no tipo de relações que transitarão desde a dominação através das relações verticais da primeira, para a horizontalidade da segunda onde as subjetividades são protagonistas do processo onde estão envolvidas. Por último, através dos aspectos humanos e políticos, chegamos ao âmbito pedagógico no qual se estabelecerão processos de ensino-aprendizagem construtivistas ao partir desde os próprios sujeitos envolvidos na ação ao invés de desde um técnico, o docente, que não possui conhecimentos sobre as subjetividades com que trabalha.

Partiremos, então, desde o princípio de autoridade que nos ofereceu Bakunin, situando-nos como figura de autoridade imposta para ir aos poucos cedendo espaços de liberdade até atingir a horizontalidade com nossos discentes. Isto será realizado escolhendo desde o início o conteúdo básico da disciplina e a metodologia a empregar com os estudantes. Este primeiro passo irá suavizando-se, através de assembleias com os estudantes, nas quais, através do diálogo, a discussão e a decisão, irão progressivamente escolhendo o conteúdo a trabalhar, a metodologia a ser usada e a avaliação a realizar. Desta forma, se estabelecerá um

planejamento vivo e dinâmico da disciplina que se irá adaptando à intersubjetividade contida na sala de aula.

Entendemos que, com esta metodologia aberta, nos encontraremos com elementos como: a interdisciplinaridade conseguindo sair da fragmentação da formação através de disciplinas fechadas; ultrapassar os limites físicos da sala de aula; trabalhar com os conteúdos da disciplina através de acontecimentos práticos que aconteçam na vida real; ou a inter-relação entre a sala de aula como parte e a universidade e a sociedade como um todo.

Temos realizado uma extrema síntese do que consideramos que poder ser a práxis da pesquisa, pois esta estará subordinada ao que aconteça no interior da sala de aula. Acreditamos, e assim defendemo-lo, que a aula deve ser um espaço imprevisível, onde o professor ocupe um papel de acompanhamento no desenvolvimento dos estudantes através de seus conhecimentos pedagógicos e da disciplina. Esta companhia deve ser realizada de uma forma horizontal e dialógica, onde os estudantes possam expressar sua subjetividade e incidir com ela em seu processo de formação, pois esta é essencial para uma aprendizagem significativa, e o professor, a priori, é totalmente ignorante delas. Como temos visto anteriormente, isto não supõe apenas uma intervenção metodológica, senão que é uma decisão política e humana respeito à prática pedagógica.

Uma vez analisada a transição desde nosso ideal proposto nas bases teóricas da tese para a realidade concreta que encontramos no espaço onde será desenvolvida, vamos analisar dois elementos que entendemos que servem como reguladores da prática. Por um lado, a ética profissional como reguladora das ações desenvolvidas pelos docentes e sua importância na formação dos estudantes e, por outro lado, o conflito como um elemento natural da sociedade, sua relação com os diferentes tipos de autoridade docente e as implicações que tem sobre a aprendizagem.

5.1. Ética na profissão docente: princípios e dimensões relacionais

A ética na profissão docente na universidade é um assunto de grande relevância no mundo da pesquisa científica e no qual é necessário aprofundar, desde diferentes ângulos, suas diversas implicações para o desenvolvimento da sociedade em geral e da educação em específico. As discussões técnicas dos processos pedagógicos são, obviamente, de grande importância, no entanto, as questões éticas são colocadas em uma ordem superior, pois são

elas as que, em última instância, determinarão o que deve ser adequado nos processos no campo da formação em relação ao tipo de sociedade que se persegue, além de “contribuir à convivência escolar” (LÓPEZ ZAVALA, 2013).

Como todos os grupos profissionais, o ensino também tem sua ética profissional. De acordo com Bolívar (2005, p. 96), é definido como:

O conjunto de princípios morais e modos de ação éticos em um campo profissional é parte do que pode ser chamado de ética aplicada, na medida em que procura - por um lado - aplicar a cada esfera da ação profissional os princípios da ética geral, mas em paralelo - por outro - uma vez que cada atividade é diferente e específica, inclui os próprios ativos, objetivos, valores e hábitos de cada campo de ação profissional.

Geralmente, a ética profissional e a deontologia foram tomadas como sinônimos. No entanto, há uma ligeira diferenciação que precisa ser apontada para não desfocar o tema da discussão. Enquanto que a deontologia se refere ao conjunto de regras e deveres que uma associação ou associação profissional torna explícita como desejável, geralmente através de um documento, a ética profissional "reflete sobre o que os profissionais fazem, devem fazer ou é bom que eles façam para ser éticos no exercício da mesma profissão, seja ou não escrito em um código "(HORTAL, 2007, p. 41).

A ética profissional, portanto, está localizada como o conjunto de crenças e valores compartilhados por um grupo profissional sobre o que é desejável e esperado em seu desempenho, mais além das prescrições feitas pela deontologia. Desta forma, a ética profissional encontra-se em uma relação dialógica entre a ética geral da sociedade à que pertence e as condições morais específicas do campo profissional em que se situa. Como a ética profissional é influenciada pelas duas esferas, a da sociedade e a da profissão, baseia-se nas suas fontes para o estabelecimento de seus princípios. Em seguida, a tabela 10 é apresentada com base na proposta de Cobo (2003, pp. 266-270) onde sintetiza os princípios da ética das profissões em cinco pontos.

Tabela 10. Sistema de princípios/valores da ética das profissões.

Princípios da ética geral aplicados à ética das profissões
1. Respeitar a dignidade, liberdade, igualdade e direitos humanos dos clientes ou usuários do serviço, bem como de colegas e de todos os cidadãos.
2. Proceder sempre de acordo com a justiça comutativa e, quando apropriado, de acordo com a justiça social.
3. Proceder com autonomia tanto na prática profissional quanto na ética com a qual deve proceder nesse exercício.

Princípios próprios da ética das profissões
4. Colocar os conhecimentos e as habilidades profissionais ao serviço do bem que deve fornecer a profissão aos clientes ou usuários do serviço profissional.
5. Proceder sempre com responsabilidade profissional.

Fonte: Cobo (2003, pp. 266-270).

A classificação de princípios fornecida por Cobo mostra como a ética profissional tem uma dimensão relacional bidirecional, em direção a sociedade, desde onde se nutre de seus princípios e onde sua ação é focada como objetivo final e, por outro lado, com seus usuários, neste caso, os alunos, sobre os quais recai a ação específica de sua profissão que tem sido guiada pela ética correspondente.

Desta forma, o foco principal para a discussão atual será colocado em sua relação com os usuários, embora seja entendido que isso é inseparável da sua relação com a sociedade.

Os princípios de Cobo são enquadrados nos três elementos gerais da ética profissional aplicada ao setor de ensino estabelecido por Hortal (2002) de beneficência, autonomia e justiça social. Através do princípio da beneficência indica que os professores devem sempre agir procurando o bem de seus estudantes. Atuar bem no campo da educação seria concentrar nossa ação em seu objetivo intrínseco, que seria o aprendizado dos alunos. O princípio da autonomia, em estreita relação com o anterior, está localizado em duas frentes. Por um lado, encontra-se diretamente no professor, que deve ser autônomo em seu trabalho profissional em relação às instâncias superiores e, por outro lado, é colocado em seu relacionamento com os estudantes, aos que deve tratar como indivíduos autônomos capazes para tomar suas decisões. Desta forma, o professor deve evitar qualquer tipo de proselitismo pedagógico, político ou ideológico, valendo-se da relação de poder assimétrica que ele mantém com os alunos e colocar o respeito da autonomia de seus alunos diante de suas próprias crenças. Finalmente, o princípio da justiça social, entendido como a função social que o professor exerce deve se concentrar na melhoria das condições da sociedade e da profissão em que atua (HORTAL, 2002).

Uma vez apresentada a ética profissional do ensino, sua dimensão relacional bidirecional e seus princípios, analisaram-se os processos de formação em ética profissional no espaço universitário.

5.1.1. Formação em ética profissional na Universidade

A aprendizagem das questões éticas que regem cada profissão situa-se como uma questão fundamental para o desenvolvimento da sociedade. A ética profissional, coerente com a ética geral da sociedade, permite que todos os setores profissionais trabalhem sob a mesma lógica de beneficência, autonomia e justiça social, estando em harmonia entre eles e buscando um propósito comum, o bem-estar da sociedade. É por isso que as questões éticas ocupam um espaço de importância relativa dentro dos planos acadêmicos das instituições dedicadas ao ensino superior, dentre as quais se aborda a presente tese, a universidade.

A formação dos estudantes em ética profissional sob o sistema cada vez mais técnico da universidade (GIMENO SACRISTÁN, 1990) geralmente foi instalado como formação conceitual através de diferentes disciplinas no currículo dos diferentes graus. No entanto, Martínez, Buxarrais e Esteban (2002) entendem que a aprendizagem ética não pode ser reduzida a uma mera questão do aprendizado teórico da ética profissional, mas deve ser conjugada com uma prática ética, tanto dos professores como dos alunos.

O mero academicismo não é suficiente para internalizar as questões éticas, porque este é um elemento, além de conceitual, de caráter atitudinal e processual pelo que, se queira ou não, a ética permeia todas as ações desenvolvidas em qualquer espaço. Isto é, não basta que a ética seja uma parte conjunta das disciplinas oferecidas, mas deve ser conscientemente instituída como parte da cultura institucional para evitar, ou pelo menos, evidenciar as contradições entre a teoria ética e sua prática nos espaços universitários. Uma consciência da ética, portanto, que transcende as linhas teóricas formativas do currículo a serem instaladas transversalmente em todas as ações e pessoas que compõem a universidade.

A formação em ética profissional, portanto, não se esgota na prescrição normativa feita pelo currículo oficial, mas também está localizada sob o currículo oculto que os professores carregam com suas crenças, opiniões ou orientações, isto é, em sua ideologia. O encontro pessoal entre estudantes e professor na sala de aula, portanto, está situado como um lugar de aprendizagem que transcende o que é teoricamente proposto em documentos oficiais. O desempenho pedagógico do professor torna-se um elemento essencial para o processo de aprendizagem de questões éticas, uma vez que, a partir da perspectiva de aprendizagem social de Bandura (1987, p. 70), entende-se que:

Mediante a observação das ações dos outros, os observadores podem adquirir habilidades cognitivas e novos padrões de comportamento. A

aprendizagem pode consistir em novos padrões de comportamento, critérios de avaliação, competências cognitivas e regras generativas de novos comportamentos.

Como mencionado acima, a ética mantém uma relação direcional com os alunos e é precisamente nessa relação de ação dentro da sala de aula que se entende que, diante da contradição teórico-prática da ética, é a prática que se impõe na aprendizagem dos alunos ao ser feita pela autoridade do relacionamento assimétrico professor-aluno (HORTAL, 2002). Além disso, nesta relação assimétrica, e como base de sua autoridade, é o professor que tem a competência da avaliação dos alunos e do controle do discurso, tornando-se ferramentas de pressão para que os alunos se adaptem, se houver, a comportamentos não éticos.

Existem várias pesquisas sobre a relação entre a formação e a aprendizagem da ética profissional, como as realizadas por Hirsch (2012, 2016), focadas em comportamentos não éticos, tanto na perspectiva de alunos como de professores que acontecem no interior de cursos de pós-graduação. Bárcena, Gil e Jover (1993) plantearam que a ética docente não é um elemento que possa ser regulado de forma externa por um código ético, mas que esta encontra-se dentro da própria prática educacional e o conhecimento pedagógico. Colnerud (2006) realizou um estudo mostrando o conflito existente entre a ética docente e a educação moral, enquanto que Sanz y Hirsch (2016) tem indagado na necessidade da formação em ética profissional sobre os professores do ensino médio para assegurar uma docência democrática que seja respeitosa com os estudantes. Também situamos neste marco a pesquisa de Bolívar (2005) que analisa o grau em que a universidade atualmente se preocupa com o ensino de ética profissional e as demandas feitas pelos alunos, e a pesquisa feita por García, Sales, Moliner e Ferrández (2009), na qual analisam as atitudes dos professores universitários em relação à ética profissional como elemento integrado na capacitação de futuros profissionais.

Mais perto do campo específico de nossa pesquisa encontra-se a elaborada por Díaz-Barriga, Pérez-Randón e Lara-Gutiérrez (2016) no grau de Psicologia da Universidade Nacional Autónoma do México, na qual exploram a percepção dos estudantes sobre incidentes críticos ao respeito de comportamentos não éticos dos professores.

5.1.2. O sistema de categorias dos docentes, ideologia e autonomia dos alunos: implicações éticas na aprendizagem

A teoria da educação como reprodução socioeconômica, ideológica e cultural tem sido amplamente discutida nas últimas décadas (GIROUX, 1997; BOURDIEU e PASSERON,

1996; APPLE, 2008; FREIRE, 2007^a; MCLAREN, 2014). Esses trabalhos fazem uma análise das condições estruturais em que o sistema educacional está envolvido e como o sistema hegemônico prevalecente o usa para se perpetuar no poder e manter a desigualdade entre as classes sociais. No entanto, ao lidar com as relações aluno-professor dentro da sala de aula, a teoria da reprodução social tem colocado ao setor docente como um coletivo sujeito às influências do sistema e com pouca margem de autonomia para mudar a orientação dos sistemas educacionais desde sua ação pedagógica, pelo que não tem sido dada muita atenção aos fenômenos concretos que dependem da ação direta dos professores. No entanto, entendemos que é necessário aprofundar na análise e interpretação das ações dos professores, a fim de fazer uma crítica que facilite a melhoria educacional.

Em seguida, vamos trabalhar com o termo ideologia, mas não pretendemos levantar uma discussão sobre o conceito de ideologia, uma vez que, apesar de ter sido amplamente discutido, não passou a ser definido com precisão (DIJK, 2005). Apenas faremos uma pequena indicação para enfatizar que não é nossa intenção reduzir o conceito de ideologia à interpretação política mais estrita, mas também entendida como a abordagem ideológica que os diferentes modelos pedagógicos ou paradigmas possuem (ZUBIRIA, 2006). Portanto, abordaremos o conceito de ideologia em sua perspectiva mais ampla, incluindo nele as orientações políticas, pedagógicas ou sociais. A escolha de um ou outro modelo pedagógico no ensino tem implicações ideológicas nas considerações subjetivas que o professor interpreta como mais apropriadas para os processos pedagógicos. Além disso, quando o docente focaliza o desenvolvimento das aulas sob sua interpretação ideológica a disciplina fica limitada, por um lado, ao situar os conhecimentos emanados de sua ideologia como os mais importantes da disciplina e, por outro lado, restringindo, invisibilizando, apresentado de forma negativa ou simplificada os conhecimentos que provêm de outras perspectivas ideológicas.

O professor, como discutido acima, mantém uma relação de poder com os alunos devido ao seu conhecimento, experiência e posição de autoridade dentro da sala de aula. O papel do docente, consistente com o princípio ético da beneficência, é que os alunos aprendam e, para isso, eles podem usar todas as suas ferramentas pedagógicas. Na ação pedagógica do professor a partir de seu sistema de categorias, sua ideologia será incluída naturalmente, uma vez que cada pessoa é inseparável de sua ideologia, seja por ação ou por omissão (FREIRE, 2007a). No entanto, ter autoridade dentro dos processos educacionais não deve ser usado como um meio para impor sua ideologia, usando sua posição, conhecimento e

habilidades, pois "constitui a mais séria das violações da ética profissional" (VÁZQUEZ e ESCÁMEZ, 2010, p. 13).

Do ponto de vista humano, entende-se que o professor introduz sua posição ideológica na sala de aula devido a ser inerente a ele, mas não de forma dogmática com a qual ele exerça um domínio (pelo menos aparente) em seus alunos, mas como um elemento de discussão, permitindo as diferentes opiniões dos alunos, favorecendo o diálogo e considerando a diversidade de opiniões como uma riqueza democrática e processos de aprendizagem. A educação deve ser um fim em si para o professor e não um meio para a expansão de seus ideais sociais, pois entendemos, nas palavras de Hansen (2001, p. 188), que "os ideais podem se tornar ideológicos ou doutrinários e podem afastar os professores de suas obrigações educacionais e fazê-los tratar seus alunos como um meio para um fim, seja político, social ou o que quer que seja".

O professor, por causa de sua posição de autoridade, tem as ferramentas de controle do discurso e do poder disciplinar que lhe permitem exercer seu poder sem que a resistência dos alunos seja explicitada, o que não significa que exista no interior deles e até mesmo no coletivo fora da sala de aula. Através dessas ferramentas, o professor tem a capacidade de influenciar a atividade na sala de aula, podendo condicioná-la com base em suas crenças ou orientações ideológicas e desenvolvendo atitudes não éticas, como silenciar as vozes dos alunos, a heteronomia ou não beneficência. Essas atitudes antiéticas têm uma forte influência na aprendizagem.

Os esforços do professor para coagir os alunos para adotar comportamentos que o professor (ou o sistema) prefere [...] têm efeitos colaterais muito negativos, tanto em termos dos quais o aluno não gosta do professor e, mais importante ainda, em termos de redução do aprendizado cognitivo e afetivo do aluno (RICHMOND, 1990, p. 194).

No mesmo sentido, quando a imposição ideológica do professor existe na sala de aula, negando ou silenciando a construção ideológica dos alunos, está produzindo-se uma contradição entre os objetivos educacionais e a prática do professor. Essa contradição também afeta às ações pedagógicas, pois, para uma aprendizagem efetiva, os propósitos e práticas propostos devem ser coerentes. Concordamos com Martínez et al. (2002) quando dizem que:

Aprende-se a estimar o respeito e a promoção da autonomia, o valor do diálogo e da diferença, e a consideração por ele como um fator de progresso individual e coletivo, quando essas qualidades estão presentes de forma natural nos cenários de ensino e aprendizagem, nos espaços de participação e

no clima institucional de nossas universidades (MARTÍNEZ et al., 2002, p. 38).

Quando a imposição ideológica existe, os valores de respeito, diálogo, autonomia e diferença são anulados, porque diante da posição de autoridade e as ferramentas de poder do professor, os alunos são condicionados ao processo avaliativo, adaptando-se ao que é esperado pelo professor. Desta forma, os alunos, diante de pensamentos que podem ir contra a orientação ideológica do professor, podem suspender sua capacidade de expressão e diálogo, em busca de uma maior qualificação na disciplina (RICHMOND, 1990; COVARRUBIAS e PIÑA, 2004). Assim, a imposição ideológica nega aos alunos a sua capacidade de desenvolvimento autônomo, pois entendemos que "o aluno precisa se tornar em educando assumindo-se como um sujeito cognoscente, e não como uma incidência do educador" (FREIRE, 2007b, p. 47). Ou seja, o aluno deve ser colocado como um sujeito capaz de criar, vincular e estruturar os próprios pensamentos, considerando-o como um indivíduo autônomo e não como um depósito no qual inculcar as crenças do professor.

Sob a perspectiva da autonomia dos estudantes e a imposição ideológica dos docentes (ou doutrinação) situam-se as discussões realizadas entre Hare (2003, 2006, 2009) e Siegel (2005, 2009). Nos estudos realizados pelos autores estabelecem como categorias vertebrais para sua análise as características de *open-mindedness* e *close-mindedness*. A primeira refere-se a quando um "indivíduo ou uma comunidade está disposto a levar em conta tudo o que é relevante para formar um bom julgamento e também disposto a reconsiderar julgamentos já feitos ou em formação à luz de emergentes dificuldades" (HARE, 2003, p. 4), uma vez que pressupõe a possível falibilidade do conhecimento adquirido (SIEGEL, 2005) ou, nas palavras de Cook-Sather e Felten (2017, p. 187), porque sabe que "ninguém tem todo o conhecimento nem a perspectiva definitiva". Enquanto a atitude de *close-mindedness* é caracterizada por "rejeitar a pesquisa, a reflexão e a discussão, colocando-os como inúteis, chegando a uma posição teimosamente inflexível em que as crenças são consideradas fixas e definitivas mais além de qualquer possibilidade de revisão crítica e aberto" (HARE, 2009, p. 5). Um estilo de ensino *open-mindedness*, portanto, torna-se um elemento fundamental dentro de uma ação pedagógica democrática, pois permitirá o acesso das vozes dos alunos no processo educacional, evitando o proselitismo do professor sobre eles.

É importante no contexto do ensino que os professores possam dar um exemplo de inquérito e discussão aberta e, assim, criar uma atmosfera na qual os alunos se sintam à vontade para expressar e desenvolver suas próprias ideias. O reconhecimento da *open-mindedness* como um ideal

servirá para manter os professores vivos diante do perigo de pregação, propaganda, currículo oculto e doutrinação. (HARE, 2006, p. 14).

Colocando o anarquismo epistemológico como base e os princípios da pedagogia libertária como guia da relação estabelecida na sala de aula, pretende-se evitar esse tipo de imposição, colocando a ação pedagógica inovadora proposta como ação ética, procurando alcançar a tríade de princípios da ética. Em primeiro lugar, através das bases teóricas propostas, o princípio da beneficência é situado, pois, ao situar as características intersubjetivas da sala de aula como o centro criador do processo educacional através de conflitos explícitos, como se verá no próximo ponto, o aprendizado é favorecido.

Em segundo lugar, a autonomia dos alunos é promovida tornando-se protagonistas ativos, sendo responsáveis pelas decisões tomadas para a construção de seu próprio processo educacional. E, em terceiro lugar, o princípio da justiça social como a formação de sujeitos autônomos através da prática, e não apenas conceitos, é estabelecido como um aprendizado importante para caminhar em direção a sociedades democráticas onde o respeito pelos sistemas de categorias de os indivíduos estão no centro da sociedade em detrimento do estado de heteronomia em que os indivíduos se situam na sociedade. Finalmente, é importante acrescentar que a ação pedagógica inovadora também está contribuindo para a aprendizagem da própria ética, pois, seguindo os princípios da aprendizagem social (BANDURA, 1987), não basta com ensina-la de maneira teórica, mas que a prática do próprio professor será de particular importância para a aprendizagem das questões éticas.

Sobre os trabalhos realizados a este respeito, resulta pertinente a pesquisa feita por Walhbrinck e Pacheco (2016), na qual indicam a necessidade de estabelecer uma ética do cuidado que tenha como pilar fundamental a alteridade e na qual se procure a autonomia das pessoas “em uma interdependência saudável com o meio no qual se convive e com o outro ser, sob a perspectiva do cuidado” (WAHLBRINCK e PACHECO, 2016, p. 20). Na mesma linha situa-se o trabalho de Cook-Sather e Felten (2017), quem propõem uma ética cosmopolita e da reciprocidade, tomando como ponto de partida o princípio epistemológico de que não existem conhecimentos definitivos, mas que estes se superpõem ou diferem, podendo ser igualmente válidos, pelo que propõem uma lógico de respeito recíproco entre os diferentes conhecimentos que permitam se enriquecer mutuamente através do diálogo.

São interessantes também as contribuições de Schwimmer e Maxwell (2017), quem, depois de analisar as principais críticas que tem recebido o possível estabelecimento de códigos éticos, assinalam que estes deveriam basear-se em três princípios flexíveis que têm

como núcleo o respeito ao outro. Estes princípios seriam os de abertura de significados, espaços para a dissidência e evitar a linguagem moralista. A partir destes princípios, os autores consideram que se põem em prática os valores de diálogo, respeito e diversidade próprios das democracias e que deveriam assentar as bases para uma atitude ética dentro do sistema educacional. Por último, a pesquisa realizada por McNay (2003) nos parece de urgente discussão, já que plantea a necessidade de que os conceitos de autoridade e poder formem parte do currículo educacional dos futuros professores, para que estes possam analisar e refletir sobre a responsabilidade que tem, e os efeitos sobre a aprendizagem que contém, a posição que lhes é outorgada na relação estudante-docente na sala de aula.

5.2. O conflito explícito ou implícito: implicações nas relações educacionais

Falar de conflito significa ter que defini-lo imediatamente, uma vez que a interpretação do conceito em sua versão mais extrema e negativa é generalizada. Armado, laboral ou escolar são alguns dos sobrenomes que geralmente são colocados, fazendo com que a imaginação coletiva identifique o termo com sua versão mais polarizada, tornando-o um evento traumático e desejável para ser evitado.

Muitos autores (BURTON, 1990; JARES; 2001, ENTELMAN, 2002) tem definido o conceito de conflito, mas para a discussão atual serão delimitados ao conceito de conflito que fornece Vinyamata (2007, p. 278) que o tem definido como “luta, desacordo, aparente incompatibilidade, confronto de interesses, percepções ou atitudes hostis entre duas ou mais partes [...] é conatural com a própria vida, está diretamente relacionado ao esforço de viver”.

Desta forma, o conflito é estabelecido como uma situação social inerente e permanente nos sujeitos, sejam individuais ou coletivos, devido à singularidade de cada um deles, o que lhes faz encontrar cenários nos quais suas preferências divergem das dos outros, estabelecendo-se assim o conflito. Neste contexto, é importante notar que o conflito não tem por que dar-se entre visões antagônicas, mas que pode acontecer entre perspectivas semelhantes, mas diferentes.

Aterrissando no campo educacional, o conflito ocorre em todas as áreas que compõem as configurações escolares, de forma explícita ou implícita. A organização dos espaços e do tempo, o currículo ou as relações educacionais entre estudantes e o centro educativo são

algumas delas. Desde a posição de Freire, Gadotti e Guimarães entendemos que o conflito deveria se situar em cada um de todos os espaços educacionais, pois:

Só uma universidade autoritária é uma universidade pacífica. A universidade deve ser mesmo um lugar de conflito, de confronto de posições, e isso, só é possível através do debate, da crítica, da autonomia, da participação, que são os princípios mesmos da democracia. (1986, p. 54)

No entanto, para não afastar a presente discussão vamos nos focalizar no impacto que tem sobre os processos pedagógicos que ocorrem na sala de aula, pois este é o espaço onde a pesquisa atual transcorre.

Conforme discutido acima, o conflito está presente quando existe divergência entre duas ou mais partes. Na sala de aula há, de forma sintética, dois sujeitos bem definidos. Por um lado, um sujeito individual, o professor e, por outro lado, um sujeito coletivo, estudantes, formado por múltiplos indivíduos. Este encontro de subjetividades provoca o aparecimento de conflitos, pois as diferentes partes terão diferentes percepções devido aos diferentes sistemas de categorias e, portanto, opiniões desiguais sobre o que consideram apropriado para a situação em que estão envolvidos.

O processo de ensino-aprendizagem é composto por uma variedade de elementos, tais como objetivos, conteúdos, metodologia, didática e avaliação. Cada um deles se torna um elemento de conflito entre as duas grandes subjetividades anteriormente enquadradas. No entanto, o conflito não ocorre nas mesmas circunstâncias para ambos, porque eles ocupam posições diferentes no relacionamento estabelecido no micro contexto da sala de aula. Por um lado, o professor detém o cargo de autoridade, enquanto, por outro lado, os alunos estão subordinados a ele.

Desta forma, o conflito se tornará implícito ou explícito dependendo do tipo de autoridade (Cfr. § 2.4.1) que o professor assuma. Vinculando os tipos de autoridade anteriormente desenvolvidos e a definição de conflito, pode-se começar a analisar as implicações que possuem em relação às relações educacionais que influenciam o procedimento ensino-aprendizagem.

5.2.1. O conflito que emerge de cada tipo de autoridade e suas implicações educacionais

Quando o professor assume uma postura de autoridade irracional, é ele quem estabelece as diretrizes dos diferentes elementos pedagógicos, ainda que, de forma casual, tome em consideração as sugestões dos estudantes sempre e quando estas não ultrapassem o estabelecido nos limites do sistema de categorias do professor. A partir da sua visão técnica da tarefa educacional, o professor considera que, ao ter a técnica, é ele que deve estruturar integralmente o processo pedagógico, desde os objetivos até a avaliação, passando pelos conteúdos e metodologia, sem ter que estabelecer um diálogo com o sujeito coletivo dos estudantes.

Com este modelo, a construção pedagógica é feita de forma unidireccional, desde o professor até os alunos, em uma espécie de despotismo educacional em que o lema de *tudo para os alunos, mas sem os alunos*. Nele, o professor impõe sua subjetividade sobre o que considera correto para o procedimento pedagógico, negando as outras subjetividades presentes na sala de aula e aplicando a falácia da chamada *cultura comum*. Em palavras de Apple (1996, p. 66):

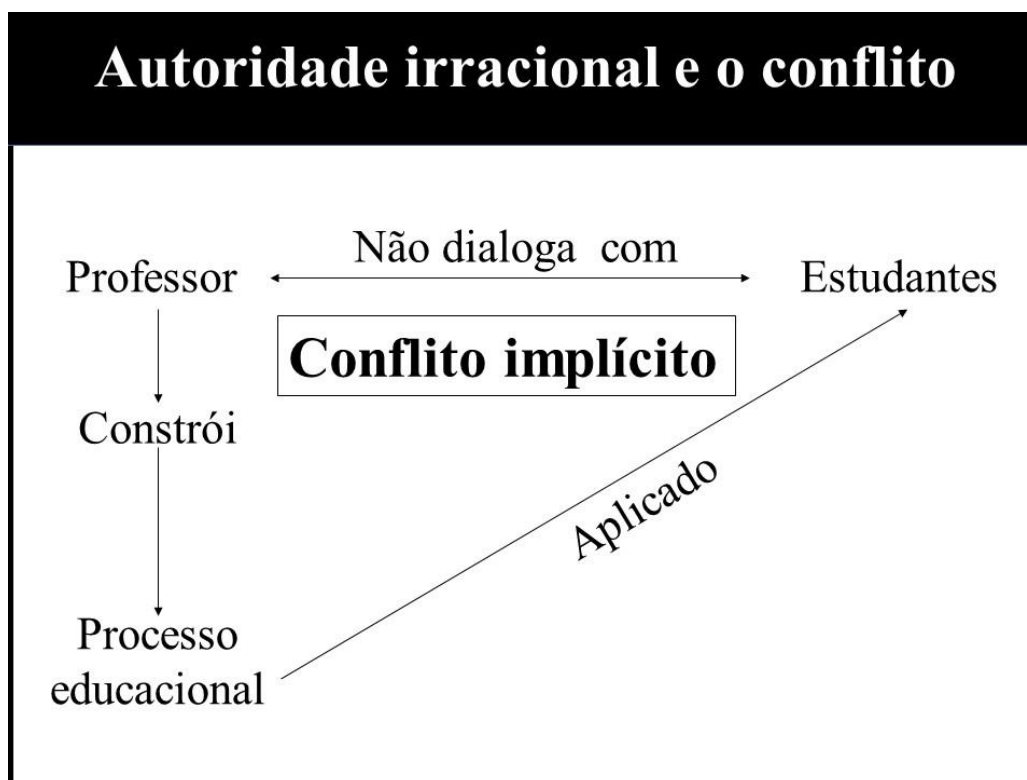
A chamada para retornar à ‘cultura comum’, na qual todos os estudantes recebem os valores de um grupo específico – por regra geral, do grupo dominante –, nada tem a ver, desde meu ponto de vista, com uma cultura comum. [...] se requiere a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recreação de significados e valores. Exige um processo democrático no qual todas as pessoas – e não apenas as que exercem de guardiões intelectuais da ‘tradição ocidental’ – possam participar na deliberação sobre o que deve ser considerado importante.

É dizer, estabelece-se um processo educacional no qual os significados e valores provêm apenas de uma única subjetividade, mas é chamada de comum, negando as diferenças existentes nas outras subjetividades. Freire (2007b, p. 163) revela a relação de opressão que esta atitude contém:

No ato desta decretação, quem o faz, reconhecendo os outros como absolutamente ignorantes, se reconhece e à classe que pertence como os que sabem ou os que nasceram para saber. Ao assim reconhecer-se tem nos outros o seu oposto. Os outros se fazem estranheza para ele. A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra.

É através desta imposição que o conflito se torna presente na sala de aula de forma implícita, porque a exclusividade do professor na estruturação do processo impede uma concordância entre o estilo de ensino imposto por ele e os estilos de aprendizagem que contém o sujeito coletivo dos alunos (ilustração 3).

Ilustração 3. Autoridade irracional e o conflito.



Fonte: Elaboração própria.

O conflito torna-se implícito neste caso, pois permanece latente entre os alunos, uma vez que não podem expressar seu desacordo sobre as condições pedagógicas impostas pelo docente porque esta é a figura de autoridade que poderia "puni-los" por meio de elementos repressivos, como os que falamos anteriormente da avaliação ou o controle do discurso. Este tipo de conflito encontra-se, também, internalizado na formação como sujeito histórico de cada um dos estudantes, tendo sido o habitual na jornada escolar. Isso dificulta, quanto menos, o comportamento dos alunos como seres ativos dentro do processo educacional.

Em outras palavras, a "ausência" de conflito coisifica aos estudantes, tornando-os entes passivos nos quais o professor aplica programas pedagógicos nos que a única diferença dos anos anteriores serão as modificações propostas pela administração ou as lições aprendidas pelo professor em sua experiência anterior. As características do grupo de alunos

não afetarão sua programação ou farão isso de maneira insubstancial, mostrando-lhes indiretamente que são objetos e não sujeitos do processo educacional.

Este tipo de conflito implícito age principalmente em quatro elementos. Três que estão em estreita relação com o interior dos estudantes: a motivação, a aprendizagem e a limitação do desenvolvimento pessoal. E um quarto de caráter sociopsicológico, a heteronomia.

Em primeiro lugar, ao ser ignorada/negada a subjetividade dos alunos e serem tratados como objetos sobre os quais aplicar uma série de prescrições previamente estabelecidas pelo professor, a motivação do aluno para o processo educacional será mínima devido a não se sentir identificado nem importante no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno não tem nada para contribuir com o processo educacional, apenas aceitar o dado pelo professor e explicitá-lo quando for solicitado.

A motivação dos alunos, portanto, será centrada na avaliação em detrimento do processo integral de aprendizagem, uma vez que o primeiro será o único momento em que se sentirá protagonista, sendo a nota do exame que indicará se pode continuar avançando na carreira escolar ou não. Desta forma, durante o desenvolvimento educacional (exceto para a avaliação), a desídia e falta de interesse reinarão, afetando assim o aprendizado dos conteúdos ensinados, focalizando o interesse dos alunos apenas no processo de avaliação (BARROSO, 2013).

Na ausência de um diálogo entre a autoridade e os alunos na elaboração do processo educacional, este se afastará da estrutura cognitiva dos alunos. Isso fará com que o aluno não consiga conectar o que já aprendeu com o que vai aprender, existindo lacunas ou sobreposições nas conexões cognitivas que ocorrem, isto é, não encontrando os pontos de ancoragem (AUSUBEL, NOVAK E HANESIAN, 1983), ou, se os encontrarem, será por acaso. Essa falta de conexões com a estrutura cognitiva dos alunos produzirá uma ausência de significado nas aprendizagens dos estudantes, que os adquirirão para passar nos testes de avaliação, mas que, no entanto, serão rapidamente esquecidos, pois carecerão de ligações que possam estender a rede de relações cognitivas que já se encontram dentro de cada indivíduo.

Outro dos elementos sobre os que age manter o conflito implícito é a limitação do desenvolvimento pessoal. Uma vez que a programação didática é centralizada no professor, não haverá espaço para que os alunos possam expor elementos nos quais eles gostariam de aprofundar no conteúdo ensinado, ou expandir para campos não previstos pelo docente. Desta forma, irão reduzir as possibilidades de os alunos explorarem novos campos de interesse, onde poderão desenvolver novas habilidades e habilidades que lhes interessem. A educação,

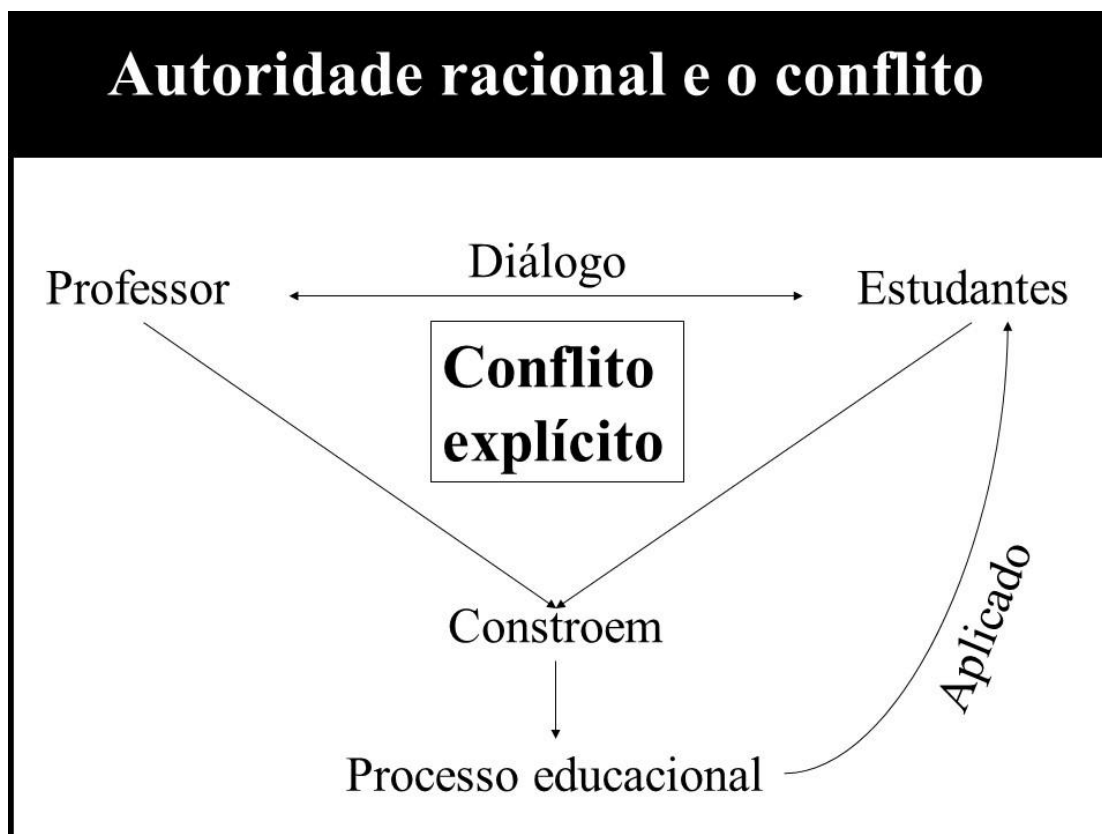
portanto, é instalada como um espaço de homogeneização onde a diversidade ou interesses diferentes são vistos como problemas a serem evitados.

Como fator socio-psicológico, ao colocar ao aluno como um ser que precisa ser informado do que é melhor para ele, sendo induzido a ser um sujeito heterônomo, sem capacidade de decidir por si mesmo. Essa atitude heterônoma, característica da racionalidade tecnológica (MARCUSE, 2005), é considerada antidemocrática porque é contrária à constituição do sujeito como um ser autônomo, elemento contemplado nos documentos educacionais legais das nações democráticas. Desta forma, a liberdade de desenvolvimento individual dos alunos é reduzida, uma vez que estão sujeitos à vontade da tecnologia, ocupada neste caso pelo docente.

Em outras palavras, após a suposta facilitação do processo educacional, devido ao conhecimento do professor sobre os elementos técnicos, é estabelecido como legítimo um sistema de dominação de uns sobre os outros. Neste sistema, é colocado a maioria dos membros como heterônomos, como se forem incapazes de decidir por si mesmos, pois lhes é inoculado que a técnica é capaz de melhorar suas vidas sem a necessidade de que eles participem nas decisões de suas vidas.

Por outro lado, quando o professor assume uma postura de autoridade racional, ele estabelece a igualdade, liberdade e respeito pelas diferenças como base de sua relação com os outros sujeitos. Como ferramentas para isso, baseia-se nos elementos democráticos de diálogo, discussão e decisão. A partir de uma visão democrática da educação e do conhecimento pedagógico proveniente dessa tradição, o professor deve estar ciente de sua *ignorância* ao respeito dos conhecimentos e dos estilos de aprendizagem que os alunos possuem. Desta forma, ele não tem outra possibilidade senão evidenciar o conflito entre os elementos pedagógicos que ele entende como oportuno e aqueles que os alunos consideram mais conveniente atender às suas características como aprendizes. O conflito só pode ser explicitado através da palavra a ser resolvida através do diálogo e a discussão coletiva, permitindo a construção do processo pedagógico de forma consensual e respeitando as subjetividades presentes (ilustração 4).

Ilustração 4. Autoridade racional e o conflito.



Fonte: Elaboração própria.

O diálogo, portanto, proporciona informações de grande valor para a ação pedagógica, de acordo com Prieto (2005, p. 35):

[...] permite que os professores ampliem o horizonte discursivo da sala de aula, estabeleçam limites à expressão de sua própria voz, minimizem a resistência tradicional dos alunos, favorecem os contatos mais férteis com seus pensamentos e experiências e aumentem seus conhecimentos sobre como eles pensam e os alunos aprendem.

Ao tornar o conflito patente, o professor reconhece a seus alunos como sujeitos, entendendo que a exposição de suas subjetividades é um elemento fundamental para a elaboração de um processo de ensino-aprendizagem significativo. Conseqüentemente, a participação dos estudantes na construção didática se tornará um elemento central, pois, como Freire (2001, p. 65) diz:

[...] fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

A programação da disciplina, portanto, se tornará um elemento multidirecional e dinâmico que vai se adaptando às características da intersubjetividade contida na sala de aula, ou seja, tanto o sujeito individual (professor) quanto o sujeito coletivo (estudantes). Desta forma, os alunos tornam-se sujeitos ativos de sua própria formação. Os seus conhecimentos, habilidades e estilos de aprendizagem são colocados à disposição da construção coletiva do processo educacional no qual eles estão envolvidos. Desta forma estabelece-se uma mudança nas relações dentro da sala de aula, pois:

O saber já não se limita mais aos docentes, mas é reconhecido abertamente que os estudantes têm muito para contribuir para a construção do conhecimento. As ações educativas não são mais direcionadas a partir do aparelho técnico, mas a voz de todos os que dela participam têm a capacidade para criticar, propor e construí-las. As relações de poder não são mais verticais, mas se desvanecem em um horizonte de igualdade. (BARROSO, 2017, p. 23)

Fazer os conflitos explícitos afeta os seguintes cinco elementos: motivação, aprendizagem, criatividade, permissão de diferentes estilos de aprendizagem e a autonomia.

Como se disse acima, a autoridade racional baseia sua ação no diálogo, porque através dele obtém informações relevantes para estruturar o processo de forma eficiente para a consecução do objetivo. Este diálogo torna-se fundamental para conhecer as características dos sujeitos participantes, possibilitando a construção de processos de aprendizagem significativos. Fazer explícito o conflito, portanto, torna-se fundamental para alcançar o princípio declarado em seu prefácio por Ausubel, Novak e Hanesian (1983, p. 1) em que dizem que "se eu tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um único princípio, indicaria este: o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já conhece. Descubra isso e ensine-se de acordo".

Desta forma, através do diálogo, não só será conhecido o que os alunos já trazem cognitivamente, mas também, se obterá conhecimento sobre seus interesses, motivações e estilos de aprendizagem. Assim, a motivação e o interesse dos alunos aumentarão à medida que se tornem protagonistas na construção do procedimento pedagógico. Suas subjetividades serão respeitadas devido a serem expostas permanentemente para a elaboração da programação didática, aproximando-se assim o estilo de ensino oferecido pelo professor e os estilos de aprendizagem dos estudantes. Este consenso favorecerá a criação de um procedimento pedagógico que não seja estranho aos alunos, provocando uma estimulação neles durante o desenvolvimento do sujeito, evitando que a motivação seja reduzida somente aos momentos da avaliação.

O aumento da motivação e do interesse dos alunos durante o desenvolvimento das disciplinas, produzido pelo consenso dos procedimentos pedagógicos, já é um fato bastante importante para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, a posição de autoridade racional do docente explicitando os conflitos para resolvê-los através do diálogo tem ainda mais características positivas para a aprendizagem. Este tipo de relacionamento educacional permite a promoção da criatividade, bem como a tolerância de diferentes estilos de aprendizagem dentro da mesma sala de aula.

Como a programação didática não é centralizada nas mãos do professor, ela goza de maior flexibilidade e dinamismo. A possibilidade de discussão e decisão aberta aos estudantes faz com que suas capacidades de imaginação e criação sejam ativas para a elaboração do plano didático. Graças à sua integração como co-criadores do processo, os alunos poderão disponibilizar ao desenvolvimento pedagógico as ideias que geraram através de sua experiência de vida, propondo novas ações que se adaptem ao contexto e às condições em que estão agora.

Ao mesmo tempo, a possibilidade de resolver o conflito através do diálogo, permitirá conhecer os diferentes estilos de aprendizagem que existem dentro da sala de aula. Sendo explícita essa variedade de estilos, será possível pensar sobre como atendê-los para que todos sejam uma parte importante do processo.

Finalmente, também favorecerá a autonomia dos alunos, pois eles se verão constantemente na possibilidade de expressar suas necessidades, pensamentos e crenças sobre o que é melhor para eles como sujeito-aprendiz. Consequentemente, os alunos começarão a se reconhecer como sujeitos ativos, capazes de influenciar e transformar o mundo ao seu redor. Os ambientes educacionais, como lugar de socialização, fazem parte da construção social das identidades que os sujeitos desenvolverão mais tarde na sociedade (ECHAVARRIA, 2003; GARCÍA, 2007). É por isso que é especialmente importante promover o desenvolvimento da autonomia nos alunos, porque eles devem ser capazes de discernir e decidir sobre o que é melhor para eles para, mais tarde, através do encontro com os outros, poder expor seus pensamentos sobre o que consideram apropriado para o desenvolvimento da ação desenvolvida, já sejam educacionalmente, socialmente ou politicamente.

PARTE III. ANÁLISES

6. Análise sobre a experiência propedêutica

Como indicamos na seção de metodologia, a análise apresentada nesta experiência anterior é baseada na informação coletada através de diários de campo, da observação participante e de duas entrevistas com estudantes realizadas no final da experiência. No entanto, não pretendemos fazer uma análise exaustiva da experiência, mas sim localizar o ponto a partir do qual começamos e mostrar esta experiência prévia como parte fundamental para poder orientar a prática realizada a posteriori, oferecendo informações relevantes sobre o contexto em que foi desenvolvido.

Analisaremos a experiência prévia e os momentos críticos que modificaram a proposta prévia através das fases propostas no desenho da intervenção pedagógica, que são: Pré-intervenção; Apresentação; Autoridade total; Cessão de autoridade gradual; Co-autoridade e avaliação da intervenção pedagógica.

6.1. Pré-intervenção

De forma prévia à experiência prática, já podemos observar diferenças fundamentais para o desenvolvimento deste em comparação com os elementos que existiam em nosso sistema de categoria anterior, são os elementos estruturais que dão forma à UFBA. Elementos estruturais, como a arquitetura das aulas, onde as cadeiras dos alunos não estão ancoradas no chão, mas são deslocáveis, o que dá maior liberdade para o desenvolvimento de aulas e possíveis metodologias para desenvolver dentro da disciplina. O número de alunos por sala de aula, nessa ocasião, foi de 41 inscritos, embora apenas 36 tivessem presença nela pelo menos um dia. A distribuição do tempo da disciplina também foi uma novidade para nós, uma vez que, com uma carga horária da disciplina 68 horas no total. Estas eram distribuídas em uma aula semanal de 4 horas. Este fato foi uma novidade para nós como professores, porque em nossa experiência anterior as aulas nunca excederam as duas horas por sessão.

Quanto ao material a ser trabalhado durante a disciplina, através de encontros com a professora que cedeu a sala de aula para a intervenção, foram selecionados os manuais teóricos sobre a disciplina para começar com o núcleo básico da disciplina durante a fase de

autoridade total e, mais tarde, para poder serem oferecidos para a eleição dos estudantes nas fases de cessão de autoridade gradual e co-autoridade. Esses materiais não foram escolhidos de maneira exclusiva, mas foi estabelecida a possibilidade para que os alunos pudessem oferecer diferentes textos para serem trabalhados, desde que fosse conteúdo relacionado à disciplina.

6.2. Apresentação

O início da experiência prática começou com a minha apresentação como pesquisador do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da UFBA e das bases que sustentam a experiência que foi desenvolvida com os estudantes. Isto provocou um debate sobre as percepções que os alunos tinham sobre os conceitos de anarquismo, epistemologia e os elementos da pedagogia libertária.

Durante a mesma aula de apresentação, acompanhada pela professora titular, foi feita uma introdução ao conceito de currículo e suas implicações nos processos pedagógicos.

Esta fase na experiência prévia não alterou nada em específico na intervenção pedagógica objeto desta tese em termos de modificação de materiais ou processos. No entanto, deu-nos a nossa primeira introdução como professores para um novo ambiente, um novo espaço de ensino-aprendizagem universitário, novos tipos de relações estudantes-professores e a acolhida dentro da sala de aula como docentes. Esta série de características, baseada na nova experiência pessoal e no conhecimento diretamente do que era desconhecido para nós, favoreceu nossa confiança para o início da intervenção pedagógica analisada nesta tese.

6.3. Autoridade total

Durante a fase de autoridade total, onde tomamos o controle da seleção dos diferentes elementos pedagógicos, a participação dos alunos na construção dos processos pedagógicos foi testemunhal. Participaram de algumas decisões, tais como quais os tempos que foram utilizados para o recesso nas 4 horas da aula e nas discussões realizadas durante a assembleia final da sala de aula sobre o que gostaram e o que não gostaram no desenvolvimento do núcleo da disciplina.

No desenvolvimento das aulas, a participação dos estudantes também foi reduzida. Entre 5 e 7 alunos foram aqueles que participaram quase sempre nas discussões que foram

criadas na sala de aula. Ao mesmo tempo, quando eram atividades grupais, essas mesmas pessoas eram as que assumiram o papel de voz protagonista dentro das exposições e/ou argumentações.

Esta falta de participação de uma grande maioria dos alunos é salientada pelo estudante Dante (21) na entrevista realizada no final da disciplina:

A educação brasileira foi fortemente adestradora e tradicional, com aulas expositivas onde o professor é sempre o protagonista, e os alunos apenas recebem conteúdo, por tanto trata-se de uma passividade histórica. No caso da turma da disciplina currículo senti o quanto estávamos, de início, na expectativa de que você como professor tivesse tudo pronto e “mastigado” para a gente.

Dante situa a passividade dos discentes como parte de um processo histórico, onde os estudantes se acostumaram a educar-se dentro de um espaço onde o protagonista é sempre um professor e onde o estudante não está acostumado a liberdade de ação, pois esta não é natural no contexto social em que vivem. Esta característica do processo foi anteriormente enquadrada na base teórica como um passo natural no passo de desconstrução da autoridade do docente para proporcionar espaços de liberdade cada vez maiores para os estudantes. No entanto, as observações feitas na sala de aula, juntamente com as palavras dos alunos nas entrevistas, nos fizeram dar mais importância a este fato na experiência realizada posteriormente.

Em nossa atuação, nesta fase de autoridade total, fizemos incidência na participação e nos elementos de autonomia, liberdade e autogestão de forma geral na apresentação da disciplina, mas vimos através de experiências e entrevistas que a “passividade histórica” foi mais forte do que uma conversa de apresentação na disciplina. Devido a isso, começamos a fazer mais impacto nesses elementos durante as assembleias, explicitando que a opção de não querer decidir e que o professor assumisse todas as decisões também era uma possibilidade, mas que tinha que ser expressa.

Em relação à metodologia didática, durante esta primeira fase foram utilizadas as seguintes técnicas:

- Aula expositiva sobre as diferentes concepções teóricas de currículo. (1/2 aula)
- Discussão coletiva sobre o conceito de currículo. Definição geral do termo currículo individualmente a partir das exposições e discussões feitas e os conhecimentos adquiridos na faculdade e na experiência pessoal. (1/2 aula)

- Formação de seis grupos de seis pessoas cada um. Seleção de um texto referente a elementos teóricos do currículo por cada grupo. Leitura, seleção das ideias principais, exposição frente à aula e defesa dessas ideias enquanto o resto da turma procurava criticar essas ideias. (1 aula)
- Com os termos, conceitos e processos mais discutidos na aula anterior, se fizeram várias discussões para resolver dúvidas, apontar diferenças, situar dificuldades práticas ou análises teóricas que ligavam com outras disciplinas. (1 aula)

As estratégias didáticas utilizadas foram positivas em termos dos propósitos da presente fase. As técnicas utilizadas, visando a participação dos alunos, com base no respeito das diferentes perspectivas do conhecimento contidas na sala de aula, mostraram aos estudantes menos participantes que o conhecimento do professor não era imposto sobre as outras vozes que conviviam na sala de aula. Ao mesmo tempo, as assembleias realizadas no final das salas de aula mostraram aos estudantes que existia a possibilidade de discordar ou propor melhorias para o desenvolvimento da ação pedagógica. Esta fase durou três semanas.

6.4. Cessão de autoridade gradual

Na terceira e última semana da fase anterior, durante a assembleia, começou-se a fase de cessão gradual de autoridade. Nesta fase, os estudantes começaram a escolher a metodologia didática que seria usada na aula seguinte. Gradualmente, o poder da autoridade foi compartilhado horizontalmente entre estudantes e docente, mantendo a autoridade pedagógica do professor pelo conhecimento sobre o conteúdo da disciplina e as técnicas pedagógicas, mas sem que isto servisse de argumento para a imposição de decisões pedagógicas sem o diálogo e o acordo do conjunto da aula.

Esta fase durou quatro semanas, começando com as decisões sobre o método didático que seria usado em cada aula e continuando com a adição das escolhas feitas pelo coletivo da sala de aula sobre os conteúdos que seriam trabalhados no desenvolvimento da disciplina.

Para as escolhas de conteúdo, foram fornecidos desde o início das aulas os índices de cinco manuais teóricos sobre o currículo para que tivessem orientação sobre o material que poderia ser trabalhado. Como dissemos anteriormente, esse material não era exclusivo, mas os alunos foram convidados a contribuir com novos materiais para organizar o conteúdo da disciplina.

Na escolha dos métodos didáticos, foram oferecidos uma variedade de métodos didáticos básicos, tais como: aula expositiva; leitura e discussão coletiva de textos; leitura, discussão e debate público por grupos de textos; exposição de filmes ou documentos para serem trabalhados teoricamente depois. Como na escolha dos conteúdos, os métodos de ensino estavam abertos a sugestões de novos métodos pelos alunos.

Nesta fase, a participação dos estudantes foi relativamente baixa no momento da escolha do conteúdo e da metodologia. Os mesmos alunos que assumiram a voz na fase anterior, entre 5 e 7, são aqueles que assumiram a liderança ao propor conteúdo e métodos, os quais foram votados pelo resto da turma. No entanto, durante o desenvolvimento didático das aulas, a participação dos alunos aumentou, tornando-se entre 10 e 14 pessoas as que participaram ativamente nos debates, questões e exposições públicas realizadas.

6.5. Co-autoridade

Na última assembleia da fase anterior, realizou-se o passo final para a desconstrução da única autoridade para a construção de uma co-autoridade composta por todos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Voltamos a fazer incidência em que existem elementos dentro da autoridade que não podem ser eliminados, como a autoridade pedagógica devido à posição que ocupamos como professores na sala de aula, nos quais nos situamos com base no conhecimento que possuímos sobre a disciplina e sobre as ferramentas pedagógicas. No entanto, através desse processo, reconhecemos a autoridade dos estudantes quanto ao fato de que eles são os protagonistas do processo educacional que tem por finalidade a aprendizagem deles. Como protagonistas do processo e, com base nos elementos pedagógicos fornecidas no fundamento teórico desta tese, entendemos que é fundamental para o processo pedagógico que os discentes possam expressar através da palavra e da tomada de decisões os conhecimentos que possuem, seus interesses em relação à disciplina e os estilos de aprendizagem que mais os motivam. Desta forma, com uma autoridade compartilhada, onde professores e estudantes contribuem com seus saberes para a construção de um processo pedagógico, começou a fase de co-autoridade.

A fase de cessão gradual de autoridade foi encerrada com uma assembleia onde a avaliação da disciplina foi discutida. Para esta assembleia, utilizou-se uma hora da sala de aula. Nela, o tipo de avaliação foi discutido, o que seria avaliado, quais critérios seriam estabelecidos e como seria organizada. Finalmente, foi decidido que a avaliação fosse da

seguinte maneira. A avaliação ficou composta por cinco atividades individuais que teriam um valor de 60% da nota, dois trabalhos grupais que contribuiriam com 30% da nota final e, finalmente, cerca de 10% com base na participação dos estudantes. A assembleia decidiu que as atividades individuais seriam comuns a todos os discentes, no entanto, para os trabalhos grupais foi decidido que um deles seria escolhido livremente pelos grupos a partir de uma base comum e o segundo seria comum a todos os grupos. O primeiro trabalho de grupo, de temática livre, seria feito com base em qualquer elemento da vida que pudesse ser relacionado com o trabalho dentro da disciplina. O segundo trabalho grupal, com temática comum, foi decidido que se baseasse em uma análise curricular entre as leis propostas através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE, 2006) e os Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da FAGED da UFBA (UFBA, 2012). Neste segundo trabalho, os grupos se dividiram entre os capítulos que seriam analisados.

Para saber como seriam avaliados os trabalhos, foi a mesma assembleia quem decidiu quais as características que os trabalhos deveriam ter, numerando a quantidade mínima de páginas para cada seção do trabalho, o número de referências que deveriam existir, os elementos (inovação de ideias, relacionamento das referências com o texto, clareza de ideias, etc.) que seriam avaliados, a duração das apresentações, etc. Desta forma, a assembleia especificou tudo o relacionado à avaliação, deixando um espaço comum a todos e outro espaço para a diversidade, tanto no trabalho individual quanto em grupo.

Durante a fase de co-autoridade, e após a verificação dos estudantes de que sua voz foi decisiva para os processos realizados, a participação dos discentes aumentou. Durante as assembleias, metade da turma participou das propostas de método e conteúdo, enquanto no desenvolvimento pedagógico das salas de aula aumentou para 20-23 pessoas, ou seja, dois terços como participantes ativos. O resto dos estudantes participaram, mas de forma significativamente menos ativa. Apenas cinco alunos permaneceram praticamente silenciosos durante o desenvolvimento desta fase.

Nesta fase, durante uma das assembleias, tivemos que fazer incidência de que entendíamos que existia um tópico que não estava sendo escolhido pela assembleia e que considerávamos importante. Fizemos a proposta na assembleia e foi aceita. O assunto em questão foi referente aos estudos culturais e o currículo.

A disciplina terminou com as apresentações dos trabalhos grupais realizados. Especialmente enriquecedora foi a apresentação dos trabalhos grupais sobre temas livres, pois os grupos trabalharam sobre o currículo desde perspectivas muito diferentes. Desde uma

música e sua relação com o currículo; um poema de Loris Magaluzzi; o currículo oculto e a natureza do conflito através de um filme; uma análise curricular de escolas públicas; e uma crítica da educação através de elementos curriculares, foram os trabalhos apresentados.

6.6. Avaliação da intervenção pedagógica prévia e propostas de melhora

No último dia de aula, realizamos uma assembleia para considerar como tinha sido a intervenção pedagógica. Juntamente com esta informação da assembleia, as informações oferecidas nas entrevistas e o diário de campo coletado através da observação participante, apresentamos os elementos mais importantes sobre a avaliação desta experiência prévia que tiveram impacto no desenho da intervenção pedagógica objetivo desta tese e que será analisada posteriormente. Dentro destes elementos, encontramos duas categorias: mudanças no desenho da intervenção pedagógica e reforços.

Na primeira categoria, mudanças no desenho da intervenção pedagógica, colocamos dois elementos: mostrar aos estudantes que seu papel será efetivo e as bases pedagógicas disto e, por outro lado, a inclusão de mais conteúdo próximo ao contexto da intervenção pedagógica.

Em primeiro lugar, relacionado ao que Dante mencionou, a necessidade de mostrar aos estudantes, o mais cedo possível, que a intenção de se tornarem pessoas ativas na construção do processo pedagógico não será um fato estético, de aparência ou palavra, mas que será efetiva. Fazer explícito que o protagonismo não recairá de forma exclusiva sobre o docente, mas será compartilhado com os estudantes. Especificar e fazer mais incidência durante a apresentação sobre as bases teóricas sobre a qual a intervenção se baseia para fazer-lhes refletir sobre a importância do envolvimento ativo dos alunos durante a construção de processos pedagógicos.

O segundo elemento, destacado por Dante, é incluir mais conteúdo proveniente de autores brasileiros ou latino-americanos para aproximar o máximo possível o trabalhado às vivências dos estudantes. Dante (21) refletiu sobre ele quando disse que:

Senti um pouco uma certa falta de trabalhar textos de autores brasileiros e latinos, pois autores como Paulo Freire e Saviani sempre trazem bons conteúdos que diz respeito ao nosso contexto, mas talvez esse não tenha sido uma falta apenas cometida pelo professor, mas também pela turma que não indicou essas referências.

Isto nos trouxe como reflexão, além de incluir mais material de autores brasileiros ou latino-americanos na proposta prévia de materiais, o incidir sobre a possibilidade de que os textos propostos pelos estudantes também possam vir de sua realidade mais próxima e mesmo de professores que trabalham o tema na própria faculdade.

Na segunda categoria, reforços, colocamos a informação recolhida através das entrevistas e do diário de campo em que são indicados os efeitos positivos sobre a aprendizagem conseguidos através da intervenção pedagógica, bem como o positivo de realizar uma avaliação diferenciada de forma consensual.

Sobre os efeitos positivos da intervenção pedagógica, foi mostrado que a possibilidade de escolher contém elementos que favorecem a motivação diante dos processos educacionais, influenciando isto na aprendizagem. Teresinha (24) reflete sobre isto quando diz que:

Acho que o estudante fica mais motivado quando ele escolhe o caminho teórico que deseja por vários motivos. Primeiramente, ele tem a oportunidade de escolha. Ao ter o “poder” de decisão ele percebe que não faz parte da lógica que apenas o professor é o detentor do saber e que ele também pode fazer suas escolhas. Segundo, além de escolher, pode participar ativamente, afinal fez uma escolha, precisa honrar e cumprir com seus deveres, fazer a sua parte enquanto estudante. Terceiro, ele escolhe o caminho que mais apetece, ou seja, escolhe o que tem mais afinidade e pelo fato de gostar da sua escolha tem mais motivação e vontade de aprofundar, estudar o tema escolhido com satisfação e prazer.

Relacionado à liberdade de escolha encontra-se a liberdade estabelecida na sala de aula, onde o sistema de categorias docente não foi colocado como o *verdadeiro*. O controle do discurso e a sanção normalizadora (FOUCAULT, 2003) não foi exercida pelo professor no desenvolvimento pedagógico da disciplina, o que propiciou que não existisse um ambiente que estabelecesse a normatização, mas estabelecer-se-ia o respeito à diversidade de conhecimentos. Isto provocou uma facilitação no processo de ensino-aprendizagem, nas palavras de Dante (21):

As aulas e os debates sempre foram organizados de forma circular, democrática e participativa, o que acho positivo pois o processo de ensino-aprendizagem flui de forma melhor e horizontal, dando oportunidade a todos que queiram se colocar.

Outro aspecto interessante que encontramos durante a pré-experiência foi que a possibilidade de estabelecer uma avaliação diferenciada através das escolhas dos estudantes foi mostrada como um elemento positivo. A avaliação, quando estabelecida através do diálogo e do consenso de toda a sala de aula, permitiu que se adaptasse aos interesses comuns

da sala de aula e, ao mesmo tempo, deixasse espaço para o desenvolvimento de interesses individuais com referência ao material desenvolvido na disciplina. Este foi um dos elementos que pensamos que poderia causar conflitos irreparáveis, mas, no entanto, foi resolvido de forma responsável e auto-gestionada em benefício dos indivíduos que compunham o conjunto em sala de aula.

7. Análise das leis

Como vimos, a prática pedagógica está situada como o último passo concreto do sistema educacional. No entanto, a ação pedagógica é guiada por todo um sistema legal de indicações que são feitas a partir das instâncias políticas mais elevadas, começando desde o Ministério da Educação. Estes vão se concretizando através dos regulamentos legais dos organismos subsequentes até chegarem à instituição onde a ação pedagógica é realizada, que tem sua própria legislação, autônoma para se adaptar ao seu contexto, mas emanada, para manter a coerência nacional, da legislação central.

Por esta razão, entendemos importante analisar as indicações legais que sustentam o sistema educacional para colocar nossa pesquisa dentro do quadro legal e, ao mesmo tempo, poder identificar ações pedagógicas que não se adaptem à legislação atual.

Compreendemos que a teoria incorporada nas leis educacionais cumpre uma função orientadora, de aparência, estética, na educação, mas que isso deve ser endossado na prática para poder concluir que está sendo mantido um sistema educacional coerente entre sua teoria (incorporada nas leis) e sua prática (enquadrada nas ações concretas dentro dos espaços educacionais). Caso contrário, se houver incoerência entre a teoria e a prática, as ações pertinentes devem ser tomadas para determinar se o que está errado (ou melhor, o que se deseja seguir) são as leis estabelecidas ou como elas estão sendo implementadas nas ações dentro do marco educacional.

Para realizar esta breve análise, nos baseamos nas leis fundamentais em relação à presente pesquisa. Em primeiro lugar, a lei nacional que estrutura o sistema educacional brasileiro, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em segundo lugar, à Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. E, finalmente, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da FAGED / UFBA (UFBA, 2012), nos quais especificam-se as condições particulares da instituição.

Os documentos apresentados trabalham em uma lógica piramidal invertida, onde o documento superior marca as limitações dos seguintes documentos, mas permitindo-lhes a adequação as condições específicas de seu contexto. Desta forma, os documentos são inclusivos, adicionando de forma automática as indicações feitas nos documentos superiores.

Conforme o artigo 2º da Lei 9.394 (BRASIL, 1996):

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estado brasileiro, dessa forma, estabelece a liberdade e os ideais da solidariedade humana como base de sua educação, buscando o desenvolvimento integral das pessoas para o exercício da cidadania, bem como para a preparação para o trabalho. No entanto, esta é uma definição muito ampla, que é apoiada nos parágrafos III e IV do artigo 3º da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) em que se faz referência ao fato de que o ensino se baseará no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Portanto, os princípios da liberdade e da solidariedade humana contemplam que existe uma diversidade de ideias e que estas devem ser respeitadas para serem desenvolvidas, não sendo uma liberdade restrita para um certo conjunto de ideias fechadas.

Como propósito do ensino superior, o capítulo IV da Lei 9.394, em seu artigo 43º, localiza de forma genérica o “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, além da formação nos conteúdos específicos de cada faculdade, incentivar a pesquisa científica e promover a difusão do conhecimento. Para tornar este ponto da lei de educação geral brasileira mais específico, devemos indagar na Resolução do CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006) que instituiu diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Nela, vão se afinando as indicações gerais feitas, começando pelo papel que deve desenvolver a docência. Em seu artigo 2º parágrafo 1 afirma que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Desta forma, a lei reconhece que as relações sociais, étnicas, raciais e produtivas influenciam diretamente os conceitos, princípios e objetivos dos processos educacionais no Brasil. Logicamente e consistentemente com a diversidade existente, indica que é necessário estabelecer, através do diálogo entre as diferentes visões de mundo, uma articulação harmônica entre a variedade de valores que emanam de cada uma delas. Levantando a

existência da diversidade, no artigo 5º da Resolução da CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), referente às aptidões que o egresso da pedagogia deve alcançar, encontramos nas subseções I, V, IX e X o seguinte:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Assim, vemos que a lei mais uma vez incide na visão da educação e do educador como construtores de uma sociedade justa, equitativa e igualitária que esteja baseada em ações éticas, as quais colocamos, como analisamos anteriormente, sob os princípios de beneficência, autonomia e justiça social. Intimamente relacionado a isso, em seu inciso V, enfatiza no reconhecimento e no respeito pelas manifestações subjetivas tanto individuais quanto coletivas, as quais consideramos fundamentais para poder atuar eticamente no campo educacional pelas razões expressas no ponto anterior sobre a ética na educação. No inciso IX, estabelece como aptidão fundamental para o pedagogo a capacidade de identificar problemas socioculturais e educacionais, fazendo especial menção em que seu objetivo deve ser proativo para superar as diferentes exclusões que podem ocorrer dentro de um ambiente caracterizado pela diversidade. Finalmente, e abrangendo todos os anteriores, vemos que no inciso X salienta a necessidade de tomar consciência da diversidade existente, porque este será o primeiro passo básico para poder atuar. Uma vez que se tenha conhecimento e consciência do que supõe a diversidade existente nos micro-contextos educacionais da sala de aula, a atuação através do poder do docente poderá ser ajustada às necessidades que precisam para serem estas respeitadas com o diálogo e o respeito como base.

Em relação à diversidade existente, a Resolução do CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006) faz especial incidência nas comunidades indígenas e quilombolas nos parágrafos

1º e 2º do mesmo artigo 5, colocando o respeito e o diálogo como bases da valorização da riqueza cultural.

No artigo 3º da Resolução da CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), instala-se o princípio de que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

De acordo com o acima exposto, para abordar diferentes realidades, será necessária uma variedade teórica e prática que permita abordá-las sem discriminação de alguma/s parte/s da população. Com base nos valores adequados de uma pedagogia capaz de se adaptar à diversidade, como a democratização, a contextualização, a ética ou a sensibilidade afetiva e estética, procuram-se os caminhos para poder ter acesso ao conhecimento das diferentes subjetividades envolvidas nos processos educacionais que permitem adaptar as ações pedagógicas a elas. No entanto, é surpreendente achar que sua consolidação “será proporcionada no exercício da profissão”, o que nos faz pensar se este trecho incentiva a declarar o fundamento deste artigo como conhecimento exclusivamente teórico e não prático, o que seria uma contradição considerando-o a partir da teoria da aprendizagem social.

No que diz respeito à estrutura do conteúdo, a Resolução do CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006) em seu artigo 6º assinala que consistirá em três partes. Um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, finalmente, um núcleo integrante. Os dois primeiros são colocados dentro da ação pedagógica da sala de aula, enquanto o terceiro está localizado no exterior dela, através da participação em seminários, conferências e atividades práticas. Em relação ao primeiro núcleo de estudos básicos referido no inciso I, consideramos que, com base na diversidade e no multiculturalismo, na sua alínea b) aponta que se articulará a “aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares”.

Entendemos que a aplicação da gestão democrática nos espaços escolares, baseada na diversidade e no multiculturalismo, envolve o diálogo com os indivíduos que realizam os processos pedagógicos para assim poder conhecer e, portanto, poder respeitar suas condições subjetivas para que estas ajudem a estabelecer as ações pedagógicas de forma respeitosa com suas características.

Por outro lado, no mesmo artigo 6º no seu inciso II, referido ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, nas alíneas b) e c) se faz referência a:

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Na alínea b) vemos como se volta a incidir sobre a necessidade de estabelecer as partes do processo pedagógico (conteúdos, metodologias, materiais, avaliação) de forma que abranja à “diversidade social e cultural da sociedade brasileira”, a qual entendemos que precisa dos princípios da gestão democrática para poder ser atingidos. Por outro lado, na alínea c), promove-se a elaboração de propostas educativas que tenham como alvo práticas integradoras que permitam o respeito e a liberdade da diversidade que se encontra dentro da sala de aula.

Finalmente, não temos incluído nenhum artigo, nem parágrafo, nem inciso, nem alínea dos Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da FACED / UFBA (UFBA, 2012) devido a que na análise deste documento encontramos que apenas reproduz os elementos das leis superiores nacionais, não incluindo novidades ao respeito dos temas trabalhados na presente tese.

A partir desta breve análise dos elementos contemplados nas leis brasileiras de educação sobre a formação de pedagogos, podemos estabelecer uma base para depois fazer imbricação entre estas leis e as práticas pedagógicas acontecidas nas salas de aula do contexto de nossa pesquisa.

8. Análise dos grupos de discussão de contextualização

Para realizar a análise dos grupos de discussão com os estudantes dos grupos de contextualização, como indicamos na seção metodológica, nos baseamos em duas macro categorias para facilitar a coerência e a leitura dos dados coletados. Estas categorias são: construção do processo pedagógico e desenvolvimento do processo pedagógico.

8.1. Construção do processo pedagógico

Uma parte fundamental para analisar a construção dos processos pedagógicos é o momento anterior à sua implementação, o planejamento da disciplina. Este planejamento está presente no momento anterior para iniciar a disciplina, que seria o planejamento geral da disciplina, e durante o desenvolvimento da disciplina através dos planos da sala de aula, onde de forma mais concreta os elementos pedagógicos podem ser flexibilizados para acomodá-los ao conjunto de subjetividades na sala de aula.

Através do planejamento, uma primeira aproximação pode ser feita na concepção de que os professores possuem da importância da participação dos alunos na construção do mesmo. Os professores que consideram importante incluir o conhecimento dos estudantes na disciplina realizarão planos abertos para possíveis modificações uma vez que conheça o grupo de estudantes com quem eles trabalham para assim poder se adaptar às disciplinas aos sujeitos através de planos de sala de aula. Pelo contrário, uma planificação fechada mostra um estilo de ensino que considera que não é necessário ter conhecimento sobre os alunos para realizar o projeto pedagógico que seguirá a disciplina, pelo que as diferentes subjetividades dos indivíduos não terão impacto nos planos da sala de aula.

Inicialmente, Karla (20) diz que “em nenhuma das disciplinas que eu peguei até agora nunca me perguntaram o que vocês desejam aprender, ou discutir durante essa disciplina. A ementa já vem pronta”. No entanto, a questão vai se matizando durante a conversa. Maria (26) aponta que:

Eu percebi que no primeiro semestre já vinha tudo pronto, [...] *mas* percebi nesse semestre agora (*sexto semestre*) está bastante marcado, porque os professores estão pedindo mais opiniões. [...] Os professores deste semestre estão apresentando a proposta de ensino, a sua metodologia e na forma de avaliação estão pedindo mais nossa opinião. (Grifos nossos)

Maria mostra que há uma mudança durante sua experiência como estudante. No início do curso, os planos de disciplina foram fechados através do sistema de categorias do professor, no entanto, os estudantes mostram que essa dinâmica está mudando no semestre atual. O relato de Maria é apoiado por Beatriz (25) quando ela diz que:

No início do curso eu não vi nada disso, a gente percebe que todo está pronto e não tem ninguém para perguntar que é o que a gente achava sobre a metodologia nem avaliação. Conteúdo também, nem nesse semestre ninguém pergunta. Mas sobre a metodologia e a questão da avaliação praticamente todos os professores nesse semestre. Perguntavam se a gente concordava, dar sugestões.

Beatriz fornece dados interessantes para a análise quando salienta que, no semestre atual, o pedido de opinião aos estudantes está sendo colocado nas questões metodológicas e referentes à avaliação, sendo excluído o conteúdo da possível incidência das vozes dos discentes. No entanto, Sofia (19) concretiza um pouco mais, mostrando que depende do professor responsável pela disciplina e que, para ela, a participação no planejamento, quando ocorre, é reduzida somente à avaliação:

Sofia (19): [...] em relação à avaliação depende muito do professor. Tem professores que tem aquela abertura que você consegue conversar com eles. Outros professores já vêm com tudo pronto e realmente não tem como você tentar conversas ou um diálogo para ele fazer um outro tipo de avaliação, ele não muda de opinião mesmo. Agora sim, várias professoras, no caso da avaliação eu estou vendo sim uma flexibilidade. Agora, em relação à metodologia e conteúdo, eu não me lembro de alguns professores que mudou, ou flexibilizou o conteúdo.

No entanto, Laura (22) enfatiza que ela teve uma experiência sobre a possibilidade de modificar o conteúdo da disciplina:

[...] tive uma disciplina nesse semestre que a professora trouxe a ementa pronta, mas ela comentou que se daria daquela forma, mas se a gente tivesse alguma coisa a acrescentar ali, ou se daquela forma que estava ordenado estava interessante para a turma. Deu essa opção para turma.

Desta forma, Laura mostra que existem professores que permitem a participação dos alunos na decisão sobre a estrutura de conteúdo da disciplina. Não pretendemos apresentar uma análise reducionista, mas mostrar que, pelas palavras dos discentes, existe uma grande variedade de estilos de docência em termos de participação no planejamento das disciplinas. Certos professores consideram importante a colaboração dos alunos para a seleção de conteúdo, outros apenas com a metodologia e, a maioria deles (dos que solicitam a

participação), sobre a avaliação. Mas essa colaboração é sempre decidida pelo professor, que é quem decide como, quando, até onde e sobre o que se pode opinar. Como Sofia diz (19):

Não tem nenhum professor que fale assim “Vamos nos sentar aqui para construir todos nós o conteúdo da disciplina”. Não tem isso! Os professores já vêm com a ementa pronta, ele já vem com os conteúdos prontos, a forma de avaliação. Alguns deixam a gente dar opinião de se a gente concorda ou não, mas de formar o plano do semestre não, não tem matéria.

A participação, portanto, é regulada com base nos limites do sistema de categoria do professor, que permite a opinião sobre o que é estabelecido por ele, restringindo as opiniões com base no que o professor já decidiu. Isto é, o conflito torna-se explícito, mas não como uma maneira de mostrar a necessidade de estabelecer acordos entre a diversidade de subjetividades diante do processo educacional, mas como uma decisão hierárquica que busca a aprovação dos alunos, é dizer, sem a possibilidade de criação, mas apenas modificação do que já foi proposto. Desta forma, excluem-se os sistemas de categorias dos estudantes que diferem da subjetividade do professor, o que limita a autonomia dos alunos, em íntima relação com a liberdade. Pedro (27) explica-o da seguinte maneira, “se eu tenho azul, verde e amarelo para escolher, mas eu quero rosa, não rosa não está aqui. Então não sou autônomo”.

Por outro lado, questionam se a abertura à participação neste semestre deve-se aos regulamentos tomados pelo curso de pedagogia através de seus documentos legais, como diz Beatriz (25): “não sei se tem a ver com o próprio currículo ou se a didática deste semestre já procura a opinião nessas questões”. Ou pelas avaliações que são realizadas nos professores como reflete Sofia (19): “só no final do curso por aquela questão da avaliação, que aí perguntam para a gente que é o que a gente achou do semestre e tal”.

Para os estudantes, a sua participação na construção do processo pedagógico seria positiva porque “tem estudantes que chegam aqui que já trabalharam [...] vão saber promover aquilo que eles querem estudar, trocar informação e ideias com o professor” (Karla, 20) o que lhes daria uma formação mais próxima da prática que realizarão em sua profissão. Também incluem como um elemento positivo as experiências que eles trazem como estudantes, Julia (20) aponta-o quando diz que:

[...] a gente entende que, como criança que já teve aquela realidade, sabe do que a gente precisa também. Eu não quero ver isso aqui acontecer novamente pela experiência que eu tive. Então, mesmo vindo da escola tradicional, eu quero poder ter uma educação transformadora, onde o aluno ele tem que ser ouvinte, tem que ser ouvido, tem que ter vez, tem que ter voz.

Julia (20) ressalta a importância de que as diferentes vozes tenham espaço para a construção dos processos pedagógicos para “não ver isso aqui acontecer novamente”, referindo-se à exclusão dos sistemas de categoria do aluno e evitando assim a posição de professor como “detentor do conhecimento, aquela educação bancária, não valorizando aquilo que o aluno tem já” (Maria, 26).

A inclusão dos diferentes sistemas de categorias, e com eles suas experiências com suas diferentes vozes, situa-se como um importante elemento pedagógico para a aprendizagem segundo as palavras dos estudantes. A possibilidade de escolher o caminho pedagógico e se sentir protagonistas em sua construção tem efeitos positivos para sua motivação em frente ao processo educacional. Karla (20) ressalta-o quando diz que:

Na minha opinião se tivesse a possibilidade de escolher tanto metodologia, como os conteúdos, avaliação... eu acho que o processo de aprendizagem seria mais satisfatório. Eu acho que o interesse seria maior, eu me sentiria participante de toda aquela construção da disciplina, a ementa da disciplina não seria algo pronto que a professora ia chegar e dizer toma que é isso o que a gente vai trabalhar. Então seria algo construído, que eu construí, que eu falei, que eu queria aprender aquilo, então eu acho que seria mais proveitoso.

Karla (20) aponta a importância de situar os alunos como construtores do processo e os efeitos que contem sobre a motivação, pois é um caminho pedagógico em que se sente parte quando escolhido com base em seus interesses. Isto é apoiado por Julia (20) que o complementa dizendo que “isso traria mais significado para a gente no processo de aprendizagem. O que a gente escolheu, então é o que a gente almeja aprender”. Pedro (27), por outro lado, leva-o a um plano mais concreto e mostra, no que diz respeito ao aprendizado, a diferença entre fazer algo pela escolha ou por imposição:

Pedro (27): [...] a partir do momento que você consegue escolher algo que você quer fazer, já é diferente daquilo que é imposto. Então você vai por algum tipo de afinidade, ou porque você se interessa, ou porque você quer saber, ou porque você já conheceu alguma coisa e quer aprofundar em algum tema. Enfim, você tem alguma ligação com aquilo que você escolheu, há uma escolha que já é diferente de uma coisa que é imposta. Obviamente, com o que você escolheu, vai se interessar mais, vai fazer estudar mais, vai aprender mais. [...] Se é um negócio imposto a você. Você vai fazer o que? O máximo que consegue é estudar para passar. E se é um negócio que você faz com vontade é diferente. Você vai procurar se aprofundar, vai aprender melhor, vai conseguir ensinar aquilo melhor, se você precisar falar sobre aquilo.... Enfim, uma coisa que é feita com prazer é diferente, então acho que faz toda a diferença.

Pedro assinala um elemento crucial no processo de aprendizagem através da diferenciação que ele faz entre algo imposto ou algo escolhido e seus efeitos sobre a motivação. Para conhecer a subjetividade dos alunos, é necessário levantar o diálogo, a discussão e tomar decisões efetivas para adaptar o processo pedagógico aos diferentes sistemas de categorias dos estudantes. Desta forma, inicia-se um processo de aprendizagem em que a motivação é instalada por ser parte da construção do processo (Karla, 20), o que traz mais significado para o processo (Julia, 20) e permite adaptar-se aos interesses dos estudantes (Pedro, 27). No lado oposto, encontramos que quando é imposta “o máximo que se consegue é estudar para passar” (Pedro, 27).

Desta forma, apresentam a importância da participação ativa no processo de construção do processo de aprendizagem e não como um impacto do que o educador decide (FREIRE, 2007b). O respeito pela autonomia é valorizado como um elemento importante para a construção do processo, pois somente através deste respeito pode-se apresentar o diálogo, a discussão e a decisão para incluir os elementos que provêm dos diferentes sistemas de categoria no projeto pedagógico que vai ser realizado ou que está sendo feito. No entanto, os alunos destacam que não reivindicam uma *ditadura* dos estudantes, mas estão conscientes da importância que o conhecimento dos professores contém, uma vez que “a gente também não menospreza os conteúdos que os professores disponibilizam. Acho que a gente poderia acrescentar mais. Ser mais ouvido na universidade” (Leandro, 23). Desta forma, eles não reivindicam o poder absoluto na construção do processo, mas sim uma responsabilidade compartilhada, onde suas vozes também tenham espaço e não estão sob a exclusividade dos professores porque “o que eles trazem também é importante. Mas as vezes a gente traz expectativas sobre a disciplina e discutir tal ponto, e às vezes não é trabalhado” (Laura, 22).

Em relação à sua ausência na construção do processo pedagógico, os alunos mostram como isso influencia negativamente na sua aprendizagem. Sofia (19) explica como não ser capaz de incidir sobre os conteúdos trabalhados resultou em não aprender elementos que considerava importantes para sua formação:

Sofia (19): Em relação ao influenciar o novo conteúdo é que realmente tive matérias que eu achei... eu esperava pegar matérias com um determinado sentido, vou aprender isso. Chega lá e você vê que é diferente do que imaginava, e sente falta de algo, assim, para cumprimentar você sente falta de algum conteúdo que era necessário para aquela matéria e que não tinha. Ou de alguma coisa prática e que realmente queria, mas não tinha possibilidade de ter.

Karla (20), acrescenta que à exclusão do conhecimento considerado importante pelos sujeitos para sua formação, adiciona-se uma frustração que afeta a motivação diante dos aprendizados oferecidos na sala de aula:

Karla (20): Eu tive uma determinada disciplina que eu estava muito ansiosa para pegar porque eu já sabia mais ou menos quais seriam os conteúdos que iam ser trabalhados. [...] aí eu vi que os assuntos não eram os mesmos que eu estava querendo ter. Aí eu fiquei, não que me causou desinteresse, eu continuei a disciplina da forma como se deve. Mas eu fiquei frustrada, minha expectativa não era mais ativa aquela empolgação, [...] eu continuei a matéria como tem que ser, mas minhas expectativas foram todas aguçadas.

Pedro (27) acrescenta que, além de não poder adicionar elementos ao processo pedagógico, se o aluno sugerir possíveis modificações, sua relação pessoal com o professor pode ser afetada:

Pedro (27): [...] eu já tive essa experiência de questionar à professora, e isso causou um clima bem ruim que eu tive que levar um semestre inteiro para desfazer aquele clima que ficou entre mim e a professora. [...] Foi uma questão sobre avaliação, ela queria fazer de uma certa forma e eu questionei por que ia fazer daquela forma, que na minha visão era totalmente contrária ao que o curso ensina. [...] Questionamento não era muito bem visto, pelo menos direto.

Pedro ressalta que a participação, quando não solicitada pela professora, é altamente restrita. Não concordar com um elemento é sentido pelo docente como um questionamento da atitude profissional do professor, quando a única intenção do aluno era levantar uma contradição enxergada na práxis da disciplina. A posição hierárquica *legitimada* do professor permite-lhe a ação de controlar os discursos da sala de aula (FOUCAULT, 1992) e, neste caso, vemos como as vozes dos discentes não podem discordar da prática de ensino de forma explícita. Assim, os estudantes internalizam que, em face do desacordo, têm que manter o silêncio e cumprir as indicações do docente, estabelecendo um espaço de *close-mindedness* (HARE, 2009) com base em relações heterônomas.

Até agora, temos visto as possibilidades de participação que os alunos têm na construção do processo pedagógico, seja no início ou durante a disciplina. Esses elementos fazem um anúncio da concepção educacional que determinados professores possuem. Para seguir com a análise, continuaremos examinando como o processo pedagógico é gerenciado dentro da sala de aula e como influi sobre os atos pedagógicos mais concretos na ação didática na sala de aula e, conseqüentemente, nos aprendizados.

8.2. Desenvolvimento do processo pedagógico

A relação estudante-professor é percebida como um relacionamento assimétrico pelos estudantes, na qual eles sentem que são tratados como inferiores por certos professores, como diz Luísa (22), “não todos, mas uma grande maioria” e Leandro (23) destaca a mesma ideia, “os respeitosos são poucos”. Esse sentimento provém do sentimento de serem tratados como epistemologicamente inferiores e que, portanto, seu conhecimento não tenha tanta validade como o dos professores, aproximando-nos a uma atitude que levanta a dicotomia racional-irracional (FEYERABEND, 1987; DUSSEL, 2000) e para a que as ferramentas do poder são usadas para controlar o discurso da sala de aula (FOUCAULT, 1992). Julia (20) reflete sobre isso e sua liberdade para expressar seu conhecimento:

Eles não consideram como conhecimento, só é conhecimento aquilo que é científico. Então isso também me choca um pouco, porque falam muito nessa questão de liberdade de expressão e tudo, né? Que é o campo de conhecimento.... e a gente não vê isso na prática, foi algo que me chocou bastante. Eu falei “o que é isso?” Então vira uma mentira.

Julia (20) mostra a contradição que existe na práxis educacional quando os professores defendem a liberdade de expressão, mas na prática pedagógica as vozes dos alunos são limitadas por não serem “científicas” suas opiniões. Situamos essa maneira de atuar como uma das ferramentas de poder para controlar discursos como é a oposição razão-loucura (FOUCAULT, 1992). Na mesma linha, Laura (22) situa este tipo de atuações como uma forma de limitação de sua própria autonomia, uma vez que sua capacidade de interagir com o conhecimento trabalhado na sala de aula é restrita:

Laura (22): Eu acho que também não existe muita autonomia para o graduando [...]. Você não sabe nada, nem graduação você tem. Quem sabe um pouco mais é estranho, tal vez quem fez doutorado, ou está fazendo. Mas você tem uma bagagem e o professor não considera as opiniões.

Das palavras de Laura (22), subjaz que existe um sentimento de superioridade em certos professores com base em uma questão epistemológica. Os professores, interpreta a estudante, não consideram as opiniões dos graduandos porque eles não têm formação suficiente para estabelecer um debate *digno* segundo a opinião dos docentes, como “tal vez quem fez doutorado, ou está fazendo”. Entendemos que este fato se enquadra na crítica feyerabendiana de que as tradições do conhecimento adotam propriedades desejáveis ou não somente quando são observadas desde outra tradição com base em seus próprios valores

(FEYERABEND, 1998). Desta forma, o professor só permitirá as opiniões dos estudantes que contem com as mesmas ferramentas epistemológicas e/ou da linguagem acadêmica que se assemelham à sua posição e formação.

Por outro lado, embora intimamente relacionado, dos grupos de discussão conduzidos emerge potentemente a imposição ideológica dos professores com uma evidente atitude de *close-mindedness* (HARE, 2009), na qual a autonomia dos alunos é totalmente limitada. Luísa (22) indica que:

O professor considera os alunos que entram na matéria, na faculdade, no semestre, como tabula rasa, onde ele vai pegar as ideologias dele e vai jogar acima da gente. Nos formar no seu pensamento, na sua linha ideológica. Não, o aluno não pode agir como ele é.

Esta posição é reforçada por outros estudantes, que lamentam a influência da ideologia do professor em sua formação. Mostram como isso influi em seu aprendizado em três áreas muito específicas que restringem sua autonomia: a primeira ao terem que assumir a ideologia do professor para aprovar os trabalhos; o segundo, ao verem limitado o conteúdo da matéria em função das preferências epistemológicas ou ideológicas do professor; e o terceiro, como uma conjunção das duas anteriores, ao não poderem desenvolver e aprofundar em seus próprios interesses. Desta forma vemos que se tornam efetivas as indicações de Gimeno Sacristán (2002b), Foucault (2003) e Martínez (2011), referentes à avaliação como ferramenta de dominação, imposição e autoridade irracionais:

Karla (20): Ainda tem isso no meio, a ideologia, que aqui na faculdade é muito forte. Quando você faz um trabalho você tem que conhecer a ideologia do professor, a linha dele, porque você vai ter que colocar uma citação daquele autor que o professor gosta.

Maria (26): Eu senti pouca liberdade de agir, bem pouco nessa questão ideológica, porque os professores daqui eles já vêm com muita bagagem. Eles já têm sua ideologia que eles seguem, e praticamente na matéria dele, dá a nota na ideologia dele, os autores são autores que defendem aquela ideologia também. Então não dá a liberdade de você poder ter uma outra concepção de uma outra pedagogia. O professor que é construtivista sempre vai procurar autores construtivistas para dar a ideia dele. Ela não pega um autor crítico, ele não pega nenhuma outra possibilidade da pedagogia.

O que é destacado pelos estudantes é a relação saber-verdade-discurso-poder (FOUCAULT, 1979, 2003) através do qual o professor usa sua posição na *malha de poder* para realizar um exercício de proselitismo, apresentando sua verdade como a única com que se poderá aprovar (*certificar*) a disciplina e limitando o restante dos conteúdos que não se

adaptem ao sistema de categorias docente. Em relação a isso, Maria (26) ressalta que há muitos estudantes que se adaptam a isso porque:

Maria (26): [...] eles não têm ideologia própria, eles ficam mudando de ideologia a cada professor, a cada conhecimento, e você fica naquela guerra como se sempre que você falasse você está sendo injusta, está sempre errada e aquele aluno nem sabe realmente onde é que ele está se encontrando.

A estudante mostra que certos discentes se acostumam a realizar um exercício de “camaleonização”, modificando suas crenças para se adaptarem às da autoridade, com o objetivo de obter melhores notas na avaliação, mostrando-se mais uma vez como ferramenta de controle (GIMENO SACRISTÁN, 2002B; FOUCAULT, 2003; MARTÍNEZ, 2011). Desta forma, os estudantes suspendem sua autonomia e liberdade para obter uma nota melhor, mas, ao mesmo tempo, se acomodam em um espaço onde não podem apresentar suas ideias e discuti-las com o coletivo da aula, o que afeta negativamente a sua aprendizagem e formação democrática. Na sua aprendizagem, pois se adapta ao conteúdo oferecido pelo professor, excluindo as áreas da disciplina que não são consideradas importantes pelo professor. E na formação democrática, pois não podem expressar suas próprias ideias nem podem enfrentá-las de maneira dialógica com o coletivo da sala de aula, elemento básico nas democracias que respeitam e convivem na diversidade de opiniões. Para este último efeito negativo, acrescenta-se que, quando certos alunos realizam a adaptação camaleônica à ideologia do docente, as discussões em aula são realizadas de forma assimétrica ao colocar-se o aluno camaleão como a voz do professor e aproveitando a autoridade daquele. Beatriz (25) reflete sobre isso:

Tem os alunos que sempre falam o que o professor fala, então é como se tivesse o apoio do professor para criticar ao aluno que tem uma opinião diferente. Em outras aulas, com outros professores, tal vez ele não tenha essa liberdade de ridicularizar à outra pessoa. Mas quando compartilha as ideias do professor, ele fala.

Como vemos, a imposição ideológica não é apenas dada através do conteúdo da disciplina, mas reflete-se nas opiniões emitidas pelos alunos. As palavras dos estudantes nos referem à pesquisa de Simpson e Hull (2013), quando a estratégia de *logical stopper* torna-se patente, pelo qual o conhecimento do professor é apresentado como inquestionável, impedindo o diálogo entre diferentes epistemologias na sala de aula e faltando o respeito à diversidade:

Karla (20): as vezes, a gente sente que nossa opinião não pode ser validada porque se a gente chegar em uma sala de aula, ou em qualquer espaço, e nos damos nossa opinião com nossa crença... nós temos que nos reprimir. Que espaço é esse de opinião? E não só na questão de religião, mas também da sala de aula. Um semestre mesmo tivemos uma prova que foi uma questão, que o professor fez uma pergunta e a gente respondeu. E aí o professor diz que não, que não era aquela resposta. Era uma prova de opinião. A gente explicou, aí a gente pegou a fala dele, depois colocou na prova e a gente tomou 10.

Laura (22): tem professor que não se permite nem a ouvir, você tem a opinião contrária, problema seu! Você está errado! A minha opinião é essa, eu estou certo e você está errado. Por aí ainda pensam desse jeito. Como abre esse diálogo? Não tem esse diálogo!

Julia (20): Não tem esse diálogo. O professor vê que você tem a opinião assim, e ele tem a opinião assado, e não quer nem conversa, e você é o errado.

Mais uma vez, a atitude de *close-mindedness* (HARE, 2009) em professores é apresentada, negando a possibilidade de diálogo com outras perspectivas. Quando a docência é exercida sob um foco ideológico, o conteúdo transmitido é reduzido a um quadro estreito da disciplina, o da ideologia do professor, o que empobrece as aprendizagens dos estudantes. Não só o conteúdo da disciplina é reduzido, além disso, ao tentar colocas suas ideias como as mais confiáveis das teorias, as *outras* são apresentados a partir de um prisma que as negativiza ao serem desenvolvidas a partir da ideologia que está sendo defendida pelo professor. Isto, além do anterior, torna impossível que a sala de aula se torne um espaço democrático para apresentar e discutir ideias diferentes, um elemento básico das sociedades democráticas, uma vez que a disciplina terá como núcleo a ideologia do professor e qualquer discussão levantada das margens daquela ideologia será silenciada pelo professor. Isto implica que também não há possibilidade de críticas diante da teoria apresentada, criando um espaço de aprendizagem baseado em um monismo ideológico que silencia o debate, a diversidade de ideias, um espaço onde a crítica está ausente (ou reduzida à crítica que emana da ideologia do docente) e que promove o “estudar para passar”.

Em alguns casos, os alunos relatam que determinados professores tentam ridicularizar as ideias diferentes das suas próprias, usando seu poder na sala de aula (FOUCAULT, 2003). Pedro reflete sobre como a liberdade dos alunos está condicionada pela posição ideológica docente, tendo que restringir sua autonomia para não entrar em conflito com os professores:

Pedro (27): ele permite que você fale, mas se você falar alguma coisa que confrontar a ideia dele, ele não te diz para não falar, mas ele vai te ridicularizar na frente de tudo o mundo e das piores maneiras. (...). Então é assim, a

liberdade dele não tem limites, mas a dos alunos tem a de não confrontar as ideias dele. Então, como falei, tem alguns que eles aceitam, mas você percebe que na realidade eles pensam assim “idiotinha, você nem sabe o que está falando” aquele cinismo, e tem outro que é totalmente radical. Acho que não se tem liberdade nenhuma na universidade, não essa liberdade que a universidade prega, você não tem liberdade racial, não tem liberdade de escolha, existem pontos de liberdade, mas uma liberdade no sentido amplo não existe, não existe na universidade, não existe na escola, não existe no mundo.

Maria (26) enfatiza o uso de estratégias de argumento *ad hominem* e *logical stopper* (SIMPSON e HULL, 2013) por alguns professores ao atacar estudantes, em vez de discutir sobre as ideias apresentadas ou, em outras ocasiões, sem sequer permitir o debate:

Maria (26): [...] tem professores que aceitam as opiniões e que, às vezes, conseguem ser mais neutros. Mas, tem outros professores que, como ele falou, ridicularizam, dizem que você não sabe de nada, e tem outros professores que vão aprontar e você não vai ter a possibilidade nem de debater. Então é uma guerra bem injusta, porque para eles só vai valer se você trazer vários teóricos para debater os teóricos dele. Não há uma coisa assim, tipo, experiências de vida, só serve se trazer teóricos fazendo o embate. Então, a liberdade aqui é bem importante nesse aspecto, as vezes ridicularizam o que o outro acredita, as vezes interiorizam o que outro acredita, e as vezes não é só o professor, mas são os alunos também, que tem os alunos que são muito concordantes.

Vemos como, além das estratégias *ad hominem* e *logical stopper* (SIMPSON e HULL, 2013), Maria relata como, através do controle do discurso (FOUCAULT, 1992), a participação dos alunos é limitada, uma vez que deve ser baseada na *verdade* proposta pelo professor. Assim, entramos na questão de se os espaços da sala de aula são lugares onde impera um monismo epistemológico ou se estão abertos para a introdução de diferentes maneiras de entender o que foi trabalhado na sala de aula. Pedro (27) reduzi-lo a uma questão de liberdade:

Se for o aluno, o professor vai achar que ele sabe mais do que eu, então eu tenho liberdade até o ponto que eu não começar a ferir a ideia dele. Eu acho que assim, tem uns que são mais tranquilos em aceitar essa opinião diferente, dizemos assim, o que eles não gostam. Porque fica aquela coisa... “entrou em uma universidade ontem e quer discutir comigo que estou aqui desde que a universidade existe”. Então a liberdade é naquelas. Eu tenho que trazer todos e mais teóricos, teóricos e teóricos, logico que eu não vou ter esse tudo, porque você está dentro desde há 20 anos. Então é a realidade batendo com a teoria, fica nessa disputa aí. A liberdade está no meio dessas duas.

As palavras de Pedro mostram que a questão gira em torno de uma questão de liberdade, mas também de autonomia. Mas uma liberdade e autonomia que é hierárquica,

onde a dos alunos depende do professor, sendo este quem tem uma preponderância sobre os *outros*. Liberdade e autonomia, à medida que a situamos no fundamento teórico, são elementos que entendemos devem ser localizados através do diálogo, discussão e decisão. No entanto, neste caso, uma vez que vem diretamente desde o sistema de categorias do professor, a autonomia e a liberdade dos outros sistemas de categorias que são encontrados na sala de aula são suspensas (FREIRE, 1983, 2005, 2007a, 2007b; FEYERABEND, 1987, 1998). Laura (22), expressa a importância de que esta liberdade e autonomia para a expressão de ideias esteja aberta a todos os alunos no processo de aprendizagem:

Laura (22): [...] às vezes a gente lê um texto, entende de uma forma e aí o professor traz essa outra forma que ele olhou esse texto, e cada pessoa também os outros alunos trazem. E aí é construído esse conhecimento em sala, é muito importante essa discussão em sala.

A construção, não só do processo pedagógico, mas do conhecimento entre o coletivo da sala de aula, torna-se um elemento importante para a aprendizagem, porque através dele acessam a novos conhecimentos, interpretações ou elementos que, de uma única visão, não podem ser alcançados. O encontro de ideias em um espaço de *open-mindedness* (HARE, 2003, 2006) possibilita a aquisição de novas formas de compreensão do mundo, em que cada indivíduo se beneficiará ao ter a possibilidade de fortalecer suas ideias, modificá-las ou descobrir falhas em seus pensamentos através dos argumentos e o diálogo com os outros indivíduos na sala de aula.

Os alunos também expressaram que são outorgados privilégios para promover na universidade aos alunos que *coincidem* com a ideologia dos professores. Leandro (23) diz que “a gente percebe que para ser alguém aqui na faculdade a gente tem que ser disfarçada do interesse do professor”. A atitude relatada por Leandro promove a atitude camaleônica que mencionamos anteriormente. Ao verificar os estudantes que podem obter benefícios diretos quando comungam com a ideologia do professor, mesmo que não seja compartilhado, podem internalizar que aceitar a perspectiva do professor é mais conveniente para seu futuro desenvolvimento profissional do que a formação de sua própria autonomia e dos conhecimentos que no seu fórum interno entendem como necessários.

A análise dos dados também mostrou as consequências que a imposição ideológica tem quando chega a avaliação da disciplina. Novamente, a avaliação é posicionada como uma ferramenta de controle (GIMENO SACRISTÁN, 2002b; FOUCAULT, 2003; MARTÍNEZ, 2011) e com tendência ao proselitismo, tendo consequências diretas na formação dos

discentes, quem se concentram em aprender a perspectiva do professor em detrimento do seu próprio:

Laura (22): Às vezes tem que botar o que o professor quer ouvir. As vezes a gente não pode ir de contrário da opinião dele. Ele tem uma opinião assim, e se você for de contrário você pode ser até perseguido na disciplina.

Luísa (22): O que geralmente aconteceu com nós, é que nos calmamos muito, e colocamos na prova a opinião que ele deu para poder tomar, conseqüentemente, a nota maior.

Em um pequeno diálogo entre eles, relacionam diretamente essas atitudes com sua liberdade e autonomia. Conversam sobre a contradição que apresentam alguns professores entre os discursos e as práticas, ao pedir-lhes autonomia e liberdade em sua atuação como estudantes, mas, no entanto, sendo empurrados a mudar sua própria opinião para que ela esteja em consonância com as ideias dos professores:

Karla (20): Na prova, muitas vezes a gente já mudou para a opinião do professor do jeito que o professor falou.

Leandro (23): Limita nossa liberdade, só é a liberdade do professor.

Julia (20): Fica de certa forma uma hipocrisia, disfarçada. Vou fazer isso no meu curso, mas em certa forma não é o que queria, o que penso sobre isso.

Luísa (22): Construção do pensamento autônomo não tem jeito.

As contradições entre discursos e práticas de ensino tornam-se patentes novamente quando os alunos falam sobre os valores do diálogo e o respeito pela diversidade de ideias. Mostram a frustração que lhes produz enxergar inconsistências entre a teoria dos professores e suas ações concretas. O convite ao diálogo e a participação constante por parte dos professores, no entanto, é cortado através de estratégias de *logical stopper* (SIMPSON e HULL, 2013) quando os argumentos dos estudantes não concordam com os do professor. Isto, além de ser um modelo de referência não ético, impede que os alunos possam experimentar práticas de diálogo e respeito pela diversidade de opiniões que seriam positivas para seu futuro desempenho profissional como docentes:

Luísa (22): É complicado mesmo quando o aluno, ou qualquer pessoa, tem uma posição diferente. As vezes a gente considera até ruim. Mas aqui que o professor toma no sentido, “ah não quero ter diálogo”, com a verdade dele, o capital dele de professor, ele deveria mostrar, “olha tem uma posição diferente”. Tem que mostrar para o aluno, não para ele mudar, senão para ele mostrar enquanto professor, porque o professor constrói isso. Então o que acontece? O professor não faz isso. Então o professor tem uma posição

diferente, ele toma pavor de você, não quer ter diálogo com nada, quando em realidade teria que ser ao invés.

Laura (22): Eles ensinam uma coisa e fazem outra. Eles ensinam que é necessário ter esse diálogo, que você precisa, que você vai estar em uma escola ou um lugar com pessoas diferentes com opiniões diferentes. E eles falam isso, mas de contra eles têm aquele pensamento e você tem que ser igual a aquilo ali. Porque se você não for vai ser pior para você.

María (26): Acho importante se nessa educação se acredita, nessa educação libertadora, não pode ser só na teoria, tem que pôr em prática. Quer não deixar que os alunos participem? Não traga essas propostas. Acho que tem que ser revistas mesma na universidade, porque eu percebo que tem muitos equívocos, tem muitos discursos bonitos, mas chega na hora da prática em sala de aula... eu fico muito incomodada com isso.

A limitação expressa pelos discente impede que eles tenham seu processo de aprendizagem enquadrado em um espaço *open-mindedness* (HARE, 2003; 2006), dentro do qual possam expressar suas ideias e crenças para serem discutidas em um ambiente de diálogo e respeito. Isto contém consequências para a aprendizagem, porque como Martínez (2011) refletiu, e os alunos confirmam, a atitude não ética de determinados professores, combinada com a avaliação, faz com que os alunos se concentrem no estudo para superar as avaliações, deixando a aprendizagem em um lugar secundário:

Beatriz (25): Não é que não estejamos interessados, mas acaba prejudicando nosso resultado. Porque a gente realmente aprende para passar. E não é que a gente esteja estudando para fazer aquilo. Infelizmente, eu já passei por disciplinas que passei e não tenho bagagem, e não tenho como voltar. Eu vou ter que correr atrás desse conhecimento lá para frente, ou aqui ainda. Porque eu vou precisar.

Sofia (19): No geral, nas matérias, eu conseguia absorber algumas informações que os professores ofereciam. Mas tem algumas matérias que realmente o sentido é de que a gente vai sair sem bagagem. Mas não tanto pela questão do conteúdo, mas pela ideologia do professor.

Pelas palavras dos estudantes, e endossadas por Maria (26), parece que certos professores não estão tão interessados na aprendizagem dos alunos quanto na expansão da sua ideologia, depositando-a em seus discentes (FREIRE, 2007b), ou por seguir uma norma para estabelecer uma ordem, como sugere a estudante, que vem apenas do sistema de categoria do professor:

Maria (26): [...] eu vejo que tem professor que ele está mesmo preocupado em dar o conteúdo e ele não se preocupa com o aprendizado do aluno, ele quer seguir uma norma e isso acaba prejudicando bastante.

Terminamos a análise da gestão do processo pedagógico dentro da sala de aula com este trecho porque consideramos que faz um bom resumo, ao mostrar que a aprendizagem dos estudantes, em muitas ocasiões, não é situada como a prioridade para o sistema educacional.

9. Análise da intervenção pedagógica

De acordo com o marco teórico e metodológico apresentado, começamos a analisar as informações levantadas mediante a observação participante e os grupos de discussão de forma intercalada para dar uma estrutura lógica ao relato que foi surgindo da experiência pedagógica inovadora.

9.1. Construção do processo pedagógico

A experiência começou com uma exposição das bases teóricas sobre as quais se sustentou a prática que foi realizada ao longo de um semestre letivo na disciplina currículo. Durante a exposição, a palavra anarquia gerou interesse devido a que muitos estudantes lhe deram o significado de “fora de controle”, posteriormente fomos estabelecendo uma discussão para aproximarmos do termo. Marcia (23) apresenta-nos qual foi sua percepção daquele primeiro dia de aula:

Quando você falou de sua proposta sobre processo de anarquia do conhecimento, eu achei uma ideia interessante, só que eu já sabia que não ia dar certo pelo fato da gente não saber lidar com essa questão da anarquia ainda. Eu acho que a turma ia acabar se dispersando no meio desse processo e talvez pela mesma dinâmica da universidade. De ser professores que visam mais a avaliação, então você tem que prestar avaliação naquele determinado dia do prazo para ser cumprido todo. Eu achei que a disciplina de currículo ia deixar muito solta, dando preferência àqueles professores que exigem essa avaliação do aluno. Durante o processo eu fiquei sabendo que poderia dar certo, e eu acho que deu certo.

A estudante mostra como pensou que a disciplina ia ter um mau desenvolvimento motivado pelas exigências avaliativas às quais estão acostumados os estudantes no sistema educacional, e que aquilo levaria a um abandono da disciplina pela possibilidade de ser menos rígida neste aspecto. Marcia (23) também faz menção a que sua percepção foi de uma imposição ideológica que chegaria acompanhada dos sistemas de categorias daquela ideologia:

No início eu pensei que você ia querer colocar sua bandeira de anarquista no próprio sistema. Eu estava percebendo que você queria fazer com que a turma desenvolvesse trabalho em grupo, criasse aquele sentimento de cooperatividade, de irmandade.

Outros estudantes situaram-se na incerteza de saber o que aconteceria na disciplina:

João (37): De início, eu não tive um entendimento da proposta da disciplina. Eu e mais um grupo de pessoas. Ouvi comentários de pessoas que comentavam. Em que é que a disciplina vai dar? Que é o que realmente o professor quer? Que é o que vai acontecer?

Após a aula inicial de apresentação, começaram duas semanas de *fase de autoridade total* por parte do docente. Nesta fase, tanto o conteúdo quanto as metodologias desenvolvidas foram uma escolha própria do docente, situando um núcleo básico da disciplina a partir do qual se pudesse ir ampliando posteriormente o material que iria ser trabalhado na sala de aula em função da intersubjetividade envolvida. Através do trabalho destes textos, planteava-se realizar uma fase de exploração básica dos elementos constitutivos da matéria que possibilitasse facilitar ligações aos estudantes entre, por um lado, seus conhecimentos prévios desenvolvidos durante o curso de pedagogia e suas experiências prévias e, por outro lado, o material que contém a disciplina que ia ser trabalhada. Desta forma, se fez preciso detalhar as diferentes concepções da palavra currículo e quais os organismos e elementos que intervêm diretamente nele. Desta forma, procurava-se fornecer um fundo teórico em relação ao currículo que servisse de base para o coletivo da sala de aula. Para este propósito, foram trabalhados os textos de Moreira e Candau (2003) e Gimeno Sacristán (2008). Esta base foi muito importante para situar os estudantes na matéria trabalhada, pois, segundo as palavras de Maria (20) “a gente imaginava que o currículo era o currículo vitae”.

Durante esta fase foram entregues os sumários de cinco livros⁵⁹ para que os estudantes tivessem um leque de material que servisse, por um lado, de orientação sobre quais temáticas poderiam ser trabalhadas em sala de aula e, por outro lado, para mostrar possíveis ligações da matéria. Ao mesmo tempo, os estudantes foram estimulados para propor outros textos sobre a disciplina que servissem para aproximar os conteúdos aos seus interesses e motivações. Isto aconteceu em três ocasiões⁶⁰ durante o desenvolvimento da disciplina.

Nesta fase, a metodologia utilizada visou a participação dos estudantes no desenvolvimento do conteúdo. A estruturação da sala de aula foi feita em roda para procurar uma igualdade simbólica onde ninguém estivesse em uma posição de superioridade. Desta forma, evitava-se a *clássica* posição de todos os estudantes sentados em fila olhando para o professor. Com o conjunto da sala em círculo, os textos eram lidos de forma coletiva,

⁵⁹ Os livros sugeridos foram: Moreira e Silva (1994); Silva (1999); Gimeno Sacristán (2008; 2013) e Apple (2008).

⁶⁰ Os textos propostos pelos estudantes e trabalhados na sala de aula foram: Lopes (1997); Apple (2012) e Wiggers (1988).

discutindo os pontos que levantavam inquietudes, desconformidades ou quando queria-se pontuar algum dado. Desta forma, foi estabelecendo-se um espaço de aula onde a possibilidade de diálogo e discussão estavam abertas ao conjunto dos estudantes.

Na última semana da fase de autoridade total foi realizada a primeira assembleia de aula. As assembleias foram feitas no espaço dos últimos quinze minutos da aula. Nela se incidiu na possibilidade de realizar críticas com vistas a melhorar o que estava sendo realizado na disciplina. Nessa primeira assembleia, se foi cedendo parcialmente a autoridade do docente para a intersubjetividade dos estudantes, sendo escolhida de forma coletiva a metodologia que orientaria a disciplina. Através da assembleia, foi escolhido realizar a primeira aula da semana de forma teórica através de um texto e a segunda aula, baseada no mesmo texto, mas desta vez de forma prática. Isto trouxe elementos positivos a todo o processo pedagógico ao ter-se responsabilizado os estudantes pela dinâmica tomada na aula, como diz Maria (20):

Eu senti que a gente conseguia tanto com o método... com a sessão teórica a gente analisava os textos e depois colocava em prática na sala mesmo, dava para ter uma consciência melhor do que realmente era o currículo e de que como ele se encaixava.

Todas as decisões tomadas na assembleia tinham um caráter revogável, podendo ser revisadas em assembleias posteriores. Ficou esclarecido, da mesma forma, que a decisão de eleger também era uma questão de liberdade; se preferissem, por exemplo, que as decisões fossem tomadas pelo docente, esta seria uma escolha cabível também.

Nas duas seguintes semanas realizou-se a *fase de cessão de autoridade gradual*, onde se efetuou a transição desde a autoridade total do docente para uma responsabilidade compartilhada. Primeiramente, como temos visto, o coletivo escolheu a metodologia que seria utilizada na estruturação temporal das aulas. Esta escolha, como temos salientado, não tinha um caráter fixo, podia ser modificável quando a assembleia o decidisse, mas manteve-se de forma estável praticamente durante toda a disciplina. Além da metodologia como um todo, também foi escolhida pelos estudantes as metodologias mais concretas, isto é, as estratégias didáticas que foram desenvolvidas em cada aula.

Posteriormente, começou-se a fazer a escolha do conteúdo através da assembleia da classe. Através do leque de conteúdos oferecidos, e com a possibilidade de sugerir textos por parte dos estudantes, eram feitas propostas de textos a serem trabalhados na semana seguinte. Na eleição dos conteúdos discutia-se sobre a pertinência dos textos em referência ao

desenvolvimento da disciplina, se faziam propostas de textos e finalmente realizava-se uma votação. Mediante a eleição coletiva dos textos a serem trabalhados, quebrou-se a unilinearidade dos caminhos pedagógicos dentro da sala de aula, pois em determinadas ocasiões foram mais de um os textos escolhidos para serem trabalhados. Quando isso aconteceu, organizou-se a turma dividindo-se os textos para serem trabalhados em grupos, sendo sempre com a finalidade de serem compartilhados com o resto da turma o que foi trabalhado através do texto. Isto foi feito através de apresentações em grupo sobre os textos escolhidos, discussões em roda ou através de *Role-Playing Games*, onde os estudantes que faziam a exposição assumiam como próprias as ideias do texto que trabalharam e o resto da turma portava-se como críticos das ideias postas pelos colegas, trabalhando desta maneira o diálogo, a discussão e a defesa-crítica de ideias alheias. Desta forma pretendia-se estabelecer um espaço de *open-mindedness* (HARE, 2003), onde os estudantes sentissem a liberdade de poder expressar suas ideias, colocá-las no debate e poder desenvolver seus pensamentos e conhecimentos através do encontro com os outros sujeitos do coletivo da aula.

Com a escolha da metodologia e o conteúdo sob o poder do coletivo da aula, conseguiu-se estabelecer na sala de aula um pluralismo epistemológico que permitiu adaptar o processo pedagógico às necessidades e interesses dos sujeitos envolvidos. A assembleia permitia estabelecer um espaço de diálogo no qual se fez explícito o conflito do desconhecimento do docente relativo às características subjetivas que os estudantes trazem para a sala de aula. Buscando-se explicitar o conflito se estabelecia um diálogo-discussão para estruturar tanto a metodologia quanto o conteúdo e a avaliação, facilitando desta forma um equilíbrio no processo pedagógico entre os saberes, interesses e necessidades do coletivo da sala de aula. Cada sujeito socializava suas ferramentas cognitivas para estruturar um processo pedagógico respeitoso com o coletivo e, segundo nossas bases teóricas, favorável para a aprendizagem. Os estudantes contribuía com seus interesses sobre os próximos conhecimentos, seus conhecimentos prévios e seus estilos de aprendizagem, enquanto o professor colocava um leque de material sobre a disciplina, de estratégias didáticas e uma orientação não restritiva sobre os elementos considerados importantes da disciplina. Nesse encontro, com as ferramentas propostas pelos sujeitos envolvidos no processo, era estabelecida a discussão e posterior decisão de como seriam desenvolvidas as seguintes aulas.

As treze semanas seguintes foram ocupadas pela fase de *co-autoridade*, onde a responsabilidade da construção do processo pedagógico foi compartilhada pelo coletivo da turma. Desta maneira, a dinâmica da disciplina era negociada a cada semana através das

assembleias. Assim, a direção do processo pedagógico, anteriormente nas mãos do sistema de categorias estabelecido unidirecionalmente a partir do docente, foi se transformando em decisões acordadas mediante o sistema de categorias intersubjetivo, onde as eleições incluíam as características dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. A autonomia, a liberdade e a autogestão punham-se em prática à medida em que havia uma mudança fundamental da posição do docente, que passava de uma autoridade irracional a uma racional-dialógica.

Durante esta fase o coletivo da aula tomava a decisão de como se iria construir o processo pedagógico. Algumas dessas decisões serão aqui relatadas para ilustrar a dinâmica do processo. Salientamos quatro fatos, além dos já comentados, que aconteceram durante esta fase de construção coletiva do processo pedagógico e que consideramos como ilustrativos para oferecer uma visão geral. Estes são: avaliações diferenciadas; participação de outras autoridades pedagógicas; autogestão; e conexão da disciplina e a realidade social.

Uma vez que a turma assumiu junto com o docente a construção do processo pedagógico, através da autonomia e a liberdade, surgiu uma questão que focaliza os processos educativos hoje, a avaliação. Nas assembleias foi discutido sobre as diferentes possibilidades de avaliação que a turma teria. Foi colocado pelos estudantes a injustiça de tentar reduzir todos os aprendizados em um exercício de avaliação, colocando em evidência que os aprendizados feitos não podem ser expressados através de um único elemento. Desta forma, decidiu-se a necessidade de estabelecer uma avaliação que dependesse de vários fatores, sendo estes: um trabalho grupal que teria um valor de um 40% da nota; um relatório individual onde se fizesse uma análise do trabalhado durante a disciplina com ligações teóricas e com umas condições de estrutura do relatório que foi decidida pela assembleia, com um valor do 30% da nota; a avaliação de um trabalho sobre algumas das palestras do evento da “Semana da Mulher” realizado na faculdade, o trabalho também teve as condições decididas pela assembleia, este trabalho valeria 20% da nota; os processos de participação dentro da disciplina receberiam um valor de 10% da nota; e, finalmente, se reservariam cerca de 10% extras para melhorar a nota para quem quisesse fazer algum trabalho extra relacionado com a disciplina.

Sobre a decisão do trabalho grupal, em primeira instância, a turma, após discuti-lo, decidiu se organizar para criar um grupo de pesquisa que analisasse o currículo atual da faculdade através de entrevistas à estudantes do curso de pedagogia. O grupo de pesquisa foi formado pela turma inteira. Dividiram-se em três grupos: um para fazer entrevistas a estudantes da faculdade, outro para analisar as entrevistas e outro para analisar o currículo.

Depois de concluir suas tarefas esses três grupos, reunir-se-iam para fazer a triangulação dos dados e extrair conclusões sobre o foco da pesquisa que seria colocado a partir do analisado nas entrevistas aos estudantes.

Na semana seguinte de ter-se decidido o grupo de pesquisa como trabalho grupal para a avaliação, fiz, como docente, incidência em que quem não estivesse de acordo com esse tipo de avaliação, poderia tomar outro caminho avaliativo. Depois disso, uma estudante pediu para mudar seu tipo de avaliação, pois não tinha confiança em um trabalho em grupo com tantas pessoas. Quando ela pediu, mais um grupo de estudantes solicitou mudar a avaliação deles também. Foi pedido para eles trazerem uma proposta avaliativa que seria submetida na assembleia para que o coletivo da aula concordasse com os diferentes caminhos avaliativos para, assim, estabelecer a diferença tendo por base a igualdade de condições. A estudante, por um lado, propôs fazer uma análise teórica sobre as implicações que o currículo tem sobre os professores como trabalhadores intelectuais, mostrando ligações com poder, ideologia e política. Por outro lado, o grupo de estudantes propôs fazer uma análise comparativa entre o antigo currículo da faculdade e o atual, para enxergar as mudanças feitas e comprovar se estavam sendo efetivas tais mudanças. Apresentaram as propostas de avaliação grupal ao resto da turma e foi aceito por eles.

Desta forma, a partir do diálogo, a discussão e a decisão, a turma conseguiu estabelecer uma base comum para todos e, desde ela, flexibilizar os caminhos educativos para permitir o desenvolvimento individual nas áreas que mais interessasse a cada estudante.

Além disso, o desenvolvimento dos trabalhos grupais em um ambiente de liberdade, autonomia e autoridade compartilhada, possibilitou que os estudantes propusessem convites a outros especialistas para participarem em sala de aula das discussões sobre a matéria, de modo a ampliar os conhecimentos da turma sobre temas mais concretos. Isto foi feito em três ocasiões. A primeira foi a partir da sugestão do grupo de pesquisa para convidar a uma das professoras que elaboraram a proposta curricular do curso de pedagogia na faculdade para conhecer mais de perto o processo. Considerada bastante esclarecedora e relevante a participação da professora, foi discutida a pertinência da ampliação desses eventos para toda a faculdade. Desta forma, foram organizados mais dois eventos, desta vez de caráter público no

auditório da faculdade: o primeiro para discutir sobre currículo e a lei nº 10.639⁶¹ com palestras de dois especialistas. Além das palestras, participaram poetas locais com intervenções artísticas referidas à temática do evento em relação à realidade da cidade, Salvador de Bahia. O segundo evento realizado foi a projeção de um documentário⁶², com a presença do diretor, sobre as ocupações que estavam ocorrendo de forma recorrente nas escolas do Brasil e as relações daqueles acontecimentos com o currículo. Estes eventos foram organizados diretamente pelos estudantes, solicitando os auditórios da faculdade, convidando os especialistas, fazendo publicidade do evento através de cartazes e pedindo a retransmissão do evento à produtora audiovisual da faculdade.

Outra decisão dos estudantes foi a participação dos eventos da “Semana da Mulher” realizada na faculdade e desenvolver um trabalho sobre as relações com o currículo de algum dos temas discutidos durante o evento. Os estudantes propuseram para aproveitar este evento que cada um deles desenvolveram um trabalho relacionando alguma das palestras com a disciplina. Este foi um dos elementos proposto para ser avaliados.

Por outro lado, em referência à autogestão da sala de aula, além dos eventos organizados, no interior do coletivo também se tomaram outras iniciativas. Em cinco ocasiões diferentes, estudantes se propuseram para a realização de aulas práticas sob a responsabilidade de uma ou mais estudantes, sobre um dos temas escolhidos pela assembleia para os estudos teóricos. Ressaltamos aqui que o adjetivo de caos atribuído normalmente à horizontalidade, nessa experiência deu lugar à valorização da auto-organização do coletivo, que atuou efetivamente, com projeções para as semanas seguintes. Além disso, os benefícios pedagógicos que contidos nessa atividade são difíceis de estimar, ao converterem-se os estudantes em docentes de forma voluntária, expressando mediante sua atuação os conhecimentos adquiridos e reconhecendo em sua própria práxis as contradições existentes entre seu pensamento teórico e a realidade prática.

Finalmente, a organização horizontal da sala de aula permitiu estabelecer uma conexão entre o trabalhado na sala de aula e a realidade social. No dia 11 de abril foi realizado o impeachment sobre a Presidenta do Brasil Dilma Rousseff. Por causa disso, os estudantes propuseram adiar o material que tínhamos preparado para trabalhar e realizar um diálogo

⁶¹ A lei nº 10.639 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2003), e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

⁶² O documentário projetado foi “Acabou a Paz, isto aqui vai virar Chile” do diretor argentino Carlos Pronzato.

sobre as possíveis repercussões que teria sobre o devir da sociedade brasileira e especificamente sobre os elementos curriculares. Como nesse tempo já tínhamos trabalhado sobre o currículo oculto, os estudantes fizeram ligações entre o currículo oculto e os discursos que foram feitos pelos deputados no processo de impeachment. Os estudantes salientaram a contínua presença das palavras Deus, agricultura, família e democracia nas falas dos deputados, e estabeleceram uma discussão sobre a unicidade com que eram apresentadas essas palavras. Mostraram as diversas concepções que cada um deles tinha sobre essas palavras, assinalando a suposta objetividade que continham essas palavras enquanto entre os próprios estudantes existia uma diversidade de opiniões.

9.2. Desenvolvimento do processo pedagógico

Agora apresentamos a análise das implicações e consequências concretas da experiência inovadora desenvolvida.

Para começar, duas estudantes sublinham as limitações e implicações na prática pedagógica quando o docente de uma disciplina possui todo o poder:

Luiza (21): em outras disciplinas o professor acaba sendo ator principal, o protagonista. Ele limita demais o assunto.

Leticia (21): a gente chega, e a professora diz “não faça isso, tá errado”, mas não explica por que está errado. Simplesmente é a opinião dela.

As estudantes assinalam como os docentes situam-se às vezes em uma posição de autoridade irracional (FROMM, 1986) estabelecendo um espaço *close-mindedness* (HARE, 2009) onde tudo depende do sistema de categorias do docente (FEYERABEND, 1986, 1987), aproveitando as ferramentas de controle do discurso outorgadas pela posição de poder na qual se encontra (FOUCAULT, 2003) e limitando, assim, o acesso ao conhecimento que não esteja dentro de seu próprio sistema de categorias.

Dentro da experiência desenvolvida, a passagem da posição de professor como “protagonista” que impõe sua opinião para o professor como autoridade racional não foi simples, devido à interiorização da relação vertical que é estabelecida nos processos educativos e que se tem tornado *natural*. Nessa relação, diz Sol (42) que “os alunos temos uma postura que valorizarmos mais o que o professor está fazendo do que nosso trabalho”. É por isso que a horizontalidade no processo pedagógico não é um elemento que possa se

conseguir imediatamente, mas que precisa de uma transição que permita aos próprios estudantes sentir que suas opiniões são tão validas quanto as dos docentes:

Marcia (23): Os papeis ainda estavam muito fortes. Você teve uma didática diferente, você abriu para a turma, você deixou a turma ser participativa, mas nos papeis o aluno estava exposto. As pessoas paravam para olhar para você quando você falava, entendeu? Então, diferente, especialmente no dia que eu propus minha aula, e quando você passava uma atividade prática ou ministrava uma aula. No caso em relação ao professor, os alunos mostravam mais interesse naquilo que o professor ia explicar. [...]. Você nasceu primeiro, você é velho, então você está na frente de determinadas experiências do que eu. Então, lógico que exista essa relação, meio que você vai permear meu processo. Então, eu acho que ela é colocada, ela não tem como ser superada, mas com muito trabalho pode ser uma dinâmica muito diferencial essa nova didática que você propôs.

A estudante mostra a dificuldade de quebrar a relação hierárquica existente pela predisposição dos estudantes, ligando com o dito anteriormente por Sol (42), de valorizar mais o que o professor diz que o expressado pelos estudantes. No entanto, nossa intenção não foi apagar essa relação, pois entendemos que no marco da experiência feita não era real pensar nisso, pois o docente ocupa sua posição por seus saberes pedagógicos e da disciplina, mas diminuir a distância hierárquica através da horizontalidade na participação do coletivo da aula e de compartilhar com os estudantes o poder docente na construção do processo pedagógico. Desta forma, os poderes próprios do docente por sua posição na malha de poder (FOUCAULT, 1998) foram compartilhados com a turma, para assim reduzir as possibilidades de controle do discurso e do estabelecimento de uma verdade normalizadora que provenha unicamente do sistema de categorias do docente. Mas isto não significa que as relações verticais estabelecidas historicamente foram apagadas.

Os estudantes destacam a importância de que a autoridade seja uma figura dialogante e assim poder colocar um espaço *open-mindedness* (HARE, 2003), onde possibilite-se não só dar a palavra, mas fazer uma escuta efetiva das demandas dos estudantes:

Leticia (21): eu gostei da abertura de você chegar e perguntar se a gente queria falar. E não chegou dizendo que como é que a gente não sabia das coisas.

Karla (61): Gostei da metodologia, gostei do jeito de você se comunicar e dar a possibilidade de nós falarmos sobre o que achávamos da disciplina.

Além de mostrar-se como uma autoridade colaborativa disposta a ajudar aos outros devido ao conhecimento que possui sobre a disciplina e os elementos pedagógicos:

Julia (27): Qualquer dúvida que a gente tivesse até encontrar o caminho, você trabalhou para não deixar a gente perdida. Quando a gente tinha dúvidas, você sempre ajudou para resolver elas.

Também foi salientada a importância de que o processo pedagógico não fosse unidirecional, sem retorno, mas que existisse uma retroalimentação por parte do docente do que estava sendo trabalhado na aula:

Maria (20): Na disciplina com você tinha leitura, prática, teoria e no final você tinha... vocês trabalharam isso, fizeram isso, produziram isso... então a gente sabia o que é que a gente aprendeu e o que faltou. Isso facilitou porque você além de ser um facilitador, deu um feedback para a gente.

A transição dos estudantes, de um papel passivo para um ativo, dentro do processo de construção pedagógica, foi um dos elementos essenciais na experiência apresentada. Ao situar os estudantes num papel ativo com respeito à construção do processo pedagógico, estes sentiram-se “mais sujeito, porque fez parte do processo, a gente fez as escolhas, teve responsabilidade no processo” (Maria, 20).

A estudante assinala a importância de inserir aos estudantes na construção do processo pedagógico, situando-lhes como sujeitos durante o processo ao serem protagonistas nas eleições e possibilitar a inclusão dos sistemas de categorias dos estudantes. Responsabilidade compartilhada com o docente que não se situa “como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que também está aprendendo. Gostei do método, já tive experiências assim, e acho que é por aí mesmo. Permitir... mais do que permitir, é nos responsabilizar a participar” (Sol, 42).

Uma responsabilidade muito ligada ao termo de liberdade, pois como diz Luiza (21) “o fato de ter mais liberdade faz com que você tenha mais responsabilidade”, e como aponta Maria (20) relacionando essa responsabilidade com a variedade de eleições possíveis que foram apresentadas já que “a liberdade é primeiro, diversidade de opções”. A liberdade como diversidade de opções, pois na variedade de subjetividades surgiu um leque de opções ante as quais os diferentes sujeitos tiveram que ir escolhendo para fazer seu caminho de aprendizagem, como sucedeu com a avaliação e o conteúdo. A diversidade de opções estabelece-se como um dos pilares éticos da ação desenvolvida, pois através dela se procurava que os estudantes puderam escolher seu caminho baseado nos seus interesses procurando a motivação frente às aprendizagens e respeitar a autonomia deles dentro do processo educativo (HORTAL, 2002).

Esta diversidade de opções ante as quais a intersubjetividade teve que fazer-se responsável para estabelecer seu caminho educativo revelou uma dificuldade e duas consequências positivas. Por um lado, provocou dificuldade devido à falta de prática com respeito à liberdade, à autonomia e à decisão que os estudantes carregavam na sua bagagem formativa. Situamos esta dificuldade nas palavras de Bakunin (2000) nas quais apontava que a liberdade, ao não se encontrar no meio social nem de forma natural, precisa fazer uma transição onde as pessoas foram aprendendo-a através do exercício dela. Como diz Luiza (21), a falta de costume dificulta:

Luiza (21): Eu acho que pelo fato da gente não ser habituado a isso, dificulta. Porque vimos de toda uma história de sala de aula em que a gente não serve essa forma, nem autonomia nem essa forma de aprendizado. Eu acho que se fosse alguma... se tivesse surgido antes, eu acho que seria muito interessante, mas agora na universidade se fossem todos os professores assim, eu estaria totalmente perdida.

Julia (27) responsabiliza essa falta de costume às aulas magistrais, onde os estudantes não fazem parte ativa do processo e são situados como receptores do conhecimento que o docente oferece:

Julia (27): Eu me senti muito livre. Eu gostei da questão de poder escolher o caminho tomado. Mas, assim, eu percebi que tem muita gente que não está preparada. Eu acho que por conta da questão do expositivismo, que a gente sempre encontra na educação, com as coisas prontinhas.

Karla (61), relaciona com a passividade à qual se submete ao estudante, a quem se coloca como objetivo fundamental a avaliação:

Karla (61): [...] a liberdade sempre tem que ser limitada, porque nós estamos acostumados a agir como cabresto, nos dizem o que está errado e nos focam na avaliação.

Por outra parte, trouxe duas consequências positivas que se encontram estreitamente ligadas. Em primeiro lugar, que a possibilidade de eleição permitiu-lhes eleger suas próprias trilhas educativas, aprofundando nas áreas de seu interesse e desenvolvendo sua própria subjetividade sem imposição de terceiros:

Marcia (23): Eu me construí mesmo nesse processo, não dependi do professor para ser construída. Buscando entender, fui eu mesma que fui construindo e entendendo o que é esse currículo na universidade, tendo uma compreensão bastante aprofundada em relação a esse tema.

Maria (20): Você cria uma metodologia para você mesmo, você cria um plano para você mesmo.

Em segundo lugar, que essa possibilidade de eleição se fundamentou como um elemento de grande importância para a motivação com respeito às aprendizagens. A liberdade de poder escolher os conteúdos e a metodologia, e a responsabilidade que aquilo implicava, resultavam em motivação diante dos materiais trabalhados:

Julia (27): Eu acredito que a forma da gente ser livre para escolher o caminho foi boa pelo fato de que... você é livre para escolher um caminho. E você se interessa mais pelo assunto, é você quem está escolhendo aquilo aí. É o que você quer, então você acaba se interessando mais pelo conteúdo mesmo. E geralmente quando você estuda aquele conteúdo puxado que o professor traz, tem muita parte que não me interessa e passa a aula só lendo o texto. Então, eu acredito que a gente cresceu mais daquela forma porque o que foi abordado a gente realmente leu, realmente estudou, realmente procurou saber, realmente discutiu, porque era uma coisa que nos interessava. Quando a gente não se interessa, a gente não lê, a gente não quer discutir, a gente quer dormir na sala, a gente quer ficar no *zap*⁶³.

A motivação não apenas incidia sobre a qualidade das aprendizagens, mas na ampliação dessas por parte dos estudantes. A liberdade que surgia da falta de limitação dos conteúdos que geralmente emanam dos critérios de avaliação, provocou a curiosidade frente às aprendizagens, como diz Leticia (21) “no caso da liberdade, eu acho que me impulsionou a curiosidade”. Ligado com a curiosidade, a liberdade levou a que os estudantes procurassem aprendizagens para além do que se propunha na aula:

João (37): A metodologia da sala de aula me levou, me inspirou, me motivou a buscar, a sair em busca de elementos que ampliassem mais aquele contexto. Eu cheguei até inclusive a elementos que não foram discutidos dentro da sala de aula, mas que foram facilitadores para fazer amarrações. Eu acho que depende muito da querência do indivíduo, eu acho que você deu as oportunidades, “eu estou lhe dando material se você quiser você vai buscar”. Então, eu acho que com bem poucos recursos, é uma das matérias que mais acrescentaram nesse momento, junto com Y⁶⁴.

Julia (27): A gente ia ter que escolher qual é o que a gente iria ler. Acabei lendo mais coisas do que realmente o senhor mandou. [...]. Acabei lendo coisas por fora, conhecendo outros autores e acho que isso engrandeceu.

Maria (20): Eu me senti mais responsável porque não tinha ninguém cobrando, eu tinha que cobrar de mim! A todo momento falava assim...

⁶³ Refere-se ao aplicativo WhatsApp.

⁶⁴ O nome da disciplina foi oculto por questões éticas.

“meu deus, está faltando isso”. Eu realmente me empolguei muito porque não tinha ninguém para cobrar de mim.

As estudantes enfatizam que a liberdade de escolha nos conteúdos e a não limitação devido a uma avaliação fechada, empolgou aos estudantes a continuar ampliando as aprendizagens para fazer amarrações sobre o estudado. A responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem estabeleceu-se como um potente motor para a motivação. Inclusive levou as aprendizagens para a interdisciplinaridade, atingindo, desde os limites da disciplina, a conexão com outras disciplinas e completando as carências que tinham sido mostradas pelas outras matérias:

Maria (20): Na disciplina de X⁶⁵, a gente ficou mais focada numa única impressão que a professora abordava autonomia. E nessa ordem teve outras coisas, que a gente terminou trabalhando nas aulas de currículo. A gente foi trabalhando estrutura, família, política... que a gente deveria ter trabalhado na sala de aula de antropologia, mas a gente não leu. Então, foi além do que o próprio componente curricular oferecia, a gente contribui além, também.

A liberdade, não obstante, não se confundiu com libertinagem, mas estabeleceu-se como um caminho de libertação onde o professor, como figura de autoridade racional, sempre esteve acompanhando o processo, propondo possibilidades e exercendo de mediador entre o conhecimento oferecido na matéria e os estudantes:

Maria (20): Eu senti que quanto mais liberdade você dava, mais perdida eu ficava. Só que, me aconteceu hoje, quando vi tudo o que a gente se cobrou e conseguiu fazer, dar certo... é maravilhoso! Você tem a sensação de ter cumprido realmente. Sendo que em todo momento você dizia isso, isso ou isso, vocês preferem trabalhar com qual texto? Então você dava liberdade, mas também dava as opções. Então, ter essa liberdade, mas também que o professor venha mediando, vai direcionando, como vai acontecendo.

Ao ser estabelecida a liberdade de forma horizontal, o campo epistemológico trabalhado foi bem mais amplo devido a que o sistema de categorias do docente foi substituído pelo intersubjetivo do coletivo. Ao não ficar limitado o conteúdo pelo sistema de categorias do docente, provocou que suas limitações epistêmicas não afetassem aos estudantes, os quais puderam transitar por seus campos de interesse, permitindo-lhes realizar ligações entre sua estrutura cognitiva prévia e as novas aprendizagens que emergiam da disciplina:

⁶⁵ O nome da disciplina foi oculto por questões éticas.

João (37): Na liberdade fui encontrar essa alteridade de concatenação das ideias, eu acho que nesse sentido foi uma experiência peculiar que eu nunca tive na universidade. Não acho que foi uma liberdade desproporcionada, senão mediada com a possibilidade de nos fazer ligações através dela.

Julia (27) também incide na ampliação das aprendizagens, mas a partir de outra perspectiva, assinalando a autonomia no processo pedagógico como uma motivação que possibilitava aprofundar sobre questões que não foram tratadas dentro da aula:

Julia (27): na hora do trabalho eu me deparei com várias coisas que não tínhamos trabalhado em sala, mas será que se não fosse dessa forma que a gente teve, a gente estudaria tanto quanto da forma que a gente estudou porque a gente se deparou com alguma dificuldade no trabalho? Tal vez não foi por conteúdo. E como foi uma questão que surgiu no meu trabalho, aquela dúvida, eu acho que aprofundi mais, e me levou a aprender mais, e a me interessar mais por um assunto para calcar aquilo no trabalho.

Reflexão compartilhada com João (37) que destaca a autonomia frente às suas aprendizagens, que foram crescendo devido à metodologia adotada na aula:

João (37): Com o passar do tempo, com a questão dos textos que foram dispostos para que a gente fosse lendo, e as pessoas que tivessem realmente essa boa vontade, essa disponibilidade de ler os textos, acabou fazendo, com certeza, uma amarração do que se tratava. E até inclusive, para mim especialmente, gerou uma certa autonomia, de busca, de conhecimentos para além do que foi sugerido dentro da sala de aula.

A autonomia dos estudantes diante do processo pedagógico, não obstante, não foi um processo harmônico, devido a que “a gente não está acostumada a isso. A gente está acostumada a um professor direcionante” (Julia, 27). No entanto, a falta de autonomia assinalada pela estudante não se limitava somente ao espaço da aula, mas provém também de outros âmbitos que se encontram na malha de poder (FOUCAULT, 1998), na qual se inserem os processos educacionais. Nestes ambientes mostra-se uma aparência de liberdade e autonomia para as pessoas, enquanto em essência estão sujeitas as decisões de outros, impedindo o desenvolvimento integral delas, dificultando a atuação livre e autônoma das estudantes posteriormente na aula:

Maria (20): Desde criança a gente tem que procurar a resposta, está em casa, sempre tem alguém puxando por você. Então, quanta gente sabe que a todo momento tem alguém para cuidar, ou tem alguém para lembrar, ou tem alguém para exigir. [...]. Aí quando chega o momento que você tem que cobrar de você, para você ser o resultado que você... é muito para ti sabe? [...]. Realmente isso é violento, quando você vê que você não teve essa capacidade, você achou que você seria... E aí vem essa questão da responsabilidade que você acha que tem, mas que você não tem. A liberdade

que você acha que sempre foi livre, mas você vê que na real nunca foi livre, as outras pessoas permitiam que você fizesse aquilo. Mas sua liberdade dependia exatamente do que as outras pessoas deixavam ou direcionavam.

Faz-se interessante salientar como Maria expressa em toda sua complexidade a autonomia, fundindo-a com os termos de liberdade e responsabilidade, e estabelecendo-a como indissociável das relações sociais entre os indivíduos (GALLO, 2006). Além disso, põe a descoberto a violência que supõe viver sob uma crença de ser autônoma, livre e responsável e, no entanto, dá-se conta de que não é real ao ter-se mantido sob uma essência heterônoma. Este descobrimento violento também é destacado por Leticia (21) quando diz que situar-se como pessoa autônoma “é uma ruptura”. Porém, após as primeiras sensações de fricção devido ao passo da heteronomia para a autonomia, esta começou a dar seus frutos na aprendizagem e a aquisição da própria autonomia dos estudantes. Como assim o enfatizam:

Julia (27): Eu tive que me colocar prazos. Eu tenho até tal dia para ler este texto, até tal dia para assistir este vídeo. Eu fui me colocando prazos, porque se não fosse assim, eu provavelmente não faria, e não iria adiante. E aí é complicado demais. Dói, mas é gostoso saber que você pode.

Marcia (23): Para mim essa autonomia caiu como uma luva. Me organizando sempre dentro do meu tempo, em relação a mim e à turma. Individualmente falando foi bom. Mas, para a turma, me avaliando dentro dela como um todo, eu acho um pouco perigoso até mesmo porque, como você mesmo falou, você estava deixando que a própria turma tomasse que ela tomasse o fio.

Não obstante, é interessante destacar a indicação que faz Maria a respeito do “perigoso” de deixar a direção do processo pedagógico sobre o coletivo da turma. A falta de costume, vista anteriormente, nos estudantes de se assumir como sujeitos ativos produziu algumas dificuldades durante a experiência:

João (37): Eu acho que a dificuldade maior que eu encontrei foi o outro querer te ouvir. Querer ouvir o que você diz. Não dificuldade em falar, senão os outros ouvirem. Mas eu acho que não é uma questão do grupo, mas uma doença social que está acontecendo nos nossos dias.

E Marcia (23) adiciona:

Eu percebi que o grupo era muito heterogêneo, apesar da maioria ser de pedagogia, mas é um grupo muito heterogêneo, sobretudo na sua forma de atuação política. Há uma defesa da sua bandeira, tentando que isso seja a bandeira da turma. Então eu percebi que a turma não é aberta para opiniões opostas.

As duas críticas assinaladas são situadas como uma ausência de habilidades dialógicas provenientes da carência de processos democráticos. A escuta ativa e a convivência com ideias diferentes, bases da democracia, mostraram-se como um problema dentro do processo. Entendemos que estes problemas provêm do costume dos estudantes às aulas direcionantes anteriormente comentada. Quando os estudantes convivem em um espaço onde suas vozes não têm lugar, é evidente que não existem discordâncias entre elas, pois não chegam a ter essa possibilidade. No silêncio não existem diferenças. Isto é devido a que nesse espaço *close-mindedness* (HARE, 2009), é instalada uma unanimidade artificial, pois ao serem silenciadas, com possibilidade de punição (FOUCAULT, 2003), cria-se uma *ordem* que responde a um sistema de categorias só, o do docente como possuidor do poder nessa situação. Pelo contrário, quando a aula vira um espaço *open-mindedness* (HARE, 2003), onde as diferentes vozes são ouvidas, dificulta o processo de entendimento entre elas devido à falta de prática. Mas o espaço *open-mindedness* não procura a unanimidade das vozes, mas atender a diversidade delas como um elemento natural das sociedades e de enriquecimento do conhecimento e propulsora de avanços nele (FEYERABEND, 1987).

O preocupante, desde nossa posição, é que a discordância se considere como um problema, e não como um elemento que deve ser natural e através do qual se procurem pontos comuns que forneçam uma base para que, a partir dela, respeitem-se as diferenças. Resulta preocupante devido a que mostra à interiorização nos estudantes de que existe uma verdade só, atitude que situamos como parte da colonialidade que tem como fundamento mostrar que apenas existe uma realidade, colocando as outras como irracionais (QUIJANO, 1992; DUSSEL, 2000; MALDONADO-TORRES, 2007) o que faz impossível procurar acordos quando estes são procurados em base a uma totalidade, pois isso significaria a negação da incomensurabilidade (FEYERABEND, 1986), fazendo sentir como inválidos os pensamentos dos discordantes.

Este problema fez-se presente, principalmente, nas discussões estabelecidas para o desenvolvimento dos grupos de trabalho para a avaliação. Nas palavras de duas estudantes:

Maria (20): Eu só senti dificuldade com relação à problematização. As vezes era uma coisa muito prática, muito simples, mas a gente problematizava demais. Ai a gente começava a analisar o currículo e fazer propostas. Mas aí, por exemplo na hora de decidir, de fazer as entrevistas... não coloca gênero ou sexo?? Coloca gênero/sexo!!! Gente vamos avançar! A gente perdeu praticamente uma hora para decidir... e aí eu fiquei... a gente problematiza demais.

Julia (27): Eu concordo com isso. Era tudo muito problematizado. E isso foi um problema muito grande para o grupo (*de pesquisa*). Porque as vezes a gente parava para discutir ao analisar as entrevistas, a gente parava numa única questão de uma única entrevista e passava a aula falando sobre uma única questão. (Grifos nossos)

As estudantes focalizam que não foi fácil trabalhar dentro do grupo com diferentes vozes, no entanto, a liberdade de modificação do processo pedagógico próprio forneceu-lhes a possibilidade de resolver os impasses:

Maria (20): Eu fiquei preocupada, e falei na hora para separar um grupo e fazer outra atividade. Pensei que seria melhor agir com menos pessoas, seria mais fácil de avaliar.

A proposta metodológica baseada na liberdade e a autonomia do coletivo, fornecia a possibilidade de revogar as decisões tomadas em qualquer momento, pelo que facilitou a modificação dos planos de avaliação, como temos dito anteriormente, adaptando-se às necessidades de cada estudante. A lógica subjacente à pedagogia libertária e ao anarquismo epistemológico fazia-se explícita nesse momento através da liberdade de eleição do tipo de avaliação pelos estudantes:

Marcia (23): Eu percebi que a gente tinha uma autonomia para escolher. Aí eu vi essa autonomia que dava para os alunos... eu fui direcionando meu conhecimento de acordo com os textos disponíveis. Minha dinâmica era diferente de alguns outros alunos. Só que a turma acho que atrapalhava... eles não se permitiram vivenciar esse processo de trabalho. Mas eu me permiti, eu gostei, gostei de trabalhar atividades teóricas e práticas, consegui planejar, consegui visualizar um objetivo nas atividades da disciplina. E consegui no final com a avaliação do artigo, aprofundar ainda mais na questão.

Ao mesmo tempo, Marcia (23) situava os problemas para a realização dos trabalhos em grupo em questões alheias à própria disciplina, localizando-os em elementos estruturais da instituição:

Marcia (23): Mas interfere a mesma construção da universidade, talvez seja a mesma estrutura que deveria permitir tempo, determinados lugares para trabalhar, não apenas para a sala de aula. [...] acho que a universidade trabalha muito a questão da individualidade mesmo, que cada um se vira do jeito que pode. Ela não dá uma estrutura para isso. [...]. A gente não tem tempo entre aulas, é o horário todo colado. Só recesso para o almoço, mas não temos espaço para dinâmicas de trabalho em grupo.

Para finalizar, as opiniões de duas estudantes sublinham que a liberdade não foi um processo simples, mas sim valioso por todo o que representa:

Julia (27): É doloroso, mas é liberdade.

Leticia (21): Eu acho que nunca é tarde para a liberdade chegar, agora, assusta mesmo.

10. Triangulação analítica

A triangulação dos diferentes dados coletados durante a pesquisa nos ajudou a situar as ações desenvolvidas em um contexto mais concreto. Após a análise do grupo de contextualização, do grupo onde a experiência foi desenvolvida e das leis educacionais em que ambos se baseiam, faremos uma imbricação das análises para dar uma visão mais completa do que foi pesquisado na presente tese. Estabelecendo como núcleo as leis que regulam a educação e, mais especificamente, a formação dos pedagogos, analisaremos os dados coletados.

Como vimos anteriormente, conforme o artigo 2º da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), a educação brasileira é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do estudante para o exercício da cidadania e sua preparação para o mundo do trabalho. Para prosseguir estes princípios e propósitos, nos parágrafos III e IV do artigo 3º de Lei 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece que a educação será baseada no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Sobre este ponto, o grupo de contextualização mostrou que, em muitas ocasiões, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas não é respeitada quando os professores impõem o processo pedagógico desde seu sistema de categorias, limitando o acesso de outros conhecimentos à sala de aula ao encontrar-se o processo localizado sob o prisma ideológico docente. Desta forma, a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas alheias às do professor são excluídas do processo, sendo o conteúdo de diferentes disciplinas reduzidas à orientação epistemológica com a qual o professor comunga. Desta forma, o respeito à liberdade e a apreciação da tolerância não se aplica a esses processos pedagógicos, onde os professores, segundo os grupos de discussão mostraram, tratam os estudantes como inferiores, mesmo ridicularizando-os com estratégias de *ad hominem* ou *logical stopper* (SIMPSON E HULL, 2013) quando suas ideias diferem das do docente.

Por outro lado, no grupo da intervenção pedagógica, através das assembleias, possibilitou-se a voz e a decisão dos estudantes, o que facilitou a flexibilidade na construção dos processos pedagógicos, permitindo a entrada de diferentes concepções pedagógicas e, desta forma, o respeito à pluralidade de ideias. A base epistemológica plural que fundamentou a construção teórica da experiência permitiu que o professor estivesse ciente da diversidade de

ideias inerentes à sociedade e, por isso, foram estabelecidos os mecanismos possíveis para o acesso à diversidade na construção do processo pedagógico. Isto contém inerentemente o respeito pela liberdade e apreciação da tolerância, uma vez que, além da consciência do pluralismo epistemológico existente (FEYERABEND, 1984, 1986, 1987, 1998, 2001), sugere-se que somente através de colocando estes dois valores em prática, pode-se aceder a uma ação educativa ética, permitindo aos alunos a autonomia para que possam expressar os seus diferentes conhecimentos e formas de aprendizagem, a fim de conectá-los com o sistema de categoria docente e estabelecer conjuntamente um processo pedagógico que favoreça a aprendizagem dos discentes (HORTAL, 2002).

No entanto, em ambos os grupos encontramos uma semelhança em relação ao respeito à liberdade e à apreciação da tolerância. Em ambos os grupos de discussão, emergiu a questão de que os alunos não se sentem livres para expressar sua opinião aos seus próprios colegas de classe em duas situações bem identificadas. A primeira, que só ocorreu no grupo de contextualização, acontece quando o indivíduo percebe que suas ideias diferem das do professor, mas são os alunos, seus pares, os que, ao camaleonizarem-se com as ideias do professor, tornam-se censores de dissidências quanto ao pensamento do professor, sendo permitido por este.

A segunda situação, presente em ambos os grupos, ocorre quando o indivíduo tem ideias que divergem do que são consideradas pensamentos *mainstream* e se auto-silenciam, suspendendo sua liberdade de expressão e com ela sua autonomia, para evitar o confronto. Esta é uma situação preocupante porque é um fenômeno internalizado e naturalizado por certos alunos devido à sua experiência em espaços educacionais e que os leva a considerar que suas opiniões não podem ser colocadas no ar nesses espaços.

Esta é uma situação preocupante devido a que é um fenômeno internalizado e naturalizado por certos alunos devido à sua experiência em espaços educacionais (e supomos que na sociedade como um todo) e que os leva a considerar que suas opiniões não podem ser colocadas no ar nesses espaços. Entendemos que os espaços educacionais devem estar abertos a todas as opiniões e que estas podam ser argumentadas, discutidas e, desta forma, estejam abertas a possíveis revisões dos indivíduos. A autocensura, motivada pelo ambiente em que o indivíduo se encontra e as condições que o sustentam, evita a possibilidade de modificar ou fortalecer os pensamentos dos sujeitos através da discussão com o coletivo da aula. Ao mesmo tempo, impedir a expressão de ideias, sejam quais forem, promove a imobilidade nelas, porque só serão expressas às pessoas com quem eles concordam. O silêncio não é

pedagógico, mas provocado pela censura e provocador de sectarismos. A voz silenciada ainda é voz.

Continuando com o eixo legal, no capítulo IV da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 43º, situa de forma genérica que a educação deve procurar “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

A partir do grupo de contextualização, podemos extrair que o estímulo à criação, seja cultural ou epistêmica, é delimitada ao sistema de categorias do professor que estabelece a sala de aula como um *close-mindedness* (HARE, 2009), onde os pensamentos que divergem da base epistemológica do professor não têm cabida, o que reduz as possibilidades de criação dos estudantes, uma vez que a possibilidade de acesso ao conhecimento é reduzida a um faixa determinada. Ao permanecer o desenvolvimento das discussões envolvidas na disciplina dentro dos limites do professor, entendemos que as possibilidades de desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo são diluídas em um espectro de conhecimento muito estreito.

Acreditamos que, para desenvolver o espírito científico e o pensamento reflexivo, é necessário colocar a educação em espaços dialógicos onde a diversidade das ideias existentes na sala de aula possa ser expressada de forma livre e autônoma para poder compará-las com os demais sujeitos envolvidos no processo e não como incidência do discurso do professor. No entanto, como temos visto, os alunos repetidamente têm que silenciar ou disfarçar seus pensamentos para colocá-los em linha com os do professor, bem seja para obter melhores notas ou por uma possível repressão de suas ideias ao diferir daquelas do docente, quem pode usar as estratégias *ad hominem* ou *logical stopper* (SIMPSON e HULL, 2013) para silenciar a dissidência epistemológica.

No grupo da intervenção pedagógica, o anarquismo epistemológico estabelecido como norteador do processo permitiu que o desenvolvimento da disciplina não fosse centralizado em um único foco de conhecimento, mas estava aberto às diferentes percepções que emanavam das subjetividades do coletivo mediante os princípios da pedagogia libertária. Através da participação dos discentes na construção do processo pedagógico, foram os próprios alunos que fizeram propostas para estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo através de dois fenômenos principalmente.

Por um lado, através das discussões realizadas na sala de aula para desenvolver os conteúdos, ao serem estas realizadas sem o controle do discurso (FOUCAULT, 2003) que emanasse do professor, o que permitiu o compartilhamento de diferentes ideias, mostrando as

semelhanças e divergências entre elas e favorecendo a autonomia no pensamento de cada indivíduo.

Por outro lado, devido aos diferentes eventos que organizaram com outros especialistas da disciplina, com quem se propôs discutir vários elementos relacionados à disciplina a partir de diferentes perspectivas que não eram apenas as do professor responsável pela disciplina. Desta forma, foram propostas ações de solidariedade ao buscar ampliar esse conhecimento não só dentro da sala de aula da disciplina, mas também para o conjunto da faculdade ao organizar os eventos de forma pública. A busca de discussão de diferentes elementos desde diferentes perspectivas situou-se como um dos elementos centrais do desenvolvimento da experiência, tanto dentro da sala de aula como fora dela.

Na Resolução do CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), no seu artigo 2º parágrafo 1º, que se refere ao papel que a docência deve desenvolver, afirma que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Através dos grupos de discussão de contextualização, vimos como, em muitos casos, o docente mantém implícito o conflito existente diante das diferentes “visões de mundo” que existem no conjunto da sala de aula. Isto se deve à construção do processo pedagógico de forma unidirecional do professor para os estudantes. Deste modo, as formas de ser-estar no mundo que diferem das possuídas pelos professores são excluídas do processo educacional em que estão imersos e, juntamente com elas, os conceitos que adquirem diferentes significados ao provir de diferentes sistemas de categorias pelo que a contextualização do conhecimento é reduzida à perspectiva que o professor carrega.

Por outro lado, no grupo da intervenção pedagógica, vimos como através da explicitação do conflito se faz presente a circunstância de que os presentes na sala de aula têm diferentes maneiras de acessar ao conhecimento e variadas construções epistemológicas. Tornar o conflito explícito através da assembleia procurou encontrar caminhos pedagógicos negociados onde os sujeitos envolvidos se encontrassem integrados e, quando isso não era possível com apenas um caminho, foram propostas linhas diferentes, mas com espaços temporários comuns onde poder expressar ao coletivo o que tinha sido trabalho em cada

caminho, como aconteceu durante o desenvolvimento de determinados conteúdos ou com a avaliação.

Intimamente relacionado com o parágrafo anterior, colocamos o artigo 5º da Resolução da CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006), referente às aptidões que o formado em pedagogia deve alcançar, onde encontramos nos incisos I, V, IX e X o seguinte:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Estas aprendizagens que devem ser internalizadas pelos graduados em pedagogia compreendemos que, além de sua aprendizagem teórica, devem ser realizadas principalmente através da aprendizagem social através do que os alunos observam na atitude dos professores (BANDURA, 1987).

Nesta perspectiva, no grupo de contextualização temos analisado que estas não são encontrados permanentemente em espaços educacionais universitários. Em muitas ocasiões, como os estudantes tem relatado, o comportamento ético dos docentes não está presente na sala de aula ao não respeitar o princípio da autonomia com os discentes, não permitindo sua livre expressão e, portanto, acabam por não poder acessar ao princípio de beneficência ao estar baseada a ação docente em um exercício de proselitismo ideológico em vez de ter como finalidade a aprendizagem dos estudantes, o qual colocamos como o objetivo final da educação (HORTAL, 2002) e para o qual seriam necessárias as vozes livres dos discentes para poder construir um processo pedagógico de acordo com o coletivo.

Desta forma, sem a voz dos alunos, se faz complicado que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas para além de um nível teórico, pois, na prática, veem como elas não são reconhecidas através do seu exercício como estudantes. Os estudantes refletiram

sobre isso, mostrando a contradição teórico-prática que determinados professores exibem em sua ação pedagógica.

No grupo da intervenção pedagógica, uma vez que partiu de um pluralismo epistemológico, a ação ética foi possível ao considerar que, para alcançar a aprendizagem dos alunos, era fundamental respeitar sua autonomia e que isso só poderia ser feito através de suas vozes na construção do processo pedagógico. Através da assembleia e da decisão do coletivo foram estabelecidos caminhos pedagógicos que reconheceram a diversidade existente na sala de aula, permitindo a adaptação aos estudantes e não o contrário. Ao mesmo tempo, as discussões na sala de aula e a dificuldade de chegar a acordos em determinados momentos, mostrou aos estudantes a diversidade existente e a necessidade de alcançar acordos, totais ou parciais, que respeitassem todas as subjetividades envolvidas no processo. Desta forma, desapareceu a artificialidade da unanimidade e a fez presença a diversidade existente, na qual os acordos são uma parte fundamental para uma convivência harmoniosa.

Finalmente, na Resolução da CNE de 15 de maio de 2006 (CNE, 2006) em seu artigo 6º inciso II, referente ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, na alínea b se faz referência a:

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

Em relação a isso, o grupo de contextualização mostrou que, quando os professores estabelecem o processo ensino-aprendizagem desde seu sistema de categorias, todos os elementos que compõem o processo pedagógico ficam sob o prisma epistemológico do docente. Desta forma, a avaliação, os materiais didáticos e os processos de aprendizagem são estabelecidos a partir da interpretação do professor sobre o que ele considera melhor para o processo, sem levar em consideração as subjetividades presentes na sala de aula. Assim, vimos como a avaliação é colocada como uma ferramenta de imposição, domínio e autoridade (GIMENO SACRISTÁN, 2002b; FOUCAULT, 2003; MARTÍNEZ, 2011) e como os materiais utilizados na sala de aula estão sujeitos à própria avaliação e não às diferentes subjetividades que se encontram na sala de aula como representantes da “diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Os alunos também enfatizaram que, em certas ocasiões, sua opinião é solicitada sobre os conteúdos, a metodologia ou a avaliação que serão utilizados pelos professores, mas sempre a partir dos limites do sistema de categoria do professor, o que restringe a possibilidade de acesso para setores que estão fora das margens deste.

No grupo da intervenção pedagógica, foi visualizada a possibilidade de que, por meio da palavra na assembleia, os processos pedagógicos foram adaptados às necessidades das diferentes subjetividades envolvidas na sala de aula. Através do diálogo, discussão e decisão, foi possível criar processos de ensino-aprendizagem em que conteúdo, metodologia e avaliação foram adaptados aos diferentes interesses e necessidades presentes na sala de aula. Desta forma, puderam ser estabelecidos processos diferenciados com bases comuns para os estudantes, possibilitando a flexibilidade do processo pedagógico. Através da autonomia e da liberdade no momento de escolher a avaliação, por exemplo, os discentes puderam aprofundar nos elementos que mais interesse tinham dentro da disciplina. Desta forma, como a avaliação não foi selecionada pelo professor de forma unidirecional com um conteúdo fechado, os alunos ampliaram suas aprendizagens para outros campos da disciplina que não foram trabalhados na sala de aula, porque eram de seu interesse e não estavam focados em “estudar para passar “a avaliação.

A modo de síntese, encontramos que a legislação brasileira estabelece diretrizes filosóficas para a educação de forma muito correta para as condições atuais das sociedades onde a diversidade social e cultural é a base dela. No entanto, a interpretação de como atingir os objetivos estabelecidos na legislação, embora oferecendo alguma orientação, não possui uma análise pedagógica fundamentada que permita estabelecer ações práticas concretas para que os princípios enunciados não sejam reduzidos a uma declaração de intenções que permaneça como aparência enquanto que na sua essência, na prática educacional, esses princípios não são respeitados indo de encontro aos direitos fundamentais básicos da população brasileira enunciados nos referidos documentos legais.

De acordo com nossa perspectiva, entendemos que, a partir da base evidente de que existe uma diversidade social, cultural e, portanto, epistemológica em todos os espaços educacionais, é necessário procurar ações concretas para que essa diversidade possa ser explicitada e, assim, possa ser atendido nos espaços educacionais. Essas ações concretas devem tornar-se naturais, pelo seu cotidiano, dentro dos processos educacionais, de modo que o exercício da autonomia e da liberdade por parte dos alunos não seja colocado, como uma estudante disse, como “ruptura” em relação à sua viagem como estudante. Se entendemos a sociedade como diversa e que esta diversidade só pode ser conhecida através da palavra direta, e não como incidência de um paradigma teórico, seja qual for, deve-se conceder espaço para a palavra, discussão e decisão entre os participantes dos processos educacionais. Os estudantes serão os cidadãos do amanhã e os espaços educacionais são fundamentais na

construção da cidadania, como destacado no 2º artigo do Lei 9.394 (BRASIL, 1996), de modo que não deve reinar o silêncio dos muitos pela voz de um.

PARTE IV. OBJETIVOS

Uma vez apresentadas a fundamentação teórica, a proposta metodológica da pesquisa e a análise dos dados coletados, analisaremos os objetivos estabelecidos nesta tese. Começamos com os objetivos específicos da pesquisa, e depois passaremos para os objetivos pedagógicos e, assim, poderemos concluir com o objetivo geral que enquadra os dois anteriores de forma global. Analisaremos os objetivos desta forma pois entendemos que os objetivos específicos da pesquisa e os pedagógicos vão oferecendo uma visão mais específica que ajuda para compreender melhor a análise do objetivo geral.

11. Objetivos específicos da pesquisa

11.1. Explorar as facilidades e dificuldades de organizar o planejamento pedagógico da disciplina de forma horizontal e democrática

A organização horizontal e democrática do planejamento pedagógico do sujeito mostrou várias facilidades e dificuldades para o processo pedagógico. Vamos sintetiza-las a continuação:

Facilidades

- A organização horizontal para a construção do processo pedagógico foi realizada harmoniosamente. Embora, em primeira instância, houvesse dúvidas dos estudantes quanto à incidência real que suas decisões teriam sobre a construção, quando estas se tornaram efetivas, o coletivo da sala de aula foi aumentando sua participação na estruturação dos processos. A organização foi *in crescendo*, chegando a alcançar a autogestão da sala de aula atendendo às futuras projeções da sala de aula.
- A organização horizontal facilitou o diálogo, a discussão e as decisões do coletivo para adaptar as condições do processo à intersubjetividade envolvida na sala de aula. A palavra possibilitou conhecer as diferentes subjetividades; a discussão, encontrar as

diferenças e semelhanças entre os sujeitos; e a decisão, a adaptação dessas diferenças e semelhanças em um processo pedagógico que se adaptasse a todos, sendo que esse processo podia ser dividido em vários subprocessos com uma base comum. Através da organização horizontal evitou-se a estruturação do processo pedagógico apenas com base no sistema de categorias do professor.

- A organização horizontal permitiu estabelecer a sala de aula como um espaço de *open-mindedness* onde a *verdade* não estava predeterminada, mas aberta a ser discutida a partir de diferentes perspectivas e até mesmo a convivência de *verdades* diversas em respeito mútuo. Desta forma, a disciplina não foi desenvolvida sob o eixo epistemológico de um prisma único, que limitaria o trabalhado, mas foi aberto a um pluralismo epistemológico que permitiu abordar o desenvolvido a partir de diferentes prismas epistemológicos.
- A participação do coletivo da sala de aula na construção do processo pedagógico mostrou-se como um intensificador da motivação dos alunos no decorrer da disciplina. Sentir-se protagonistas na construção de seus processos pedagógicos gerou vínculos de responsabilidade com a disciplina e o conjunto da aula. Essas vinculações motivaram o envolvimento dos estudantes ao longo do processo, tanto na construção como no desenvolvimento da disciplina. Ao serem protagonistas na construção do processo pedagógico se impediu que o desenvolvimento da disciplina se tornasse um espaço de imposição ideológica por parte do docente através das ferramentas de controle dos discursos, a disciplina e a avaliação.

Dificuldades

- A dificuldade que enfrentamos foi que, para os estudantes, a experiência de ser responsáveis pela construção pedagógica assumindo sua autonomia foi colocada como uma “ruptura”. O histórico relatado pelos alunos os coloca em uma situação de heteronomia com poucas ocasiões de poder expor suas opiniões, discuti-las e decidir efetivamente sobre as ações nas quais estão envolvidos. Também foi mostrado que os

estudantes estavam acostumados a atuar como “cabrestos” focados na avaliação, o que implica uma atitude passiva em relação ao que acontece nos processos pedagógicos. Portanto, esta experiência foi colocada como uma novidade na qual eles tiveram que aprender diferentes mecanismos que lhes eram estranhos até agora.

11.2. Identificar as vantagens e desvantagens de estabelecer processos de ensino-aprendizagem de acordo com a intersubjetividade da sala de aula

Vantagens

- Permitiu adaptar os processos pedagógicos aos interesses, conhecimentos e estilos de aprendizagem dos discentes, possibilitando a criação de processos que buscassem a aprendizagem significativa para os estudantes através da conexão com seus conhecimentos prévios. Desta forma, os alunos foram capazes de desenvolver seus conhecimentos de forma independente e não como incidência das crenças do professor.
- A adaptação dos processos educacionais à intersubjetividade da sala de aula aumentou a motivação dos alunos diante da aprendizagem. A possibilidade de escolher seus caminhos educacionais e aproximá-los a seus interesses motivou que os estudantes tivessem como foco a aprendizagem e não “estudar para passar”. Além disso, a adaptação dos processos tornou possível que não existisse um sistema de categorias hegemônicas na disciplina, de modo que os alunos não precisavam modificar ou suspender seus sistemas de categorias para não contrariar o professor e as possíveis consequências que isso tinha em outras disciplinas.
- Possibilitou a inclusão das diferentes realidades sociais, culturais e epistêmicas no processo pedagógico. Através das decisões do coletivo da sala de aula, foram introduzidos no desenvolvimento da disciplina diferentes textos, atividades ou eventos que aproximavam diferentes realidades relacionadas à disciplina para o coletivo da

aula. Ao mesmo tempo, durante o desenvolvimento das salas de aula, a suspensão do controle do discurso pelo professor permitiu a discussão entre diferentes perspectivas que enriqueceram as discussões através do respeito à diversidade. As salas de aula não se desenvolveram sob a unanimidade de um prisma epistemológico.

- A adaptação do processo pedagógico à intersubjetividade da sala de aula permitiu fazer avaliações diferenciadas com bases comuns a partir dos acordos alcançados na assembleia. Desta forma, os aprendizados dos estudantes não tiveram como horizonte uma série de conteúdos limitados pelo sistema de categorias de professores para avaliação, mas suas subjetividades foram respeitadas estabelecendo caminhos diferenciados de acordo com os interesses e motivações dos diversos sujeitos.

Desvantagens

- A preparação das aulas sob a organização horizontal que permitiu adaptar o processo pedagógico à intersubjetividade supôs um aumento da carga de trabalho do professor. Devido à escolha do conteúdo pelo coletivo, certos textos estavam fora do conhecimento específico do professor. Isso obrigou ao professor a ter que trabalhar profundamente nesses textos para a preparação das salas de aula. Ao mesmo tempo, a diversificação dos caminhos avaliativos significou um aumento no tempo para realizar a avaliação dos trabalhos.
- As discussões abertas durante o desenvolvimento da disciplina levaram à aparição da incomensurabilidade entre diferentes opiniões em diversas ocasiões. Por causa disso, muitos debates se alongaram excessivamente no tempo. Embora, em muitos casos, fosse possível encontrar pontos comuns e respeitar as diferenças, em outros casos, se percebeu dificuldade em querer “ouvir o outro”, o que dificultava o progresso nas discussões.

11.3. Analisar a transição da autoridade unipessoal do professor para a autoridade compartilhada pelo conjunto de estudantes e o professor

O processo de transição feito de uma autoridade unipessoal para uma autoridade compartilhada por toda a sala de aula situamo-la como muito satisfatório.

O início da disciplina desde uma fase de autoridade total não supôs nenhuma dificuldade, já que o conteúdo e as estratégias didáticas utilizadas partiam desde o docente, de modo que tanto os textos escolhidos quanto as estratégias didáticas eram bem conhecidas pelo docente.

A fase de cessão gradual da autoridade foi a fase mais crítica do processo. Nela, os estudantes permaneceram com a dúvida de se sua participação na construção do processo pedagógico seria efetiva nas decisões tomadas ou se seria uma “defesa da bandeira” de fundo proselitista. Para isto, foi muito eficaz a proposta de melhora feita durante a experiência prévia de fazer incidência especial em que as decisões dos alunos seriam efetivas e que, mesmo deixando as decisões nas mãos do professor, também seria uma decisão que eles teriam que fazer. No entanto, a prática foi mostrando que a participação do coletivo na tomada de decisão era efetiva e as dúvidas desapareceram. A partir desse momento, a participação e o envolvimento dos estudantes aumentaram ao observar que eles eram protagonistas e responsáveis na construção do processo pedagógico.

Durante a fase de co-autoridade ocorreram os eventos mais interessantes. Através do empoderamento dos estudantes ao participar da construção do processo pedagógico, os alunos assumiram seu papel com responsabilidade. Devido àquilo, surgiram fenômenos como: a organização de eventos, tanto dentro como fora da sala de aula, com a participação de diferentes especialistas da matéria trabalhada; a projeção e autogestão das aulas com semanas de previsão; as avaliações diferenciadas; ou a conexão dos materiais trabalhados na disciplina com elementos da realidade social que aconteceram contemporaneamente.

12. Objetivos específicos pedagógicos

12.1. Desenvolver nos estudantes as capacidades de liberdade, participação, autonomia e autogestão

A liberdade foi colocada como o elemento básico sobre o qual a experiência foi estruturada. Por um lado, a partir da liberdade de conhecimento proporcionada pelo anarquismo epistemológico através do qual o conhecimento da figura de autoridade e poder da sala de aula, o professor, foi estabelecido como uma tradição de conhecimento a mais entre aqueles que existiam no coletivo. Por outro lado, de forma coerente com a base epistemológica estabelecida, foi necessário colocar em operação mecanismos que, por meio da autonomia e da liberdade, permitissem que as vozes dos alunos incluíssem as diferentes estruturas epistemológicas existentes na sala de aula. Para fazer isso, a pedagogia libertária foi estabelecida como base teórica e a assembleia como espaço concreto para que a liberdade epistemológica se concretizasse no processo pedagógico. Desta forma, os estudantes viveram em um espaço onde a liberdade foi colocada como protagonista. No entanto, vimos que certos estudantes não se sentiram completamente livres devido à sua experiência anterior, já que eles tinham internalizado que, tendo ideias fora dos limites do que era considerado *normal*, poderiam ser ridicularizados pelos seus pares, existindo uma censura interna que impedia-lhes expressar seus conhecimentos.

A participação foi trabalhada durante o desenvolvimento da experiência inovadora através da intervenção dos alunos em todos os elementos estruturantes do processo pedagógico. Através da assembleia, estabeleceram-se como protagonistas na hora de participar na exposição de ideias, discussões e tomada de decisões sobre o que seria realizado na sala de aula. Além da construção do processo, os alunos foram participantes na rede de conhecimento que foi desenvolvida durante a disciplina. Através do estabelecimento da sala de aula como um espaço de *open-mindedness*, todas as vozes estavam presentes nos debates da sala de aula, permitindo que os outros colegas questionassem seus próprios pensamentos ao ter que argumentá-los entre eles sem que existisse um foco único que estabelecesse a *verdade*. A participação dos discentes nos debates, sob um pluralismo epistemológico, ao se tornar explícito o conflito diante das divergências existentes, possibilitou que, por um lado, tivessem que fortalecer suas crenças ao encontrar fraquezas nelas diante da argumentação dos

outros companheiros ou que, por outro lado, produzisse-se uma mudança nas suas crenças, ao ter encontrado elementos mais válidos que os próprios no diálogo com outras perspectivas sobre o elemento discutido.

A autonomia estava presente de três maneiras: a do pensamento, a da atuação e a da escolha. A autonomia do pensamento através da base epistemológica plural que permitiu a expressão das diferentes construções epistemológicas existentes na sala de aula. Através dela, impedia-se colocar uma *verdade* como a única, de modo que todas as vozes eram respeitadas e tinham espaço para se expressar diante do coletivo da sala de aula nas diferentes discussões estabelecidas, tanto na construção do processo pedagógico como no desenvolvimento deste. Desta forma, cada indivíduo teve autonomia para desenvolver seu próprio pensamento sem a restrição de ter que se adaptar às crenças do docente. A autonomia de ação, pois os estudantes desfrutaram a possibilidade de decidir as ações que seriam realizadas no desenvolvimento da disciplina. Isto aconteceu, além de na construção dos processos internos da disciplina, na proposta, organização e realização de vários eventos dentro da disciplina. Finalmente, a autonomia de escolha, uma vez que os alunos tiveram a oportunidade de escolher seus caminhos educacionais dentro da disciplina, sem necessidade de sentir-se obrigados a ter que seguir todos o mesmo itinerário. Isto foi efetivo nas aulas desenvolvidas com base em vários textos, bem como na escolha de avaliações diferenciadas.

A autogestão, finalmente, foi praticada pelos estudantes durante o desenvolvimento da disciplina. A partir da fase de co-autoridade na construção do processo pedagógico, os estudantes junto com o docente organizaram de forma autônoma as aulas. Além da escolha permanente do conteúdo teórico e da metodologia com os quais desenvolveram-se as aulas, os próprios alunos ministraram as aulas de forma voluntária até em cinco ocasiões, chegando a projetar várias semanas de trabalho futuro na disciplina.

12.2. Promover a interação entre a realidade social e a sala de aula

Através das bases teóricas propostas nesta tese, a prática mostrou que a construção coletiva dos processos pedagógicos aproxima os eventos que acontecem na realidade social aos conteúdos ensinados na sala de aula. As decisões do coletivo da aula promoveram vários eventos em que a teoria trabalhada procurava analisar a realidade que acontecia na sociedade. Nesta linha, foram mostrados os eventos realizados pela turma de projeção de um

documentário sobre as ocupações escolares que estavam acontecendo em todo o país; as conferências organizadas pelos alunos para analisar a estrutura curricular e a lei Nº 10.639 (BRASIL, 2003) com a participação de especialistas; ou os dias de debate organizados na sala de aula sobre o processo de impeachment à presidente Dilma Rousseff e as possíveis implicações que teriam no currículo escolar.

13. Objetivo geral

13.1. Examinar como é afetada a motivação, a autonomia e a qualidade das aprendizagens quando praticados processos pedagógicos sem hegemonia na sala de aula universitária.

A organização horizontal e democrática da sala de aula tem melhorado a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A construção coletiva do processo pedagógico evitou que a disciplina se limitasse ao que está contido no sistema de categorias do docente, de modo que o material trabalhado não foi restringido de forma ideológica, mas estava aberto a diferentes percepções, perspectivas e interpretações. Desta forma, o conteúdo, a metodologia e a avaliação não puderam ser estabelecidos como uma imposição de um, o professor, para os outros, os estudantes. A construção do processo pedagógico, sendo coletiva, além de motivar os alunos pela responsabilidade de ser parte protagonista em sua construção, possibilitou que o desenvolvido na sala de aula se aproximasse aos interesses e os conhecimentos prévios dos discentes, aumentando seu envolvimento no que foi trabalhado na sala de aula ao estabelecer-se como aprendizagem significativa para os estudantes.

Além disso, a liberdade e a autonomia com que a disciplina se desenvolveu, levaram à “curiosidade”, à “busca de elementos que ampliassem o que foi trabalhado”, “lendo coisas por fora, conhecendo outros autores” e “aprofundar mais e aprender mais”. Na mesma linha, a autonomia e a liberdade proporcionaram possibilidades para “fazer amarrações” entre os conteúdos trabalhados na sala de aula e outros conteúdos que deveriam ter sido desenvolvidos em outras disciplinas, mas que não foi feito.

A prática também mostrou, em comparação com o grupo de contextualização, que, através da organização horizontal da sala de aula, a liberdade não se restringia apenas ao professor e aos alunos que concordaram (ou se adaptaram) com as ideias do professor. Desta forma, os estudantes não se sentiram tratados como “inferiores” ou ridicularizados pela divergência de suas ideias com as do docente. Entendemos que este é um elemento muito importante em relação à motivação dos estudantes diante do processo pedagógico e, conseqüentemente, com a aprendizagem.

Finalmente, uma vez que a avaliação não foi estruturada a partir do sistema de categorias do docente, esta não pôde ser estabelecida como o único farol que orientaria o conteúdo. Desta forma, a avaliação não foi mostrada como uma ferramenta de dominação,

imposição e de autoridade irracional para que os alunos tivessem que se submeter aos desígnios ideológicos do professor. Pelo contrário, a avaliação, quando negociada no coletivo, foi estabelecida como um elemento que permitiu a diversificação de caminhos pedagógicos para aprofundar nos elementos de maior interesse dentro da disciplina para cada estudante.

PARTE V. DISCUSSÕES, LIMITAÇÕES E NOVAS VIAS DE PESQUISA

Esta tese tem como base fundamental a concepção de que o conhecimento não é atribuído a uma única realidade, mas que contém vínculos estreitos com a subjetividade dos indivíduos, às vezes concordantes, às vezes incomensurável, mas que sempre se adere às concepções desenvolvidas pelo seu portador, isto é, a seu sistema de categorias o qual é construído através de suas sensações convertidas em percepções ao dar-lhe um significado e que dão forma à sua construção epistemológica subjetiva. Colocando a sala de aula da universidade como um lugar cuja função principal é aprender e desenvolver o conhecimento, entendemos que esta tem que fornecer os elementos necessários para que as diferentes subjetividades possam explorar e aprofundar nos seus sistemas de categorias, ao mesmo tempo que permite a discussão entre os diferentes sistemas de categorias presentes, de modo que, através de uma concorrência leal, tenham a possibilidade de aprofundar e desenvolvê-los ou, ao encontrar fraquezas neles, modificá-los.

Vamos dividir a discussão em dois blocos, colocando primeiro as descobertas feitas nos grupos de discussão de contextualização, para depois discutir o que foi desenvolvido na experiência.

14. Discussão dos grupos de contextualização

Para a discussão, começamos pela base epistemológica proposta pelo anarquismo epistemológico de Paul Karl Feyerabend. Através dela argumentamos que a hegemonia de um tipo determinado de racionalidade no conhecimento, além de contra-histórica, é anti-epistemológica. O primeiro elemento, o contra-histórico, não vamos discuti-lo, porque, como este é um estudo específico e não longitudinal, escapa da presente pesquisa, onde temos analisado as questões mais práticas e imediatas. No entanto, vamos sim discutir a questão anti-epistemológica, entendida como um freio no desenvolvimento dos conhecimentos, pois dificulta a possibilidade de criação de novos saberes e o diálogo entre diferentes tradições de conhecimento.

Feyerabend afirmava que a hegemonia de um certo tipo de racionalidade impede o acesso de outras racionalidades, uma vez que o último tem que se adaptar ao sistema de categorias do primeiro (FEYERABEND, 1987). Vimos através de grupos de discussão de contextualização que a construção pedagógica das disciplinas depende total ou parcialmente do sistema de categorias do docente. Quando isso acontece, outras formas de pensamento ficam excluídas do processo educacional, tendo que se adequar ao sistema de categorias do professor. Temos visto como os estudantes com pensamentos diferentes aos do professor usam técnicas como silenciar suas vozes ou a “camaleonização” para as ideias do docente para poder superar as avaliações, já que “qualquer coisa que não consiga encaixar dentro do sistema de categorias estabelecido afirma-se que é incompatível com este sistema, ou bem é considerado como algo totalmente horroroso, ou bem, o que é pior, *declara-se sem mais inexistente*” (FEYERABEND, 1986, p.293).

Desta forma, os alunos que não se aproximam à subjetividade do professor, abandonam suas crenças e pensamentos para se adaptarem às condições estabelecidas na sala de aula, o que provoca o não desenvolvimento e aprofundamento em seus conhecimentos. Isso nos indica que, quando a ação educativa é um monopólio do docente, o desenvolvimento dos conhecimentos que ficam por fora da subjetividade do docente têm dificuldades em progredir na sala de aula, já que não têm a possibilidade de se expressar em um clima de concorrência leal. Ao mesmo tempo, o silêncio das ideias divergentes das do professor, impede que exista debate entre o pluralismo epistemológico presente na sala de aula, o que cria um espaço de falsa unanimidade em torno do sistema de categorias do professor. Isso

afeta de forma fundamental ao conhecimento porque, por um lado, como já dissemos, nega a possibilidade de desenvolvimento autônomo aos estudantes dissidentes, enquanto, por outro lado, faz desaparecer a possibilidade de debate entre diferentes sistemas de categorias que enriqueceriam a diversidade de duas formas: a) fortalecendo as ideias próprias através da crítica dos outros sistemas de categorias, ou b) modificando as crenças ao encontrar deficiências nelas através do diálogo com diferentes maneiras de entender o que foi trabalhado. Portanto, entendemos que a hegemonia de um certo tipo de racionalidade dentro da sala de aula freia antes que ajuda ao desenvolvimento epistemológico.

Aprofundando na mesma linha, a hegemonia de um determinado sistema de categorias, somado ao poder que o professor ostenta por ser a figura de autoridade, possibilita que na sala de aula exista uma imposição ideológica por parte de certos professores. Para isso, os professores usam mecanismos diferentes, como a avaliação (GIMENO SACRISTÁN, 2002b; FOUCAULT, 2003; MARTÍNEZ, 2011), várias estratégias para evitar opiniões diferentes (HERNÁNDEZ, 2006; CAMACARO, 2008; FREITAG e SANTOS; 2012; SIMPSON e HULL, 2013) e a concessão de privilégios aos estudantes que compartilham a mesma ideologia. As relações assimétricas dentro da sala de aula são estabelecidas, nessas ocasiões, como tirania, onde o comportamento não ético dos professores é legitimado pela sua posição de autoridade. No entanto, as ações éticas de estudantes que procuram uma aprendizagem plena, sua autonomia e/ou a justiça social, estão sujeitos às pressões exercidas por certos professores, através das ferramentas de avaliação e silenciamento de vozes (FOUCAULT, 1992; 2003). A autoridade pedagógica é exercida, nas situações analisadas, como violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1996), através das ferramentas de poder concedidas ao professor por sua posição, ao impor sua subjetividade sobre os alunos.

Colocamos este tipo de comportamento dentro da atitude de *close-mindedness*, ao mostrar-se o professor inflexível na hora de abrir o diálogo em direção a outras posições ou crenças que divergem da dele, sendo “incapaz de conceber a possibilidade de que haja um ponto de vista alternativo digno de consideração séria” (HARE, 2009, p. 5). A imaginação, a criatividade ou a possibilidade de conectar dois conhecimentos que façam emergir um terço ficam limitadas diante da dificuldade de plantear opções que divirjam das do professor. Assim, a sala de aula torna-se um tipo de santuário, onde a palavra do professor é apresentada como irrefutável e que os alunos devem adotar para evitar serem repreendidos. Ou seja, a subjetividade do sistema de categorias do professor é imposta como objetividade diante de seus alunos.

No entanto, ao observar a partir de um plano de perspectiva mais distante refletindo sobre o conjunto de salas de aula onde isso acontece, podemos perceber que não há doutrinação conceitual, mas sim de atitudes. O conjunto de professores que estabelecem a sala de aula como um espaço *close-mindedness* (HARE, 2009) não o faz sob o mesmo prisma ideológico que dá uniformidade aos conceitos ensinados na universidade, mas sim compartilham uma atitude na qual eles, a técnica, estão situados como o *summum* do conhecimento e declaram, consciente ou inconscientemente, as outras entidades epistemológicas como irracionais, negando-lhes o espaço da sala de aula como um lugar de aprendizagem, tendo que se adaptar com o silêncio ou a modificação de seus pensamentos e, portanto, estabelecendo um relacionamento heterônomo (MARCUSE, 2005) no processo de ensino-aprendizagem, onde o único importante para o aluno é superar a avaliação.

É por isso que não acreditamos que exista doutrinação por parte dos docentes, pois mais do que doutrinação, entendemos que resulta na negação, na desídia ou na frustração dos estudantes diante do que está sendo ensinado. Situamos que o que sucede nestas situações é o desperdício dos espaços de aprendizagem onde os sujeitos deveriam poder desenvolver e expandir os diferentes conhecimentos que são de seu interesse, estabelecendo espaços de diálogo que permitam mostrar as similitudes e diferenças em favor da busca de lugares comuns com os saberes das outras tradições de conhecimento a partir da expressão delas e não como interpretação desde tradições *rivalizadas*. Sintetizando, não há unanimidade de ideias na ação de imposição, mas uma imposição geral de ideias diferentes, o que dificulta o desenvolvimento das ideias próprias dos estudantes e sua inter-relação com as dos outros estudantes.

Como consequência da atitude de *close-mindedness* (HARE, 2009) na sala de aula, o conteúdo da matéria ensinada encontra-se enviesado pela ideologia do professor, deixando conhecimentos fora do campo de aprendizagem dos alunos e sem a possibilidade de serem solicitados ao professor, já que este pode usar as estratégias descritas por Simpson e Hull (2013) para evitar problemas controversos. Quando isto ocorre, os estudantes adaptam-se à situação, estabelecendo-se o objetivo de “estudar para passar”, em vez de estudar para aprender, que deve ser o objetivo final da educação. Isto faz com que os alunos sejam colocados em uma posição passiva diante das aprendizagens, subordinados aos desígnios do professor. De acordo com Jackson (apud GIROUX, 1997, p. 65), “até certo ponto, eles (os estudantes) também devem aprender a sofrer em silêncio. Ou seja, espera-se que aguardem

com equanimidade os contínuos atrasos, negações e interrupções de seus desejos e anseios pessoais”.

É por isso que, em determinados professores, existem comportamentos não éticos, ao não cumprir os princípios da ética profissional docente (HORTAL, 2002), exercendo violência simbólica para impor seu sistema de categorias aos estudantes. A ideologia dos professores é colocada, por vezes, sobre o bem intrínseco da educação, que seria a aprendizagem dos estudantes. A autonomia dos alunos não é respeitada, pois suas opiniões, pensamentos e ações são silenciados e até punidos com as ferramentas do poder disciplinar da avaliação e da sanção (FOUCAULT, 2003). Finalmente, ao não ter uma posição ética no exercício da docência, a função de justiça social não está sendo cumprida, ao transmitir comportamentos não-éticos aos estudantes através de suas ações.

Planteamos como interessante a discussão sobre a questão da participação. Os grupos de discussão de contextualização mostraram que, quando os professores oferecem a possibilidade de participar na construção do processo pedagógico, isto é, em certos casos, restrito ao sistema de aulas do professor, o que limita a autonomia dos estudantes. Um aluno enunciava-o dizendo que: “se eu tenho azul, verde e amarelo para escolher, mas eu quero rosa, não, o rosa não está aqui. Então não sou autônomo” (Pedro, 27).

Entendemos que, dessa forma, a participação se torna um teatro onde as possibilidades já estão escolhidas. Refletimos desde a ação dialógica (FREIRE, 1983, 2005, 2007a, 2007b) que a participação não é escolher entre uma série de propostas predeterminadas, uma vez que isso seria reduzido a uma escolha simples. A participação para ser tal, entendemos a partir da ação dialógica, deve ter as fases de diálogo, discussão e decisão. O diálogo deve ser estabelecido para que as diferentes percepções sobre o processo a ser realizado possam ser expressas, a discussão para contemplar as diferenças e semelhanças, bem como as vantagens ou desvantagens do apresentado através do diálogo e, por último, a decisão para que a ação pedagógica possa ser adaptada às necessidades e aos interesses dos sujeitos envolvidos nela. No entanto, como vimos, quando a decisão ignora as duas fases anteriores, situa-se como uma imposição entre diversas opções que decorrem do foco de um único sistema de categorias.

15. Discussão da experiência desenvolvida

Depois de ter baseado até o momento a discussão sobre o que foi analisado através dos grupos de contextualização, avançamos para discutir o que foi apresentado na experiência desenvolvida. O temos feito dessa maneira porque entendemos que é necessário situá-la no espaço onde a experiência foi desenvolvida, para poder levá-lo em relação às condições em que os sujeitos da pesquisa se desenvolvem cotidianamente.

Ao considerar o anarquismo epistemológico como uma das bases fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, entendíamos que o tipo de relações estabelecidas nos espaços de aquisição e desenvolvimento do conhecimento não poderiam estar sob a responsabilidade de um único sistema de categorias. Assim, foi necessário empreender um processo para suavizar e, assim, aproximar, as posições que os atores envolvidos no cenário educacional ocupam dentro da sala de aula. A passagem dos estudantes de um papel passivo para um ativo na construção e desenvolvimento das aulas foi um elemento fundamental para poder criar uma estrutura pedagógica coletiva na sala de aula baseada na liberdade e na autonomia.

Como passo principal para aquilo, foi necessária a desconstrução da autoridade de ensino irracional em direção a uma autoridade racional (FROMM, 1986). Para fazer isso, com base nas indicações de Bakunin (2000), uma vez que não há liberdade natural nem se encontra no ambiente social, a autoridade do professor deve ser exercida na sua máxima expressão no início para ser gradualmente reduzida, oferecendo cada vez mais espaços de diálogo, discussão e decisão, até atingir a máxima liberdade dos alunos. Isso foi feito através das três fases da autoridade do professor, começando com autoridade total e alcançando a co-autoridade.

A principal ferramenta através da qual o objetivo anterior foi alcançado foi a assembleia. Através dela, a palavra dos estudantes se fez presente gradualmente, junto com a do professor, para poder expressar suas opiniões, dialogar, discutir e pensar coletivamente sobre as ações que seriam realizadas dentro do processo pedagógico.

A assembleia tem sido o núcleo central desde o qual o acesso das diferentes subjetividades foi possível para construir o processo pedagógico baseado nelas. Na assembleia, foi explicitada a ação dialógica (FREIRE, 1983, 2005, 2007a, 2007b) através do processo de diálogo, discussão e decisão que permitiu ao coletivo expressar seus interesses,

necessidades e crenças para torná-los efetivos na construção do processo pedagógico. É importante discutir neste momento o alto grau de motivação e responsabilidade do processo educacional adotado pelos estudantes. Situamos que isto se deve ao fato de que seu conhecimento foi valorizado pelo docente (TURMAN e SCHRODT, 2006), que suas opiniões foram efetivas ao ver como incidiam sobre o processo educacional (COVARRUBIAS e PIÑA, 2004), que o professor ouvia suas opiniões e não usou sua posição para silenciar as vozes (GOLISH e OLSON, 2000) e ao se sentirem os estudantes responsáveis de um processo onde eles foram os protagonistas finais devido à aprendizagem.

Como têm salientado nos grupos de discussão, a possibilidade de escolher o que e como iriam realizar os aprendizados influenciou a predisposição dos estudantes em frente do estudado, já que “você se interessa mais pelo assunto, é você quem está escolhendo aquilo aí. É o que você quer, então você acaba se interessando mais pelo conteúdo mesmo” (Julia, 27). A assembleia, dessa forma, possibilitou que o processo pedagógico se adaptasse às subjetividades envolvidas na sala de aula, construindo com base em um pluralismo que, como vimos, promoveu a motivação e a predisposição para a aprendizagem nos estudantes.

Através da base epistemológica pluralista e da assembleia para a construção do processo pedagógico, pretendia-se que o desenvolvimento das salas de aula fosse exercido em um ambiente de *open-mindedness* (HARE, 2003). No entanto, como vimos nos grupos de discussão, em certas ocasiões, os estudantes perceberam uma dificuldade em que os colegas de classe quisessem ouvir a voz dos outros alunos nas discussões em sala de aula. Enquanto uma estudante colocava essa maneira de agir na divergência de ideias (Marcia, 23), outro estudante colocava-o como um problema de natureza social (João, 37). Situamos a dificuldade como uma mistura de ambas as razões, às quais adicionamos a *naturalização* dos espaços educativos como lugares onde impera o monismo epistemológico docente. Por um lado, de natureza social, porque não estão acostumados a agir em liberdade já que “Desde criança [...] você acha que sempre foi livre, mas você vê que na real nunca foi livre, as outras pessoas permitiam que você fizesse aquilo” (Maria, 20). Por outro lado, porque os estudantes estão acostumados a “agir como cabresto” (Karla, 61) focados na avaliação e onde, em muitas ocasiões, o monismo epistemológico silencia a pluralidade.

Desta forma, seu desempenho frente aos processos educacionais geralmente é passivo em um ambiente onde a falsa unanimidade é instalada ao redor do sistema de categorias do professor. Assim, o ensino é realizado sob uma *ordem* aparentemente *normal* devido ao silenciamento ou camaleonização das opiniões dissidentes, o que torna difícil que diferentes

perspectivas possam estabelecer discussões construtivas, onde através do diálogo possam expor e procurar as semelhanças e diferenças entre elas para chegar a acordos comuns a partir dos quais poder respeitar as divergências. A este respeito, entendemos que a ausência da diversidade de pensamentos nas discussões se tem instalado como algo *natural* nos processos pedagógicos vivenciados pelos estudantes em seu percorrido histórico, como vimos durante a discussão sobre a imposição ideológica, dificultando a interação efetiva entre o pluralismo dos pensamentos.

Consideramos que ter estabelecido o pluralismo epistemológico nas discussões durante a experiência sem uma transição desde o monismo, semelhante ao anteriormente referido por Bakunin em relação à autoridade, pode ter dificultado o processo. Situamos isso como um elemento para continuar a aprofundar nas seguintes pesquisas.

No entanto, embora tenha havido dificuldade em ouvir ao outro em algumas das discussões realizadas durante o desenvolvimento da disciplina, as discussões feitas sobre a construção de processos pedagógicos não produziram esse conflito de querer ouvir ao outro. Nas assembleias onde a construção foi realizada, o diálogo, a discussão e a decisão foram realizadas de forma harmônica. Em certas ocasiões, foram alcançados acordos sem muita discussão, em outros, a discussão permitiu estabelecer pontos comuns, e em outros, tendo divergências em alguns aspectos, os estudantes resolveram caminhos diferenciados em momentos específicos, como aconteceu durante o desenvolvimento de certos conteúdos ou durante a avaliação, através do consenso do coletivo da sala de aula.

A liberdade, a autonomia e a autogestão, com uma base pluralista do conhecimento e uma autoridade racional que teve como objetivo a aprendizagem dos alunos, possibilitaram a diluição do poder disciplinar (FOUCAULT, 2003) que é concedido ao professor por causa do cargo que ocupa. Entendemos com McCroskey e Richmond (1983) que os professores “não podem evitar o poder na sala de aula, uma vez que esta é uma parte inerente do processo de ensino”, mas sim poder ser compartilhado com os estudantes. A inspeção hierárquica foi compartilhada com os alunos através da assembleia, onde a ação do professor podia ser criticada, uma vez que foi estabelecido que a voz dos alunos sobre sua percepção do processo pedagógico era um elemento fundamental para a construção deste. Além disso, as ações desenvolvidas não dependeram das decisões emanadas do sistema de categorias do professor, mas do coletivo da sala de aula. A sanção normalizadora, quando o processo foi estabelecido a partir do coletivo, não tinha lugar porque, a partir de uma base epistemológica pluralista e sendo realizado o processo de acordo com ela, não existia uma *normalidade* apresentada

como *objetiva* pelo ideário do professor. E, finalmente, o exame ou a avaliação não serviu para classificar os alunos com base em um padrão, porque, tendo sido decidido de forma autônoma pelos estudantes, foi realizada de forma diferenciada, focada no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Com o poder disciplinar disseminado entre o coletivo, outro dos instrumentos do poder, o controle do discurso (FOUCAULT, 1992) também foi suspenso pelo professor. A partir da epistemologia pluralista, a tétrede verdade-saber-discurso-poder estabeleceu-se como um elemento individual, onde cada indivíduo era o possuidor de sua *verdade* e com espaços, tanto na construção como no desenvolvimento pedagógico, para expô-la com o resto do coletivo e poder ser discutida com outras *verdades*. Assim, não havia uma *verdade* objetiva que fosse imposta pelo sistema de categorias do docente, mas existia uma variedade de *verdades* que foram defendidas com os argumentos que as sustentavam com a única limitação dos argumentos das outras *verdades*.

Desta forma, entendemos que a experiência desenvolvida não foi construída como um espaço de violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1996), pelo menos na sala de aula. Dizemos pelo menos já que entendemos que a ação desenvolvida está localizada dentro de um sistema mais amplo, o educacional. Se observarmos a experiência em seu contexto como um todo, entendemos que seria considerada como violência simbólica, uma vez que muitas das suas condições estruturais são legitimadas sem a legitimação direta por parte dos envolvidos. Não nos referimos aqui apenas aos alunos, mas ao coletivo da sociedade, que entendemos que deveria ter participação direta na construção das estruturas educacionais através de representantes estabelecidos como autoridades dinâmicas (BAKUNIN, 2000) que estejam direta e constantemente sob a aprovação voluntária de seus representados. No entanto, considerando apenas o interior da experiência desenvolvida, entendemos que a violência simbólica não foi exercida ao não legitimar nem deslegitimar o que foi transmitido, pois foi escolhido pelos alunos através da assembleia, sendo protagonistas tanto na construção quanto no desenvolvimento pedagógico.

Finalmente, autoridade, poder e ética docente têm sido situadas como uma tríade inter-relacionada com grandes implicações nos processos de aprendizagem. Entendemos que é hora de “parar de pensar em grandes reformas e começar a acreditar em pequenas melhorias que são implementadas no próprio exercício do dia a dia” (TALLONE, 2011, p. 133). Estabelecemos as atitudes éticas docentes dentro dessas pequenas melhorias, uma vez que, como temos desenvolvido, situam-se como reguladoras da autoridade e do poder do professor.

Defendemos uma ética que respeite a autonomia dos alunos e que tenha como objetivo a aprendizagem dos estudantes, pois entendemos que partindo dela é possível estabelecer processos de ensino-aprendizagem enquadrados em um ambiente de colaboração onde “a autoridade é respeitada, entre outras coisas, porque respeita” (TALLONE, 2011, p. 133) e porque “a participação leva a uma verdadeira democracia onde as vozes dos alunos podem ser ouvidas” (HARJUNEN, 2011, p. 404). Este atuar ético supõe, por outro lado, a assunção pelo professor da força que contém seu poder na sala de aula devido à sua posição de autoridade e que o compartilhamento do poder com os discentes para a construção do processo pedagógico é uma questão marcadamente democrática, ética e com grande potencial de aprendizagem (MCNAY, 2003, p. 79-80). Neste sentido enquadra-se, e podemos confirmar por nossa pesquisa, o estudo de Giralt e Menéndez (2017) os quais assinalam que existe uma melhora significativa na aprendizagem quando o poder da avaliação é compartilhado entre estudantes e docente.

16. Limitações do estudo

Nosso estudo não permite generalizações dos resultados comentados. Isto é devido às seguintes razões:

1. Os sujeitos dos grupos de discussão de contextualização são uma amostra pequena da população estudantil da instituição onde a pesquisa foi conduzida.
2. A experiência desenvolvida e analisada foi realizada em um único grupo, inserido em uma instituição e local muito específicos. Consideramos que é uma amostra limitada. Seria necessário desenvolver a experiência em outros contextos educacionais e geográficos para verificar sua relevância.
3. A experiência foi realizada com um caráter exploratório e orientador para futuras pesquisas.
4. A experiência desenvolvida foi situada como uma ruptura para os sujeitos envolvidos na pesquisa em um espaço de tempo muito limitado. Entendemos que seria necessário realizar novas pesquisas por períodos mais longos.

Portanto, constatamos a necessidade de realizar pesquisas similares em diferentes contextos disciplinares e geográficos, para valorizar a amplitude dos processos documentados em nossa pesquisa e estudar as melhores maneiras de promover atitudes éticas e profissionais pelos professores universitários que sejam capazes de regulamentar a autoridade e o poder inerente a eles devido à importante posição que ocupam nos processos pedagógicos.

17. Novas vias para futuras pesquisas.

A partir da tese, surgiram novas vias de estudo para continuar aprofundando em futuras pesquisas:

1. Pesquisar sobre a percepção que os professores têm sobre os conceitos de autoridade, poder e ética docente.
2. Pesquisar, analisar e categorizar as percepções dos estudantes sobre a imposição ideológica dos professores em outros contextos educacionais e geográficos.
3. Analisar as concepções que os professores possuem sobre os elementos positivos e negativos que contém a construção pedagógica de maneira unidirecional.
4. Aprofundar sobre a transição nos processos educacionais desde um monismo para um pluralismo epistemológico harmônico.

PARTE VI. CONCLUSÕES

Concluimos o trabalho da presente tese apresentando as características, tanto positivas quanto negativas, que têm sido situadas no desenvolvimento da experiência.

Como características positivas, podem ser situadas as dimensões democráticas, pedagógicas e éticas que foram estabelecidas na sala de aula por meio do desenvolvimento das bases teóricas propostas nesta tese, salientando que essas dimensões estão intimamente relacionadas.

A dimensão democrática fez-se presente mediante a eliminação da hegemonia do sistema de categorias do docente, permitindo o diálogo com os outros sistemas de categorias e estruturando-se assim um processo educativo em que o poder não recaiu só em uma pessoa (o docente), mas na intersubjetividade da sala de aula (entre docente e estudantes). Através do protagonismo de todos os sujeitos envolvidos acabou-se com o despotismo educativo exercido anteriormente pelos docentes de “todo para os estudantes, mas sem os estudantes”, passando a ser compartilhada a soberania do processo educacional.

Situamos que desta forma ligamos a educação com a sociedade, pois entendemos que a democracia deve começar nas aulas. A sociedade não é minha, nem sua, mas nossa. A educação também, e por isso devemos estabelecer processos educacionais que mostrem as realidades dos indivíduos como partes da realidade complexa onde todos convivemos, e não estabelecer uma realidade única como a verdadeira e colocar as outras como marginais, periféricas ou de segunda classe. Além disso, os olhares diferentes sobre um mesmo tema trazem um vislumbre de realidade à sala de aula ao aproximar-se mais à diversidade social existente na sociedade do que o monismo epistemológico que mostra uma bolha de coerência que não se encontra na realidade na qual vivemos.

Quando pensamos nos espaços de aprendizagem, tradicionalmente se têm associado à aquisição de conteúdos, capacidades e habilidades próprias da profissão na qual os estudantes estão se formando. No entanto, acreditamos que caíram em um segundo lugar um elemento que consideramos prioritário na educação, a formação de cidadãos. Vivendo em sociedades democráticas entendemos urgente e fundamental que os espaços educacionais sejam lugares onde a diversidade seja um pilar nuclear que estabeleça que não existe apenas um caminho e que, portanto, não poder ficar restringido a um único sistema de categorias o direcionamento dos processos pedagógicos.

Como mostraram os estudantes, os conhecimentos dos docentes são importantes, mas também os dos estudantes. Adicionado a isto, entendemos que para formar cidadãos em sociedades onde a diversidade é um elemento constitutivo, é preciso aprender a dialogar entre diferentes tradições de conhecimento para poder encontrar os elementos comuns a partir dos quais se possa estabelecer as liberdades individuais. Pois se estes elementos não são realizados nos espaços de aprendizagem comuns a todos os cidadãos, onde vão ser realizados? Sem aprender a ouvir a palavra do outro e, portanto, sem poder discutir sobre as ideias do outro, estabelecemos uma sociedade onde o debate se tem deformado para um espaço sem diálogo efetivo, onde o espaço para as buscas de elementos comuns parece ter sumido entre mitos sobre as outras tradições de conhecimento, onde a própria apresenta-se como o *summum* da cultura e o saber, enquanto o outro é situado como irracional devido a basear-nos em nossos prejuízos epistemológicos.

Quanto a dimensão pedagógica, a experiência tem demonstrado que a horizontalidade na construção do processo educativo entre docente e estudantes permite a adaptação da programação das aulas às condições intersubjetivas dos estudantes. Desta forma, estruturou-se uma disciplina dinâmica, capaz de ajustar-se aos interesses, estilos de aprendizagem e construção subjetiva histórica dos estudantes, quer dizer, a seus sistemas de categorias. A subjetividade do docente deixou de ser *objetiva* para passar a ser mais uma subjetividade sem poder de imposição sobre as demais subjetividades. Como consequência, os estudantes tiveram a possibilidade de estabelecer seus próprios caminhos pedagógicos, o que provocou o aumento da motivação para as aprendizagens que passaram a se realizar sob condições intersubjetivas, sendo todas as pessoas envolvidas, responsáveis pelo processo construído.

Assim, as aulas deixaram de se parecer com as palestras unidirecionais, onde os demais presentes somente têm voz uma vez finalizada a explanação. Palestras onde a presença dos ouvintes não modifica em nada seu desenvolvimento, pois a estruturação do conteúdo dela não tem em consideração quem irá ouvi-la, mas apenas o conteúdo desta. No entanto, entendemos que as aulas não são palestras, nem os estudantes são ouvintes, nem os docentes palestrantes. Os espaços educacionais devem repensar-se e voltar o olhar sobre sua finalidade fundamental que é procurar o desenvolvimento dos indivíduos ao redor de uma determinada matéria na qual uma pessoa, o docente, leva uma série de saberes que são importantes para a construção do processo pedagógico, mas tão importantes quanto os que levam os estudantes. A construção dos processos pedagógicos sem uma das partes é tão estéril como pretender chamar de praia um lugar com água, mas sem areia. A ausência de um de seus elementos

modifica o significado da palavra. Portanto, consideramos que não se pode chamar aula a um espaço que não cumpre com os requisitos próprios do lugar. Se não tem participação na construção do processo dos diferentes sujeitos envolvidos, poderá se chamar palestra, monólogo ou discurso, mas não aula.

Outro aspecto a ser considerado é que a não restrição dos conteúdos ao sistema de categorias do docente para estabelecer os critérios de avaliação, como ocorre convencionalmente, no lugar de limitar o enfoque dos estudos dos estudantes aos conteúdos suscetíveis de avaliação, provocou um aprofundamento do conteúdo dos estudos da disciplina para áreas de seu interesse, indo além do que era trabalhado em sala, o que, por sua vez, tem provocado uma ampliação das aprendizagens. A liberdade, a autonomia e a autogestão que imperaram no desenvolvimento do processo pedagógico possibilitou a realização de um exercício de interdisciplinaridade e aprendizagens significativas, por um lado, ao enlaçar os conteúdos trabalhados na sala de aula com o de outras disciplinas, provocando uma visão mais completa da realidade trabalhada e, por outro lado, ao permitir que os estudantes pudessem transitar para encontrar os pontos de ancoragem que ligassem sua estrutura cognitiva prévia com as aprendizagens que iam sendo realizados. Enfim, em relação à dimensão pedagógica, a experiência relatada pode ser considerada também como um meio para a aprendizagem de conteúdos atitudinais difíceis de mensurar como a autonomia, a liberdade, o respeito, o diálogo ou a cooperação, aspectos fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica em sociedades democráticas.

Na experiência em foco, aos elementos democráticos e pedagógicos, incorporou-se a dimensão ética como um elemento inerente à função docente. A ética da profissão docente baseia-se nos princípios gerais de beneficência, autonomia e justiça social. Considera-se que o princípio de beneficência indica que os docentes devem agir sempre procurando o bem dos estudantes.

No campo educacional, procurar o bem seria focar a ação em seu objetivo intrínseco que seria a aprendizagem dos estudantes, o que se procura cumprir a partir da dimensão pedagógica. O princípio de autonomia é situado, neste caso, na relação entre docente e estudantes, quando estes trabalham juntos, como sujeitos autônomos capazes de tomar suas decisões para melhorar a ação levada à prática. No entanto, vimos nos grupos de contextualização que geralmente a autonomia dos docentes converte-se na heteronomia dos estudantes. Assim, observamos que a experiência desenvolvida evidenciou que, ao colocar-se o docente junto aos estudantes de forma horizontal para a construção do processo pedagógico,

respeita-se e fomenta-se a autonomia tanto do docente quanto dos estudantes. Além disso, evitando uma relação heterônoma, onde o docente pode aproveitar-se da relação de poder assimétrica que tem com o coletivo de estudantes, impede-se qualquer tipo de proselitismo político ou ideológico, possibilitando o desenvolvimento autônomo dos estudantes. Por último, o princípio de justiça social, o qual indica que a função social do docente deve estar focada na melhoria da profissão que exerce e da sociedade como um todo.

Como elemento negativo da experiência prática realizada, salientam-se os problemas que emanam do incomum exercício da autonomia e da liberdade, como expressaram os estudantes, além da dificuldade de ouvir quando a incomensurabilidade se produzia nas discussões de aula. A heteronomia orgânica existente na sociedade, e neste caso no interior do sistema educativo, provocou que o processo fosse sentido como uma “ruptura”, o que dificultava algumas das ações empreendidas. Retornamos a Martínez et al. (2002, p. 38) quando dizem que:

Aprende-se a estimar o respeito e a promoção da autonomia, o valor do diálogo e da diferença, e a consideração para ela como fator de progresso individual e coletivo, quando essas qualidades estão presentes de forma natural nos cenários de ensino e aprendizagem, nos espaços de participação e no clima institucional de nossas universidades.

Entendemos que, assim como se aprendem os valores citados pelos autores quando se encontram “presentes de forma natural nos cenários de ensino e aprendizagem”, também são aprendidas as relações heterônomas, o desrespeito às outras ideias, o monólogo ou a uniformidade quando estão presentes de forma natural nos mesmos cenários. Através dos grupos de discussão de contextualização encontramos que estas últimas características dão forma a muitos espaços educacionais, sendo esta uma grande preocupação para nós como educadores e cidadãos.

Este trabalho apresenta-se como um esforço para se (re)pensar as relações estabelecidas na prática pedagógica que se realiza nas instituições universitárias. As dimensões democráticas, pedagógicas e éticas têm se mostrado como argumentos de peso suficiente para começar a estabelecer outro tipo de relações entre as diferentes construções epistemológicas que existem no mundo e, para isso, se faz necessário estabelecer outro tipo de relações sociais no interior das salas de aula. No entanto, essa não pode ser uma tarefa realizada em um curto prazo como se tratasse de aprender um conceito, mas uma perspectiva teórica e política que exigirá o desenvolvimento de projetos a mais longo prazo em que os

princípios e práticas do anarquismo epistemológico e da pedagogia libertária possam ser interiorizados como *naturais* no âmbito educacional.

PARTE VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Luiz Henrique de Lacerda. **A tese da incomensurabilidade teórica em Paul Feyerabend**. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. **Kuhn, Feyerabend e incomensurabilidade**: textos selecionados de Paul Hoyningen-Huene. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014.

ALSOBAIE, Mohammed Fahad. *Power and Authority in Adult Education*. **Journal of Education and Practice**. Vol. 6, Núm. 15, pp. 155-159, 2015.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1980.

ÁLVAREZ, Carmen. *La etnografía como modelo de investigación en educación*. **Gazeta de Antropología**. Núm. 24/1, Artículo 10, 2008.

ALVES, Paulo. **A verdade da repressão**. Práticas penais e outras estratégias na ordem republicana (1890-1921). São Paulo: Editora arte & ciência, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DSM-I)**. Massachusetts, 1952.

_____. **Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders (DSM-III-R)**. Massachusetts, 1987.

ANGULO, Félix.; VÁZQUEZ, Rosa. **Introducción a los estudios de casos**. Málaga: Aljibe, 2003.

APPLE, Michael. **Política cultural y educación**. Madrid: Morata, 1996.

_____. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. *Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas*. **Currículo sem fronteiras**. Vol. 12, Núm. 1, pp. 175-184, 2012.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicología educativa**. Un punto de vista cognoscitivo. México D.F: Ed. Trillas, 1983.

AVELINO, Nildo. *Errico Malatesta: revolta e ética anarquista*. **Revista Verve**, Núm. 4, pp. 228-263, 2003.

BAKUNIN, Mihail. **O conceito de liberdade**. Porto: RES, 1975.

_____. **Deus e o Estado**. São Paulo: Imaginário, 2000.

_____. **Estatismo y anarquía**. Buenos Aires: Utopía libertaria, 2006.

BANDURA, Albert. **Pensamiento y Acción, fundamentos sociales**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1987.

BÁRCENA, Fernando; GIL, Fernando; JOVER, Gonzalo. *The ethical dimension of teaching: a review and a proposal*. **Journal of moral education**. Vol. 22, Núm. 3, pp. 241-252, 1993.

BARROSO, Jose María. *Educación, ¿Sistema violento?* **Integra educativa**. Vol. 6, Núm. 2, pp. 13-27, 2013.

_____. *Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica*. IN Barroso-Tristán, Jose María; Benítez Trinidad, Carlos (Coords.), **Diálogos iberoamericanos I**. Análisis y propuestas desde las Ciencias Sociales para repensar Iberoamérica. Sevilla: Iberoamérica Social Editorial, pp. 13-25, 2017.

BENTO, Maria Aparecida. *Branqueamento e branquitude no brasil*. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.) **Psicologia social do racismo** - estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, pp. 25-58, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

BOLETÍN DE LA ESCUELA MODERNA. Año 1, n. 3. Barcelona: La Editorial, 30 dez. 1901.

BOLÍVAR, Antonio. *El lugar de la ética profesional en la formación universitaria*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. Vol. 10, Núm. 24, pp. 93-123, 2005.

BONAFÉ, Jaume Martínez. *El estudio de casos en la investigación educativa*. **Investigación en la escuela**. Vol. 6, pp. 41-50, 1988.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 1.637, de 5 de janeiro de 1907**. Crea sindicatos profissionais e sociedades cooperativas. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 jan. 1907. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1637-5-janeiro-1907-582195-publicacaooriginal-104950-pl.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 1.641, de 7 de janeiro de 1907**. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jan. 1907. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1641-7-janeiro-1907-582166-publicacaooriginal-104906-pl.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 4.269, de 17 de janeiro de 1921**. Regula a repressão do anarquismo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31 dez. 1921. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1637-5-janeiro-1907-582195-publicacaooriginal-104950-pl.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Decreto nº 19.770, de 19 de março de 1931**. Regula a sindicalização das classes patronais e operárias e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 29 mar. 1931. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19770-19-marco-1931-526722-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM581.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Diário oficial, Rio de Janeiro, 14 mai. 1888. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Lei nº 4.330, de 1º de junho de 1964.** Regula o direito de greve, na forma do art. 158, da Constituição Federal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 3 jun. 1964. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4330-1-junho-1964-376623-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 5 mai. 2017.

BUNGE, Mario. **Capsulas.** Barcelona: Gedisa, 2003.

BURTON, John.W. **Conflict: Resolution and Prevention.** London: Macmillan, 1990.

CAMACARO, Zully. *La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de Caso).* **Revista de Educación**, Núm. 26, pp. 189-206, 2008.

CAPELLETTI, Ángel J. *La escuela moderna en América Latina.* **Educació i història: Revista d'història de l'educació**, Núm. 1, pp. 29-31, 1994.

_____. **La ideología anarquista.** Barcelona: El grillo libertario, 2010.

CEBREIRO, Beatriz; FERNÁNDEZ, Mari Carmen. *Estudio de casos.* IN: SALVADOR, Francisco; RODRÍGUEZ, Jose Luis e BOLÍVAR, Antonio. (Dirs.). **Diccionario enciclopédico de didáctica.** Málaga: Aljibe, pp. 665-668. 2004.

CERLETTI, Laura Beatriz. *Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría “familia”.* **Intersecciones en Antropología.** Vol. 11, Núm. 1, pp. 185-198. 2010.

CHOMSKY, Noam. **La (des)educación.** Barcelona: Austral, 2012.

CNE. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**. Conselho Pleno nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

COBO, Juan Manuel. *Universidad y ética profesional*. **Teoría educativa**. Núm. 15, pp. 259-276, 2003.

COLLER, Xavier. **Estudio de casos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2005.

CONFEDERAÇÃO ANARQUISTA BRASILEIRA (CAB). **Declaração de Princípios da Coordenação Anarquista Brasileira**. Rio de Janeiro, 2012.

COLNERUD, Gunnel. *Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues*. **Teachers and Teaching**. Vol. 12, Núm. 3, pp. 365-385, 2006.

COOK-SATHER, Alison; FELTEN, Peter. *Ethics of academic leadership: guiding learning and teaching*. IN: SU, Feng; WOOD, Margaret (Coords.). **Cosmopolitan Perspective on Academic Leadership in Higher Education**. New York: Bloomsbury, pp. 175-192, 2017.

COVARRUBIAS, Patricia; PIÑA, María Magdalena. *La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje*. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 34, Núm. 1, pp. 47-84, 2004.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luis. *O pior inimigo da ciência: procurando esclarecer questões polêmicas da epistemologia de Paul Feyerabend na formação de professores*. **Investigações em Ensino de Ciências**. Vol. 20, Núm. 1, pp. 97-126, 2015.

DÁVALOS, Pablo. *Reflexiones sobre el Sumak Kawsay (el Buen Vivir) y las teorías del desarrollo*. IN: HIDALGO-CAPITÁN, Antonio, GUILLÉN, Alejandro y DELEG, Nancy (Edrs.). **Antología del Pensamiento Indigenista Ecuatoriano sobre Sumak Kawsay**. Cuenca: FIUCUHU, pp. 133-142, 2014.

DELARBRE, Raul Trejo. *Poderes fácticos, problemas drásticos*. **Revista mexicana de ciencias políticas y sociales**. Vol. 58, Núm. 217, pp. 223-232, 2013.

DÍAZ-BARRIGA, Frida; PÉREZ-RENDÓN, María Maclovia; LARA-GUTIÉRREZ, Yazmín. *Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes de*

Psicología reportan incidentes críticos en aulas y escenarios reales. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 7, Núm. 18, pp. 42-58, 2016.

DÍAZ, Ángel., GARCÍA, Francisco Javier y VELASCO, Honorio Manuel (Eds.). **Lecturas de antropología para educadores**. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta, 1993.

DIETZ, Gunther. *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Vol. 1, Núm. 6, pp. 9-32, 2011.

DIJK, Teun. A. *Política, ideología y discurso*. **Quórum Académico**. Vol. 2, Núm. 2, pp. 15-47, 2005.

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação**. Braga: biblioteca universitária, 1974.

DOOLEY, Larry. M. *Case Study Research and Theory Building*. **Advances in Developing Human Resources**. Vol. 4, pp. 335-354. 2002.

DUSSEL, Enrique. *Europa, modernidad y eurocentrismo*. IN: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, pp. 24-33, 2000.

ECHAVARRÍA, Carlos Valerio. *La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral*. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. Vol. 1, Núm. 2, pp. 15-43, 2003.

ENGELS, Friedrich. **El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado**. Madrid: Fundamentos, 1996.

ENTELMAN, Remo F. **Teoría de conflictos**. Hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa, 2002.

ESPEJO, Roberto. **La abducción y el conocimiento tácito: un diálogo entre c. S. Peirce y m. Polanyi**. Tese (Magister en Filosofía Mención Epistemología) - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago. 2005.

FACUSE, Marisol. *Una epistemología pluralista. El anarquismo de la ciencia de Paul Feyerabend*. **Cinta moebio**. Núm 17, pp. 148-161, 2003.

FAURE, Sebastien. **A colmeia**: Uma experiência pedagógica. São Paulo: Terra Livre, 2015.

FELICI, Isabelle. *A verdadeira história da Colônia Cecilia de Giovanni Rossi*. **Cadernos AEL**. Vol. 8/9, pp. 9-61, 1998.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *La experiencia escolar: relaciones sociales de la educación y domesticación del trabajo*. IN: SACRISTÁN LUCAS, Ana (Coord.). **Lecturas de didáctica**. Madrid: UNED, pp. 93-112, 2013.

FEYERABEND, Paul Karl. *Explanation, reduction, and empiricism*. In: FEIGL, Herbert; MAXWELL, Grover (eds.). **Minnesota Studies in the Philosophy of Science**, volume 3, pp. 28–97. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.

FEYERABEND, Paul Karl. **Adiós a la razón**. Madrid: Tecnos, 1984.

_____. **¿Por qué no Platón?** Madrid: Tecnos, 1985.

_____. **Tratado contra el método**. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Madrid: Tecnos, 1986.

_____. **Contra el método**. Madrid: Ariel, 1987.

_____. **Límites de la ciencia**: explicación, reducción y empirismo. Barcelona: Paidós, 1989.

_____. **Matando o tempo**. Uma autobiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1996.

_____. **La ciencia en una sociedad libre**. México D.F.: Siglo veintiuno editores, 1998.

_____. *Como defender a la sociedad de la ciencia*. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**. Vol. 1, Núm. 1, pp. 1-8, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica del poder**. Madrid: La piqueta, 1979.

_____. **El orden del discurso**. Buenos Aires: Tusquets, 1992.

_____. **Historia de la sexualidad I**. La voluntad de saber. México D. F.: Siglo veintiuno editores, 1998.

_____. **Estética, ética y hermenéutica**. Barcelona: Paidós, 1999.

_____. **Vigilar y castigar**: Nacimiento de la prisión. México D. F: Siglo veintiuno editores, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2005.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo veintiuno editores, 2007b.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia**: Diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1986.

FREITAG, Raquel; SANTOS, José Carlos dos. *Perguntas na sala de aula: relações de poder, tópico discursivo e conhecimento*. **Calidoscópico**. Vol. 10, Núm. 1, pp. 83-96, 2012.

FROMM, Erich. **La condición humana actual**. Barcelona: Paidós, 1986.

GALEFFI, Dante. **O ser-sendo da Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. *O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar*. In: GALEFFI, Dante.; MACEDO, Roberto.; PIMENTEL, Alamo. **Um rigor outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, pp. 13-73. 2009.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. Campinas: UNICAMP, 1990, 312 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

_____. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALLO, Silvio; MORAES, Jose Damiro. *Anarquismo e educação - A educação libertária na Primeira República*. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Historias e Memorias da Educação no Brasil**. Vol. 3. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 87-99, 2005.

GARCÍA, Rafael; SALES, Auxiliadora; MOLINER, Odet; FERRÁNDEZ, Reina. *La formación ética profesional desde la perspectiva del profesorado universitario*. **Teoría educativa**. Vol. 21, Núm. 1, pp. 199-221, 2009.

GARCÍA, Marta. R. *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Vol. 8, pp. 1-16, 2007.

GARCÍA, Eduardo. *Investigación etnográfica*. IN: GARCÍA, Victor (Ed.). **Problemas y métodos de investigación en educación personalizada**. Madrid: Rialp, pp. 343-375, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, Javier. *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica**. Núm. 10-11, pp. 199- 214, 1993.

GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo; RODRÍGUEZ, Gregorio. *El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión*. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica**. Núm. 12, pp. 183-199, 1994.

GILL, Grandon. **Informing with the case method: a guide to case method research, writing, & facilitation**. London: Informing Science Press, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. **La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

_____. *Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores*. IN: GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (Coords.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, pp. 224-264, 2002a.

_____. *La evaluación en la enseñanza*. IN: GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel (Coords.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, pp. 334-397, 2002b.

_____. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIRALT, Eva G.; MENÉNDEZ VARELA, José Luis. *La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio en las titulaciones universitarias de las artes*. **Perfiles educativos**. Vol. 39, Núm. 156, pp. 141-158, 2017.

GIROUX, Henry A. **Cultura política y práctica educativa**. Barcelona: Grao, 2001.

_____. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GOLISH, Tamara D.; OLSON, Loreen N. *Students' use of power in the classroom: An investigation of student power, teacher power, and teacher immediacy*. **Communication Quarterly**. Vol. XLVIII, Núm. 3, pp. 293-310, 2000.

GOMES, Carlos Alberto. *Poder, autoridade e liderança institucional na escola e na sala de aula: perspectivas sociológicas clássicas*. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Vol. 17, Núm. 63, pp. 235-262, 2009.

GONÇALVES, Paulo Cesar. *Procuram-se braços para a lavoura: imigrantes e retirantes na economia cafeeira paulista no final do Oitocentos*. **Revista Brasileira de História**. Vol. 34, Núm. 67, pp. 283-308, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel**. México D. F.: Era, 1986.

_____. **Antología**. México D. F.: Siglo veintiuno editores, 2005.

GRAVE, J. **Las aventuras de Nono**. Madrid: Libertarias, 1991.

GREENBAUM, Thomas. **The Handbook for Focus Group Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

GREENWOOD, Davydd. *De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas*. **Revista de antropología social**. Vol. 9, pp. 27-49, 2000.

GUARDIA, Francisco Ferrer. **La escuela moderna**. Barcelona: Fábula, 2009.

GUBER, Rosana. **La etnografía, método, campo y reflexividad**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.

GUERIN, Daniel. **El anarquismo**. Buenos Aires: Utopía libertaria, 2004.

GUERRA, Maria Pia. **Anarquistas, trabalhadores, estrangeiros: A construção do constitucionalismo brasileiro na primeira república**. Brasília: UnB, Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-graduação, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

HAMMERSLEY, Martyn. **What's wrong with ethnography?** Methodological explorations. London: Routledge. 1992.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Etnografía**. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós. 1994.

HANSEN, David T. **Exploring the moral heart of teaching: Towards a teacher's creed.** New York: Teachers College Press, 2001.

HARADA, Eduardo. *No todo sirve ni vale: una crítica al anarquismo metodológico de Feyerabend.* **Contactos.** Núm. 59, pp. 38-48, 2006.

HARE, William. *The ideal of open-mindedness and its place in education.* **Journal of thought.** Vol. 38, Núm. 2, pp. 3-10, 2003.

_____. *Why open-mindedness matters.* **Think.** Vol. 5, pp. 7-16, 2006.

_____. *Socratic open-mindedness.* **Paideusis.** Vol. 18, Núm. 1, pp. 5-16, 2009.

HARJUNEN, Elina. *Students' consent to a teacher's pedagogical authority.* **Scandinavian Journal of Educational Research.** Vol. 55, Núm. 4, pp. 403-424, 2011.

HERNÁNDEZ, Griselda. *El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria.* **Revista de Investigación Educativa.** Núm. 2, pp. 1-17, 2006.

HIRSCH, Ana. *Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España.* **Revista de la Educación Superior.** Vol. 45, Núm. 179, pp. 79-93, 2016.

_____. *Conductas no éticas en el ámbito universitario.* **Perfiles Educativos.** Vol. 34, Núm. especial, pp. 142 -152, 2012.

HORTAL, Augusto. **Ética general de las profesiones.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002.

_____. **Ética profesional de traductores e intérpretes.** Bilbao: Desclée de Brouwer, 2007.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Demográfico 2010.** 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

ILLICH, Iván; LÜNING, Hildegard. **La escuela y la represión de nuestros hijos.** Salamanca: Sociedad de educación Atenas, 1979.

JARES, Xesús. **Educación y conflicto**: guía de educación para la convivencia. Madrid: Ed. Popular, 2001.

INEP (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior/>>. Acesso em: 1 out. 2017.

IZAGUIRRE, Mercedes. *Summerhill y la utopía libertaria*. **Revista de educación**. Núm. 507, pp. 411-425, 1995.

JACKSON, Philip. **Life in Classrooms**. Amsterdam: Teachers College Press, 1990.

JOSÉ, Elena Teresa. **Conocimiento, pensamiento y lenguaje**: una introducción a la lógica y al pensamiento científico. Buenos Aires: Biblos, 2006.

KANT, Immanuel. **Filosofía de la Historia**. México: Fondo de cultura económica, 1994.

KEYT, David. *Aristotle and anarchism*. **Reason Paper**. Núm. 18, pp. 133-152, 1993.

KIDD, Ian James. *Feyerabend on Science and Education*. **Journal of Philosophy of Education**. Vol. 47, Núm. 3, pp. 407-422, 2013

KOJÈVE, Alexandre. **La noción de autoridad**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.

KROPOTKIN, Piotr. **La conquista del pan**. Madrid: LaMalatesta, 2008.

_____. **Ajuda Mutua**: um fator de evolução. São Sebastião: A senhora editora, 2009.

_____. **Anarco comunismo**: sus fundamentos y principios. Madrid: La Malatesta, 2010.

KRUEGER, Richard. **Focus groups**: A practical guide for applied research. California: Sage, 1991.

KRUEGER, Richard; CASEY, Mary Anne. **Focus Groups**. A practical guide for applied research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2000.

KUHN, Thomas. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

_____. **La estructura de las revoluciones científicas**. Argentina: Fondo de cultura económica, 2004.

LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEAL, Claudia Feierabend. *Anarquismo e segurança pública: São Paulo, 1894*. **Revista de História Social**. Núm. 16, pp. 45-62, 2009.

LEITE, Marcia de Paula. **O movimento grevista no Brasil**. São Paulo: editora brasiliense, 1987.

LITTLE, Roch Charles. *Cinismo, escepticismo e historia. Los casos de Cioran y Veyne*. **Memoria y Sociedad**. Vol. 17, Núm. 35, pp. 185-196, 2013.

LIZCANO, Emmánuel. **Metáforas que nos piensan**. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero / Traficantes de sueños, 2006.

LOPES, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÓPEZ ZAVALA, Rodrigo. *Ética profesional en la formación universitaria*. **Perfiles Educativos**. Vol. 35, Núm. 142, pp. 15-24, 2013.

LOPREATO, Christina R. *O espírito das leis: anarquismo e repressão política no Brasil*. **Revista Verve**. Núm. 3, pp. 75-91, 2003.

LUIZZETTO, Flavio. **As utopias anarquistas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. IN: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (eds.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 127-167, 2007.

MALTHUS, Thomas. **Primer ensayo sobre la población**. Barcelona: Altaya, 1993.

MANSANERA, Adriano; SILVA, Lucia. *A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil*. **Psicologia em estudo**. Vol. 5, Núm. 1, pp. 115-137, 2000.

MARCUSE, Herbert. **La agresividad en la sociedad industrial avanzada**. Madrid: Alianza, 1974.

_____. **Eros y civilización**. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. **El hombre unidimensional**. Barcelona: Ariel, 2005.

MARTÍNEZ, Luis Alejandro. *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. **Revista perfiles libertadores**. Vol. 4, pp. 74-80, 2007.

MARTÍNEZ, Miguel. **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. México: Trillas, 2004.

MARTÍNEZ, Miquel; BUXARRAIS, Maria Rosa; ESTEBAN, Francisco. *La universidad como espacio de aprendizaje ético*. **Revista iberoamericana de educación**. Vol. 29, pp. 17-43, 2002.

MARTÍNEZ, Nelson. *La evaluación como instrumento de poder*. **Diálogos**. Núm. 7, pp. 5-22, 2011.

MARX, Karl. **Crítica del programa de Gotha**. Edición digital: elaleph.com, 2000.

MASTERMAN, Margaret. *The nature of a paradigm*. IN: LAKATOS, Imre.; MUSGRAVE, Alan. **Criticism and the Growth of Knowledge**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59-89, 1970.

MCCROSKEY, James C; RICHMOND, Virginia P. *Power in the classroom I: Teacher and student perceptions*. **Communication Education**. Vol. 32, pp. 175-184, 1983.

MCLAREN, Peter. **Life in Schools**. 6th edition. Boulder CO: Paradigm, 2014.

MCNAY, Margaret. *Power and authority in teacher education*. **The Educational Forum**. Vol. 68, Núm. 1, pp. 72-81, 2003.

MERTON, Robert K. **La Sociología de la ciencia**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MEZA, Marisa; COX, Pilar; ZAMORA, Guillermo. *¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio?* **Educação e Pesquisa**. Vol 61, Núm. 3, pp. 729-742, 2015.

MIGNOLO, Walter. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 71-104, 2005.

MILES, Mathew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis**. A Sourcebook of New Methods. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

MOCELIN, Daniel Gustavo. *Redução da jornada de trabalho e qualidade dos empregos: entre o discurso, a teoria e a realidade*. **Revista de Sociologia e Política**. Vol. 19, Núm. 38, pp. 101-119, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. **Revista brasileira de educação**. Núm. 23, pp. 156-168, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Thiago Miranda. *Autoridade docente: repensar um conceito*. **Educação e Pesquisa**. Vol. 62, Núm. 4, pp. 1031-1044, 2016.

MORIYÓN, Félix García. **Escritos anarquistas sobre educación**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure, Pelloutier. Madrid: Zero, 1986.

MÜLLER, Fernando Leonardo. *Educação em Feyerabend*. **Educação e Filosofia**. Vol. 15, Núm. 30, pp. 35-52, 2001.

NEILL, Alexander. S. **Liberdade sem excesso**. São Paulo: IBRASA, 1967.

_____. **Summerhill**. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: Fondo de cultura económica, 1996.

NOLLA, Nidia. *Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica*. **Revista Cubana de Educación Media y Superior**. Núm. 11, pp. 107-115, 1997.

OITICICA, José. **Ação direta**. Rio de Janeiro: Germinal, 1970.

OKUDA, Mayumi; GÓMEZ-RESTREPO, Carlos. *Métodos en investigación cualitativa: Triangulación*. **Revista colombiana de psiquiatría**. Vol. 34, Núm. 1, pp. 118-124, 2005.

OLIVEIRA, João Henrique de. *Vozes libertárias em tempos sombrios - Imprensa anarquista no período de ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985)*. In: **ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA DA MÍDIA - MÍDIA E MEMÓRIAS DO AUTORITARISMO**, III, 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2014.

PANIAGUA, Javier. **Breve historia del anarquismo**. Madrid: Nowtilus, 2012.

PASSETI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PELÁEZ-PAZ, Carlos; JOCILES, Maria Isabel (Eds.). **Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2014.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. *El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula*. IN: GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Coords.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, pp. 334-397, 2002.

_____. *Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes*. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 68, Núm. 24, pp. 37-60, 2010.

PETRI, Kátia Cristina. “*Braços para a lavoura*”: a subvenção paulista para imigração (1886-1896). **Revista Cordis**: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, São Paulo, Núm. 3-4, pp. 1-16, 2010.

PIAGET, Jean. **The Construction of Reality in the Child**. New York: Routledge, 1954.

PIMENTEL, Álamo. *A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino*. **Realis Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais**. Vol. 4, pp. 49-71, 2014.

PIÑA, Juan Manuel. *Consideraciones sobre la etnografía educativa*. **Perfiles educativos**. Vol. 19, Núm. 78, pp. 39-56, 1997.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Gloucester: Peter Smith, 1983.

PRIETO, Marcia. La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su emancipación? **Theoria**. Vol. 14, Núm. 1, pp. 26-36, 2005.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). **La democracia en América Latina**: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, 2004.

PROUDHON, Pierre Joseph. **¿Qué es la propiedad?** Barcelona: Editorial sol 90, 2010.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. **Perú indígena**. Vol. 13, Núm. 29, pp. 11-20, 1992.

_____. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. IN: LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, pp. 11-40, 2000.

REEVES, Scott; KUPER, Ayelet; HODGES, Brian David. *Qualitative research methodologies: ethnography*. **British Medical Journal**. Vol. 337, pp. 512-514, 2008.

REGNER, Anna Carolina. *Feyerabend / Lakatos: adeus à razão ou construção de uma nova racionalidade?* IN: PORTOCARRERO, Vera (org.) **Filosofia, História e Sociologia das Ciências**: abordagens. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994.

RESTREPO, Bernardo. *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. **Revista Educación y Educadores**. Núm. 7, pp. 45-56, 2004.

RESTREPO, Eduardo. *El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas*. **Etnografías Contemporáneas**. Vol. 1, Núm. 1, pp. 162-179, 2015.

RICHARDS, Vernon. (Org.). **Malatesta: pensamiento y acción revolucionarios**. Buenos Aires, Tupac ediciones, 2007.

_____. **Malatesta: anarquismo e anarquia**. Edição digital: Faisca publicações libertarias, 2009.

RICHMOND, Virginia P. *Communication in the classroom: Power and motivation*. **Communication Education**. Vol. 39, Núm. 3, pp. 181-195, 1990.

ROCKWELL, Elsie. *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. **Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación**, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional, 1985.

RODRIGUES, Edgar. **História do movimento anarquista no Brasil**. Pircacicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.

ROSSI, Giovanni. **Um episódio de amor livre na Colônia Cecilia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

_____. **Un comune socialista**. Livorno: e-text, 2014.

SAMIS, Alexandre. *Os matizes do sentido — anarquismo, anarquia e a formação do vocabulário político no século XIX*. **Verve**. Vol. 2, pp. 40-64, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Trilce, 2010.

_____. *Epistemologías del Sur*. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Año 16, Núm 54, pp. 17-39, 2011.

SANZ, Roberto; HIRSCH, Ana. *Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana*. **Perfiles educativos**. Vol. 38, Núm. 151, pp. 139-156, 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWIMMER, Marina; MAXWELL, Bruce. *Codes of ethics and teachers' professional autonomy*. **Ethics and Education**. Vol. 12, Núm. 2, pp. 141-152, 2017.

SEDDON, Terri; PALMIERI, Phoebe. *Teachers' work, power and authority*. IN: SAHA, Lawrence; DWORKIN, Gary (Edts.). **International Handbook of Research Teachers and Teaching**. New York: Springer, pp. 463-479, 2009.

SERRA, Carles. *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. **Revista de Educación**. Núm. 334, pp. 165-176, 2004.

SIEGEL, Harvey. *Truth, thinking, testimony and trust: Alvin Goldman on epistemology and education*. **Philosophy and Phenomenological Research**. Vol. 71, Núm. 2, pp. 345-366, 2005.

_____. *Open-mindedness, critical thinking, and indoctrination: homage to William Hare*. **Paideusis**. Vol. 18, Núm. 1, pp. 26-34, 2009.

SILVA, Rafael da. "Jovens" velhos: Anarquismo no Rio de Janeiro da década de 40 e 50. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, XV, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH-RIO, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMONS, Helen. **El estudio de caso: teoría y práctica**. Madrid: Morata, 2011.

SIMPSON, Douglas; HULL, William. *Discussing Ethical Issues in the Classroom: Leveraging Pedagogical Moments that may Otherwise Undermine Important Discussions*. IN: HARE, William; PORTELLI, John (Coords.). **Philosophy of Education**. Canadá: Brush Education Inc., pp. 89-108, 2013.

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1999.

SOLÁ, Pere. **Las escuelas racionalistas em Cataluña**. Barcelona: Tusquets editor, 1976.

SOUSA, Eduardo. La espacialidad urbana en una metrópoli prematura: Su visión imaginaria desde la otredad. **Cuadernos del Cendes**. Vol. 28, Núm. 76, pp. 23–47, 2011.

SPERLING, Abraham. P. **Psicología simplificada**. México D. F.: Selector, 2004.

STAKE, Robert. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 2005.

TAIBO, Carlos. **Repensar la anarquía**. Acción directa, autonomía, autogestión. Madrid: Catarata, 2015.

TALLONE, Alicia Esther. *Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad*. **Revista de Educación**, Núm. extraordinario 2011, pp. 115-135, 2011.

THEOCHARIS, Theo; PSIMOPOULOS, Michalis. *Where science has gone wrong*. **Nature**, Núm. 329, pp. 595-598, 1987.

TOLEDO, Edilene. *“Para a união do proletariado brasileiro”: a Confederação Operária Brasileira, o sindicalismo e a defesa da autonomia dos trabalhadores no Brasil da Primeira República*. **Revista Perseu**. Núm. 10, pp. 11-31, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. *Malatesta e sua concepção voluntarista de anarquismo*. **Revista Verve**. Núm. 4, pp. 195-227, 2003.

TSOU, Jonhatan. Reconsidering Feyerabend’s “Anarchism”. *Perspectives on Science*. Vol. 11, Núm. 2, pp.208-235, 2003.

TURMAN, Paul D.; SCHRODT, Paul. *Student perceptions of teacher power as a function of perceived Teacher confirmation*. **Communication Education**. Vol. 55, Núm. 3, pp. 265-279, 2006.

UFBA (Universidade Federal da Bahia). **Projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia da faculdade de educação da UFBA**. 2012. Disponível em:

<http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/curriculo_do_curso_de_licenciatura_em_pedagogia.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2017.

_____. **UFBA em números 2016**. 2016. Disponível em:
<https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA_em_NUMEROS_2016.pdf>.
Acesso em: 8 jan. 2017.

VALENTE, Silza Maria. *O movimento anarquista no Brasil*. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas. Vol. 15, Núm. 3, pp. 260-269, 1994.

VÁZQUEZ, Victoria; ESCÁMEZ, Juan. *La profesión docente y la ética del cuidado*. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Núm. especial 10, pp. 1-18, 2010.

VINYAMATA, Eduard. **Conflictología**: Curso de resolución de conflictos. Barcelona: Ariel, 2007.

WAHLBRINCK, Ilíria; PACHECO, Luci Mary. *A extensão universitária sob o viés da ética do cuidado: possibilidade de práxis emancipatória*. **Horizontes**. Vol. 34, Núm. 2, pp. 19-29, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Abya Yala: Serie Pensamiento decolonial, 2013.

WATTS, Mike; EBBUTT, Dave. *More than the sum of the parts: research methods in group interviewing*. **British Educational Research Journal**. Vol. 13, Núm. 1, pp. 25-34, 1987.

WEBER, Max. **Economía y sociedad**: esbozo de sociología comprensiva. Madrid: Fondo de cultura económica, 2002.

WERNECK, Jurema. *O Belo ou o Puro? Racismo, eugenia e novas (bio)tecnologias*. IN: ROTANIA, Alejandra; WERNECK, Jurema (Orgs.). **Sob o Signo das Bios**: vozes críticas da sociedade civil. Vol. 1. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, pp. 49-63, 2004.

WIGGERS, Ingrid. *Currículo e ideologia: um estudo introdutório*. **Motrivivência**, Núm. 1, pp. 43-49, 1988.

WOLCOTT, Harry. F. *El maestro como enemigo*. In: VELASCO, Honorio Manuel; García,

Francisco Javier e Díaz, Ángel (Eds.). **Lecturas de antropología para educadores**. Madrid: Trotta, 1993. pp. 243-258.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. São Paulo: L&PM, 1998.

YIN, Robert. **Case Study Research**. Design and Methods. London, SAGE, 1989.

ZUBIRIA, Julián de. **Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.