

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem vigente

Clovis Nicanor Kassick*
Neiva Beron Kassick*

Resumo: O texto descreve e analisa a experiência das escolas alternativas que no Brasil se desenvolveram a partir do final da década de 70. As escolas alternativas surgem em diferentes cidades e estados como movimento de determinados grupos sociais em oposição à estrutura hierárquica e autoritária da escola brasileira, quer pública, quer privada. A análise realizada busca acompanhar o percurso desta escola enquanto contestação à organização escolar formal até a sua adequação e enquadramento aos parâmetros do permitido.

Abstract: This text describes and analyze the experience of alternative school developed in Brazil, at the final of the seventies. The alternative school arise in several cities and states as an organized movement of specific social groups in order to present a clearly opposition to the well established hierarchical and authoritarian structure of traditional Brazilian school, concerning state school as well as private one. The analysis performed try to follow the stream of this ideological movement in this role of contest and opposition to the traditional school organization up to its accommodation and acceptation of the conventional rules.

Unitermos: pedagogia libertária, escola antiautoritária, educação Anarquista.

Introdução

A história da pedagogia registra, ao longo de seu desenvolvimento, variados momentos, quando, em diferentes lugares, diferentes grupos de pessoas insurgem-se contra a educação tradicional veiculada pela Instituição Escola.

* Professores do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este movimento mundial de contestação à escola tradicional ocorre tanto no sentido de sua reforma e, portanto, de sua adequação às novas necessidades sociais, quanto de sua revolução, isto é, de busca de outra sistemática organizacional, tanto em nível administrativo quanto pedagógico.

Assim, vemos surgir movimentos de oposição à escola formal, como os ocorridos em Israel – através de Kibutz e do Coletivo Infantil; em Barbiana, Itália – através da escola de Alunos; na Inglaterra – pelas Escolas livres; em Samoa – pelo Ensino pela TV; na Tanzânia – através das Turmas Autônomas; na Alemanha – pelas Comunidades Antiautoritárias e do Mestre – Companheiro; nos Estados Unidos – pelas Escolas Alternativas (Stein, 1976).

Evidentemente que, neste movimento de contestação à escola tradicional, não poderíamos deixar de citar a contestação mais radical, aquela realizada pelo movimento pedagógico libertário, principalmente a partir de 1840, com Leon Tolstói e a Escola de Iasnaia Poliana; o Orfanato de Cempuis, idealizado por Paul Robin; A Colméia – de Sebastiam Faure; A Escola Moderna – do grande sistematizador das idéias pedagógicas libertárias – Ferrer y Guardia; das Mini-escolas idealizadas por Paul Goodman nos Estados Unidos; a Walden Center and School – da Califórnia; e o Centro Educativo Paideia – de Merida, Espanha – estas duas últimas ainda hoje em funcionamento.

No Brasil, o movimento contestatório à escola tradicional mais significativo, após as escolas racionalistas e escolas modernas incentivadas pelo movimento anarco-sindicalista do final do século passado até as primeiras décadas deste, talvez tenha sido o das Escolas Alternativas¹.

Tendo por base este pressuposto, desenvolvemos um trabalho de pesquisa junto a uma escola alternativa de Florianópolis/SC, que teve como objetivo principal verificar, a partir do resgate da história e das atuais ações da escola, o quanto este movimento conseguiu, através de sua prática, opor-se à educação tradicional, aproximando-se de princípios de uma educação libertária e, portanto, revolucionária.

Entendemos que, em qualquer um dos casos, a prática pedagógica, para efetivar-se, necessita estar alicerçada num determinado suporte organizacional que irá, se não determinar, influir na qualidade das ações desenvolvidas: se revolucionária ou reformista. Assim, a análise que apresentamos busca refletir sobre a estrutura administrativa desta escola alternativa e suas influências sobre as ações pedagógicas de-

envolvidas no dia-a-dia junto às crianças, bem como as conseqüências decorrentes da estrutura adotada.

A organização administrativa da escola alternativa : as relações de trabalho

A escola alternativa surge não apenas como uma nova opção no campo educacional, mas também na administração desta mesma alternativa, pois uma educação que se propõe contestar (efetivamente) o modelo tradicional não poderia concretizar-se dentro das antigas estruturas administrativas da velha escola. Assim, por princípio, a organização administrativa da associação/escola deveria caminhar no sentido da autogestão.

Este pressuposto estava presente no pensamento dos fundadores da associação quando de sua criação e constituía-se num dos princípios do movimento das escolas alternativas, ou seja, a participação de todos – pais, funcionários e professores – na administração do empreendimento.

Se o intuito era o de oferecer às crianças uma educação menos repressora e castradora das potencialidades individuais, via expressão da singularidade dos sujeitos através do desenvolvimento da autonomia, a isto não se limitava, pois, para além da questão da educação das crianças, dos filhos, pretendia também a (re) educação dos adultos.

Para viabilizar este duplo objetivo, organizaram-se numa associação, à qual caberia o papel de mantenedora da pré-escola – tendo em vista oferecer uma educação alternativa para os filhos – e, simultaneamente, seria um pólo de alternativas culturais, tendo em vista a re-educação dos pais.

A manutenção econômica da pré-escola, principal objetivo da associação e maior fonte de despesas, dava-se fundamentalmente pela contribuição direta (mensalidades) dos pais-associados que mantinham filhos na “escola”. Os custos de manutenção da escola² eram calculados e rateados pelo número total de crianças que freqüentavam a escola. Sempre que as despesas aumentavam, quer por aumento salarial, quer pelo custo de material didático ou conservação do prédio, as mensalidades eram reajustadas, o que via de regra ocorria balizado pelos aumentos salariais. Contudo, havia sempre uma preocupação dos pais para que tais custos, divididos entre os associados com filhos na escola, não excedessem em muito ao valor referente a um salário mínimo regional.

86 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

Havia ainda uma prática de bonificação aos associados que tivessem mais de um filho na escola, a qual consistia num desconto progressivo sobre a mensalidade, concedido a partir do segundo filho, para que tal mensalidade não inviabilizasse a frequência à escola.

Os pais-associados, cujo tipo de trabalho não garantia um salário permanente e constante, como os artesãos, por exemplo, recebiam “bolsas” e só contribuíam quando a extemporaneidade de seus ganhos assim o permitissem.

Em momentos financeiros mais difíceis para a manutenção da associação, quando não era possível aumentar a contribuição dos pais, porque já no limite de suas possibilidades financeiras, realizavam-se festas, rifas, jantares, etc., com o intuito de angariar fundos com os quais se pudessem complementar as despesas.

No aspecto cultural, destinado aos pais, pretendiam a implementação da prática da discussão-reflexão de temáticas sociais da atualidade a partir de palestras, filmes, etc.

Estabelecidas as grandes diretrizes, os grandes objetivos da associação, esta foi estruturada e legalizada via Estatuto, o qual determinava e condicionava a sua própria organização interna. Estatutariamente, a associação constituía-se na Assembléia Geral – como instância máxima da associação – e num conselho de Administração composto por um coordenador geral, um coordenador adjunto e quatro coordenadores de apoio, todos com seus respectivos suplentes, configurando-se assim, as esferas administrativa, financeira, de aperfeiçoamento e integração e pedagógica, cada uma delas com suas especificidades próprias.

Contudo, a prática administrativa do cotidiano da associação nos primeiros anos não correspondia ao modelo burocrático-administrativo adotado. Talvez porque (os associados) tivessem consciência de que uma prática alicerçada em tais argumentos (legais e burocráticos) inviabilizaria a opção alternativa, uma vez que consubstanciada nas relações de poder que tal estrutura demandava e outorgava a seus ocupantes.

Assim, não querendo incorrer na coerção inerente ao poder hierárquico, nos primeiros anos de funcionamento da Associação, quando a “idéia de cooperativa”³ e as diretrizes a que se propunham estavam ainda bem presentes, os associados buscaram operacionalizar outras formas organizativas da associação enquanto tal.

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 87

Uma das formas encontradas foi promover a rotatividade, por eleição, da presidência e coordenação das assembleias gerais, que, naquela época, ocorriam com grande frequência, até semanalmente, independentemente do fato de existir, por estatuto, um presidente eleito para um mandato temporal específico, com suas funções explicitadas pelo mesmo estatuto.

Outra forma utilizada para tentar escapar da centralização determinada pelo estatuto e suas conseqüências foi constituir comissões para exercerem funções na escola, ao invés de se nomear ou eleger uma determinada pessoa. Esse foi o caso, por exemplo, da coordenação pedagógica, que no início foi exercida por vários pais em comissão.

No entanto, a organização político administrativa da associação estava alicerçada num estatuto que conferia à diretoria, enquanto poder executivo, autoridade para a gestão da escola.

Esta estruturação, que os fundadores da associação viram-se obrigados a adotar, quando buscaram o reconhecimento oficial do Estado, trouxe para dentro da instituição a “ordem estabelecida,” que pretendiam questionar enquanto organização alternativa.

Ao invés da associação mutual em torno das coisas, preconizada por Proudhon (1975) e expressa através do pensamento filosófico libertário, a qual permitiria a cada um dos contratantes conservar a sua liberdade mesmo no interior da associação, porque restrito ao contratado e, neste sentido, possibilitar-lhes caminhar em direção à autogestão, optaram pela estrutura hierárquico-administrativa do Estado, a qual os condicionava a uma dada “idéia”, tornando-a uma camisa-de-força que dificultava, tolhia e impedia as liberdades individuais.

Da mesma forma que na associação a hierarquia era efetivada e encontrava suporte no estatuto, na escola ela se evidenciava através da hierarquia de salários, condicionada pela hierarquia de cargos e funções.

O estatuto normatizava e regulava as ações na associação, não na escola, pois esta só aparecia naquela como um dos objetivos a que se destinava.

Contudo, observa-se que, mesmo não havendo no estatuto ou em qualquer outro documento legal a normatização da vida da escola e, conseqüentemente, dos professores que nela atuavam, esta se efetivava, na prática, através de dois mecanismos: a diferença entre funções e a diferença entre salários.

88 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

Antes de especificar como estes dois mecanismos dicotomizavam, distinguiam e diferenciavam os professores entre si no interior da escola, reproduzindo o mesmo sistema sócio-capitalista das demais instituições estatais, convém que façamos uma rápida descrição de como está organizada esta escola alternativa.

1 A estrutura da organização didático-administrativa da escola alternativa

A escola atende crianças (somente filhos de associados), cujas idades variam entre 1 ano e 6 meses, mais ou menos, e 6 anos e meio, 7 anos. Os limites colocados não são tanto em função da idade cronológica, mas sim em torno de determinadas condições. Assim, para ingresso, independentemente da idade, é condição que a criança saiba caminhar ou esteja francamente em processo de desenvolvimento na aquisição de tal habilidade. O limite extremo – o da saída da criança da escola – é regulado pelo seu ingresso na primeira série do primeiro grau. Como a escola não tem como preocupação “preparar” a criança para ingresso na primeira série, os pais que pretendem uma pré-escola que favoreça tais atividades transferem seus filhos por volta dos seis anos para instituições que dêem esta preparação. Caso contrário, a criança fica na escola até o seu ingresso na primeira série, ou seja, por volta dos sete anos.

As crianças, na escola, são separadas e organizadas por faixas de idade. Há a faixa dos bebês, que vai de 1 ano e 6 meses até mais ou menos dois anos de idade; a faixa das crianças de 2 a 3 anos; a faixa de 3 a 4 anos; e a faixa que engloba as de 4 a 6 anos.

Para cada uma destas faixas (turmas), há limites quanto ao número de crianças. Para a faixa dos bebês, o limite é de 7 crianças; para a faixa de 2 a 3 anos é de 10 crianças; para a faixa de 3 a 4 anos, 12 crianças; e a faixa de 4 a 6 anos comporta no máximo 16 crianças.

As turmas são constituídas por pequeno número de crianças, comparado com o das demais escolas, para permitir uma maior atenção e um trabalho mais detalhado do professor junto a elas, o que dispensa, conseqüentemente, o auxiliar de creche, geralmente alguém menos qualificado.

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola é controlado por um coordenador pedagógico, que, através da sistemática de reuniões com

os professores (reuniões individuais e coletivas), orienta e determina o processo e presta contas à associação através de sua participação na reunião junto à comissão pedagógica (cognominada de “paisdagógica”), formada por três pais, sendo um deles integrante da diretoria e responsável pela coordenação do pedagógico na associação. Por sua vez, os professores também prestam conta de seu trabalho diretamente aos pais das crianças com quem atuam, em reuniões realizadas mensalmente.

A escola não possui um corpo burocrático formal e permanentemente constituído para tratar das questões administrativas. Questões como matrícula, informações sobre a escola, informações a órgãos governamentais, compra de material pedagógico e de consumo, organização do calendário escolar, promoções para angariar recursos, etc. , são encaminhados prioritariamente pelo coordenador pedagógico e professores, auxiliados por pais.

2 A estrutura hierárquica de poder no interior da escola alternativa

Apontamos, anteriormente, duas circunstâncias que fazem com que as relações no interior da escola sejam relações hierarquizadas:

a) Diferença entre funções

Esta hierarquia de poder evidencia-se sobretudo nas diferenças dos papéis, das funções, das atribuições e, conseqüentemente, do “status” entre os professores e o especialista da escola – o coordenador pedagógico.

Na constituição/organização original da Associação, esta previa que, na escola, para a orientação do trabalho pedagógico, haveria a função de coordenação pedagógica, porém não haveria o especialista da função, isto é, o coordenador pedagógico.

Esta função era desempenhada por uma comissão constituída pelos professores e por pais. Aos pais estava aberta a participação, independente de sua profissão, isto é, não era condição, para dela participar, ser pedagogo. A condição era unicamente estar interessado na temática educação e querer participar na busca de alternativas educacionais.

Alguns anos mais tarde, devido, entre outros fatores, ao gradativo e constante afastamento dos pais na participação das atividades da escola, é que foi criada e instituída a figura do especialista – coordena-

90 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

dor pedagógico, para suprir a ausência dos pais no processo de discussão e encaminhamento daquelas questões.

Ao instituir-se a figura do coordenador pedagógico na escola, instituiu-se um cargo hierarquicamente superior aos professores, com uma função específica: a de supervisionar o trabalho dos demais, corrigir eventuais desvios e prestar contas aos pais, via diretoria, do andamento da escola. Tal hierarquia funcional é referendada por um salário mais alto para este profissional, quando comparado com o salário dos demais professores.

Essa hierarquia da função, com conseqüente "status" de poder, da qual se reveste o coordenador pedagógico, evidencia-se sobretudo através de seu papel de mediador entre professores e pais, professores e diretoria, professores-professores. Na função de mediador entre as partes, enquanto detentor e controlador do processo e, conseqüentemente, das informações, estabelece a divisão do trabalho e dificulta o controle da situação pelos professores e pais em geral. A sistemática de reuniões individuais com os professores reforça tal controle, além de lhe fornecer, pelo conhecimento específico das situações, o panorama geral da escola, o que lhe assegura o poder sobre os demais.

A própria diretoria, por não tratar das questões pedagógicas diretamente com os professores, fica à mercê das informações que o coordenador pedagógico lhe fornece e, portanto, fica também sob sua dependência.

O professor, de sujeito do processo, porque parte integrante da comissão que refletia e discutia a ação pedagógica, passa a sujeitado, uma vez que agora tem, acima de si, a figura do coordenador pedagógico a quem cabe, em última instância, a responsabilidade e o direito de determinar a própria ação do professor, porque é ele (coordenador) que responde perante a diretoria sobre as ações dos professores.

Em virtude desta disposição organizativa que a escola passa a adotar, é a função de coordenação pedagógica na escola a que mais exerce poder e cuja articulação traz em sua esteira a infantilização e a dependência⁴ de pais e professores. Talvez por esta característica de maior poder na escola, tal função é a mais visada, provocando constantes trocas do coordenador pedagógico.

A escola, por pretender uma prática alternativa, ainda que alicerçada numa estrutura tradicional, sempre possibilitou em seu interior uma prática mais flexível, estabelecendo entre pais, professores e alunos relações mais abertas e horizontais. Possivelmente por possibilitar uma prá-

tica mais flexível, é que se estabeleceu, no decorrer destes anos de atividades da escola, uma luta surda e insana, porém constante, contra a estrutura de poder que se criou, a qual é incompatível com a prática efetiva dos primeiros anos, tornando-se uma ameaça constante à sua real concretização no momento atual.

A partir destas inferências, podemos entender as constantes “brigas pedagógicas” ocorridas na escola e a freqüente troca de coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo em que se transformou numa função de poder, tornou-se também vulnerável e instável. Quanto mais o coordenador pedagógico se propõe controlar mais, é controlado.

A análise da função da coordenação pedagógica existente na escola e sua conseqüente rotatividade (admissão/demissão) nos permite inferir que o coordenador pedagógico, desde que foi admitido na escola, tem uma função oculta e subjacente à sua real especificidade e que se constitui como a fundamental de sua atuação, ou seja, a função de pretensamente tranquilizar os pais com relação ao pedagógico da escola, ao mesmo tempo que os desobriga de uma participação mais direta nestas questões. A decorrência imediata desta situação traduz-se pelo afastamento e não-envolvimento dos pais nas ações da escola.

Outra decorrência disso, e até mesmo para que aquela tranquilidade se efetivasse, é que foram delegados (ao coordenador pedagógico) superpoderes, de forma que tudo o que fala se apresenta como verdadeiro e válido. Este poder delegado já é a conseqüência lógica e natural do afastamento e não-envolvimento dos pais no processo administrativo pedagógico da associação/escola. Assim, o coordenador pedagógico acaba assumindo também as questões da gestão da escola, porque, para os pais, tornou-se mais cômodo delegar a realização das atividades que, originariamente, eram desenvolvidas por pais-associados.

Quando um coordenador não corresponde mais ao que dele se espera, quando o estado de tranquilidade dos pais se desestabiliza, quer porque o coordenador não dá mais conta das atividades burocrático-administrativas, quer porque não dá mais conta das atividades pedagógicas, o que se evidencia na prática por conflitos professores/pais ou professores/coordenador pedagógico, a solução tem sido a demissão de um ou de outro (coordenador ou professor) e nova contratação.

Desta forma, o coordenador pedagógico não se constitui numa pessoa integrada à escola. Dividido entre pais e professores, entre ativida-

92 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

des pedagógicas e administrativas, busca intermediar os conflitos sempre latentes nas relações. Em decorrência disso, não consegue desincumbir-se dos papéis que lhe são atribuídos e cujo desempenho foge de sua esfera de atuação. Assim, acaba por descontentar e entrar em conflito com os segmentos da escola, desagradando ora uns, ora outros. Aos professores, por exercer ou estar investido de poder delegado pelos pais para fazer valer a sua vontade. Aos pais, por não conseguir implantar e consolidar o ideário pedagógico pretendido, devido à resistência dos professores.

Assim cada novo coordenador pedagógico que entra procura “tocar” a escola de acordo com o seu referencial e/ou do grupo que o contratou. Desconhecendo estas nuances que historicamente dicotomizam e hierarquizam as ações na escola, acaba por conflitar com pais e professores, o que leva ao seu afastamento. É como se pais e professores rejeitassem intuitivamente o poder e a hierarquia que o coordenador representa, sem, contudo, dele abrir mão. Não conseguem, portanto, trabalhar sem a presença desta figura hierárquica centralizadora, tal o estado de assunção da organização tradicional.

Este processo tem determinado que as discussões e as crises na escola se apresentem ciclicamente e não haja, até mesmo pelo desconhecimento deste processo histórico, acumulação da experiência vivida, o que impede, conseqüentemente, a sua superação. É a própria história da associação-escola que nos dá conta desta mística de autoridade, centrada ora na figura do coordenador pedagógico, ora na figura de um secretário, ora na figura de um coordenador geral, da qual a escola não consegue livrar-se nem tratar de forma diferente. As alternativas encontradas sempre passaram pela centralização do poder, como se apenas nesta sistemática organizativa (a escola) pudesse movimentar-se.

Neste sentido a substituição da comissão pedagógica por um coordenador pedagógico, isto é, pela figura do especialista, de “alguém que sabe”, demonstra o condicionamento e incorporação do próprio Estado e da Chefia, dificultando e impedindo o encaminhamento no sentido de uma prática descentralizadora que possibilite a idéia do alternativo caminhar rumo à consolidação de um processo autogestionário.

Desta forma, sempre houve, segundo o que preconiza Proudhon (1988a), uma expropriação do poder social imanente ao grupo e que, centrado em alguém ou em uma função, serviu para a dominação deste mesmo grupo.

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 93

O grupo dominado, ao mesmo tempo que subserviente, torna-se dependente. E é este caráter de dependência que determinará, ao nosso ver, o afastamento dos pais da escola, fazendo com que passem simplesmente a delegar a outros aquilo que lhes cabia como integrantes de um empreendimento associativo.

Coloca-se todo um poder em mãos do coordenador pedagógico porque isso é cômodo, é uma delegação que desobriga os participantes de assumirem e realizarem aquilo que consistia na sua contribuição dentro do processo participativo. Delega-se tudo em favor do outro, da escola, da diretoria, do coordenador pedagógico, dos outros pais, etc., e, quando as pessoas às quais se delegou poder não dão conta de desincumbir-se satisfatoriamente das atividades, sempre se pode recorrer a alguém: ao diretor, ao coordenador, ao supervisor, ao presidente, etc., a alguém que vai escutar as queixas e reclamações, alguém a quem caberia responder por aquilo que não se sabe ou não se quer saber e/ou fazer e do qual se omitiu. Na busca de solução, este alguém irá punir/proteger o acusado por não ter sabido desincumbir-se de suas atribuições.

A emergência da figura do coordenador pedagógico na escola contribuiu para o afastamento dos pais da discussão e da participação direta nas questões pedagógicas. Em decorrência, a preocupação dos pais delineou-se em termos de ter alguém que, participando, decidindo, pensando por eles, lhes possibilitasse e assegurasse a tranquilidade necessária que queriam.

A criação do cargo de especialista e a conseqüente delegação de poder vêm cristalizar a omissão dos pais no processo, desobrigando-os de suas responsabilidades. Para tanto, reveste-se a figura do coordenador pedagógico de uma aura mística, conferindo-lhe poderes de "milagreiro" que tudo pode e consegue resolver.

Esta visão mística, ao mesmo tempo que gera dependência, faz o confronto entre a realidade prática e o desejado e realizado, entre o esperado e o possível, ser muito mais drástico do que realmente o é, colocando permanentemente em choque e em xeque a visão do imaginado em face do real.

Desta forma, pela divisão do trabalho, pela representação e não-participação dos envolvidos em todas as etapas, justifica-se a necessidade da existência de um cargo de controle, haja vista que os professores terão de executar aquilo que não tiveram oportunidade de deliberar e decidir.

94 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

Por ser cargo de supervisão e controle dos interesses do patrão (diretoria-pais), justifica-se a maior remuneração deste segmento, pois assim se garante sua cooptação, fidelidade e subserviência aos interesses do empregador e não aos dos empregados.

Inegavelmente, é a lógica do Estado instalada para a garantia dos resultados desejados, sem o ônus e o desgaste dos pais-associados no desenvolvimento direto com o processo administrativo-pedagógico.

Cabe salientar ainda que a institucionalização da figura do coordenador pedagógico trouxe também, como consequência, a remuneração de uma função que antes era exercida graciosamente.

b) Diferença entre salários

A diferença salarial não ocorre somente entre os professores que ocupam e desempenham cargos e funções diferentes: ocorre também entre os professores e entre estes e as funcionárias encarregadas da limpeza e merenda.

A sistemática de remunerar com diferentes salários diferentes funções, segundo a qual funções especializadas detêm maiores salários, contempla a organização tradicional capitalista da sociedade e, como tal, não traz e não opõe a esta nenhuma alternativa. Recordemos o que diz Castoriadis (1983), ao colocar esta sistemática capitalista como sendo duplamente injusta. Primeiro, porque condiciona a possibilidade de aprimoramento intelectual e profissional a uns poucos afortunados que detêm condições tais que lhes assegurem a sobrevivência sem necessitarem produzir. Em segundo lugar, por terem usufruído da produção alheia, puderam dedicar-se ao seu exclusivo aprimoramento e, em decorrência, ao ingressarem no mercado de trabalho, terão sua mão-de-obra mais valorizada.

Consolida-se, assim, um duplo favorecimento e uma dupla penalidade. Quem se vê obrigado, desde cedo, a ingressar na força de trabalho para prover a sua sobrevivência, não pode aprimorar-se e, por causa disso, terá baixa remuneração. Quem usufrui da produção alheia enquanto se aprimora, quando ingressa na força de trabalho, receberá, a título de recompensa pelo maior aprimoramento, maior remuneração.

As diferenças entre os professores com iguais atividades manifestam-se pela diferente remuneração que recebem via semestralidade⁵.

O antigo ditado de caserna reaparece com toda a sua força: "antiguidade é posto". Ora, no momento em que estabelece diferente remunera-

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 95

ção por tempo de serviço na escola, referenda-se concomitantemente a hierarquia via tempo de serviço, que aparece de forma implícita, de forma velada, no “respeito” e acatamento da opinião dos mais velhos pelos mais novos; e, de forma explícita, quando na ausência de titulares, a escala gradativa de tempo de serviço determina quem responderá pela administração e/ou coordenação pedagógica da escola.

Há ainda o caso dos professores especialistas – professores de Música, Arte, Educação Física, Marcenaria, Cerâmica, etc., que desenvolveram suas atividades em diferentes momentos da história da escola. Estes professores eram pais de crianças que freqüentavam a escola e que desenvolviam em sua vida profissional uma destas atividades. A título de colaboração, ministravam algumas aulas destas especialidades para as crianças. Estas atividades eram desenvolvidas em uma ou mais horas por semana em algumas turmas, normalmente nas faixas de mais idade.

Inicialmente, estas atividades se integravam às já desenvolvidas e oferecidas pela escola, com os pais procurando suprir e complementar as atividades do dia-a-dia das crianças. Devido ao seu caráter de colaboração, não eram remuneradas. Contudo, com o passar do tempo, desaparece o caráter colaborativo e surge a remuneração sob forma de desconto concedido pela diretoria a estes pais na mensalidade de seu filho. Através deste mecanismo, estas atividades especializadas tornam-se remuneradas num patamar superior às atividades dos demais professores.

Novamente aparece aí a figura do especialista e, como tal, detentor de um conhecimento específico, cuja melhor remuneração referenda novamente o modelo hierárquico.

Dessa maneira, a autoridade do conhecimento específico, enquanto um saber próprio que um determinado indivíduo detém, perde seu caráter de autoridade legítima para configurar-se numa autoridade hierárquica do conhecimento, onde um conhecimento “vale” mais e, por isso, sobrepõe-se a outro. Esta lógica nada mais faz que referendar a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Tanto esta lógica fazia-se presente, que, mesmo entre as professoras especialistas de Marcenaria e Música, esta última tinha ascendência sobre a primeira. Esta ascendência manifestava-se pelos diferentes *status* que as professoras desfrutavam entre pais e demais professores, fruto, em última análise, do preconceito que considera a Música como uma

atividade superior à Marcenaria. Novamente é a hierarquia do conhecimento sobrepondo-se à autoridade do conhecimento.

Esta lógica capitalista estava já tão arraigada nas ações diárias da associação/escola, descaracterizando o alternativo, que, quando os demais professores e a diretoria solicitaram igual remuneração para todos os professores, isto não foi aceito e causou discussões, que culminaram num impasse com a suspensão de tais atividades.

Este episódio mostra o quanto a associação/escola tinha deixado de lado os seus ideais alternativos, caracterizando o retorno à organização estatal tradicional.

Igualmente, a menor remuneração das funcionárias da merenda e limpeza identifica as tarefas entendidas como subalternas, pelas quais se recebe menor remuneração. Este fato denuncia o caráter preconceituoso pelo qual se classificam as atividades desenvolvidas, neste caso, evidenciadas pela desvalorização do trabalho manual. Apesar de velado pelas relações amistosas entre os pais e funcionárias, entre estas com crianças, o *status* próprio da profissão estabelece o lugar na hierarquia.

A decorrência desta menor remuneração e do menor “status” destas atividades na escola evidencia-se pela não participação deste segmento em reuniões de diretoria, de professores, nas assembleias de pais, ou reuniões de *faixas*⁶. Na lógica hierárquica, é o último segmento, o segmento mais baixo da estrutura e, como tal, merece pouca consideração, porque pouca contribuição pode oferecer. Cabe-lhes apenas a execução.

As suas reivindicações, feitas diretamente ao coordenador pedagógico ou a um dos membros da diretoria, limitam-se a melhores condições materiais para que possam melhor realizar suas tarefas.

Nas reivindicações salariais, apenas aguardam, ansiosamente, os resultados das discussões dos professores entre si e, posteriormente com a diretoria e assembleia geral, uma vez que o índice de reajuste concedido aos professores é igualmente a elas repassado.

Contudo, mesmo com seu reajuste salarial ocorrendo na esteira dos reajustes concedidos aos professores, não são convidadas por eles a participar das discussões que determinarão os índices a serem reivindicados.

É o segmento que, por possuir menor expressão, menor *status*, menor representação (até mesmo representação nenhuma) e menor capacidade de argumentação, é conservado e/ou conserva-se à margem da luta.

Esta hierarquização e diferenciação entre funções e salários que a organização administrativa da associação/escola acabou tomando, baseada no próprio estatuto, nada mais fez que referendar a organização estatal e, por via de consequência, anular qualquer possibilidade de outra sistemática organizativa pela qual a associação poderia se encaminhar.

3 A estrutura classista da escola alternativa

Esta organização estatal da escola alternativa acaba ocasionando conflitos entre pais e professores, gerados por interesses antagônicos. Este conflito surge como decorrência lógica da estrutura de poder que hierarquizou cargos, funções e competências e, conseqüentemente, investiu alguns da mística de autoridade, realçando o caráter das distintas classes existentes em seu interior. Portanto, ao mesmo tempo em que a estrutura hierarquizada traz à tona a questão do poder, até então latente e disfarçado nas relações, este emerge do flagrante conflito de classes, que passam a antagonizar-se e a lutar, cada uma, por seus interesses específicos.

Uma das conseqüências deste antagonismo foi a explicitação, por parte dos pais, da proibição dos professores participarem da diretoria e das assembléias gerais, uma vez que estes eram espaços reservados, estatutariamente, aos associados. De parte dos professores, a resposta foi sua atuação restrita à função contratada – de professor – abandonando as atividades burocrático-administrativas e as destinadas à manutenção econômica da escola (festas, mutirões, rifas, etc.).

Este assumir-se em classes trouxe outras conseqüências não percebidas ou não plenamente entendidas de imediato pelos professores, quais sejam a explicação e aceitação tácita do retorno à parcelarização do trabalho em seu sentido alienante, a qual se estabeleceu através da definição de papéis como solução do confronto. Esta definição de papéis, na verdade, não fez mais que recolocar a dicotomia entre dirigentes/dirigidos, entre trabalho intelectual/trabalho manual, o que, de uma certa forma, pela maneira que trabalhavam e se relacionavam pais e professores, já estava em parte superada, ou assim se acreditava.

Ressurgia, assim, aquilo que Proudhon (1988b:976) já havia qualificado como

98 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

“ . . . esta prerrogativa monstruosa que se arroga o homem sobre o seu semelhante e que caracteriza nossa espécie, vem do que, só entre os animais, o homem é capaz por seu pensamento de separar o seu eu do seu não eu, de distinguir nele a matéria e o espírito, corpo e alma, por esta abstração fundamental de se criar duas espécies de vida: uma vida superior ou anímica e uma vida inferior ou material, da onde resulta a divisão da sociedade em duas categorias, a dos espiritualistas, feita para o comando, e a dos carnaís devotados ao trabalho e à obediência”.

Volta-se a justificar, desta forma, a discriminação do trabalho entre quem planeja e quem executa e que

“ . . . considera o pensamento puro superior à ação e portanto, o intelectual ao operário, e responsável pela divisão dos homens em duas classes distintas e desiguais, uma que pensa, manda e goza e outra que trabalha, realiza e sofre”. (Proudhon apud Tomassi, 1988 : 96).

Ao assumirem a posição de “executores”, de empregados, via definição de papéis, os professores passam a ser meros cumpridores das determinações emanadas dos pais, aprofundando assim a dicotomia entre o planejamento das atividades e a execução das mesmas, cristalizando e explicitando a estrutura classista da escola alternativa até então latente, ao mesmo tempo que inviabilizavam outras alternativas.

Se o confronto foi útil para explicitar e tornar claras as relações hierarquizadas e classistas que até então existiam, porém mascaradas por um fazer cooperativo e participativo, não foi suficiente para, entendendo estas relações, buscar o estabelecimento de relações autogestionárias, o que, sem dúvida alguma, demandava, antes de tudo, vontade para alterar a organização heterogestionária e burocrático-estatal em que se fundamentavam. Perdeu-se aí, a nosso ver, o momento e a oportunidade propícia para transformar a experiência da escola alternativa, até então dotada de um caráter participativo ou de co-gestão, para a amplitude da autogestão didático-administrativa.

As possibilidades da escola alternativa

Ainda que a organização burocrático-administrativa da escola alternativa tenha cerceado as possibilidades do seu “vir a ser”, ideologicamente pretendia transformar-se em alternativa pedagógica e, como tal, em movimento de oposição à educação tradicional, constituindo-se, portanto, numa tentativa de organizar pais, professores e pessoas interessadas em educação de crianças, no sentido de que esta se concretizasse de forma menos repressora, ao mesmo tempo que se orientava para a reeducação dos pais, para uma reelaboração educacional de forma solidária e cooperativa.

Nesta perspectiva, constituíam-se princípios básicos da escola alternativa:

– que a criança obtenha um desenvolvimento integrado em suas potencialidades físicas, afetivas e intelectuais;

– que o mundo que a cerca seja o material didático, pois o contexto em que ela vive é fundamental para o seu desenvolvimento;

– que a criança assuma uma posição crítica diante da vida, questionando e indagando em todas as situações por ela vivenciadas;

– que se permita a curiosidade científica e a experimentação, em detrimento da explicação abstrata, teórica ou mística;

– que as atividades desenvolvidas pelas crianças sejam valorizadas como trabalho;

– que a criança desenvolva uma visão cooperativa, através de atividades predominantemente em grupo, onde as normas serão resultado da deliberação coletiva, produto da cooperação e solidariedade;

– que se permita a contínua integração casa/escola;

– que haja uma participação de pais e professores em todos os níveis do processo educacional;

100 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

- *que as referências teóricas sejam buscadas no consenso entre pais e professores, com base na avaliação da prática desenvolvida;*
- *que se tenha o máximo de coerência entre a escolha da informação e da explicação fornecida as crianças;*
- *que se privilegie a qualidade do ensino em detrimento da quantidade de informações, pois o importante é a estrutura mental e não o acúmulo de conhecimentos;*
- *que o professor não ensine mas leve a criança a aprender;*
- *que as atividades sejam dosadas ao nível do desenvolvimento das crianças, evitando-se assim a queima de etapas” (Jornal O Estado – Florianópolis, 29/5/82).*

Entendiam os envolvidos que tais princípios só poderiam ser atingidos se articulados com outro de igual importância e que envolvia diretamente professores e pais – a reeducação dos adultos – o que faria da Associação um espaço de permanente atualização.

Reeducação no sentido de buscar-se uma outra prática social e educativa dos adultos, que favorecesse os aspectos desejados na educação das crianças, porque a maioria dos adultos é fruto da escola tradicional. Foi lá que tiveram, impositivamente, as experiências culturais e pedagógicas consolidadas. Neste sentido, a escola tradicional cumpriu seu papel, eventualmente específico, eventualmente amplo, sobretudo como canal de organização do universo das idéias, como forma de veicular conjunturalmente determinada orientação do Estado a serviço de grupos sociais dominantes, condicionando, de certa forma, o pensar e o fazer adulto.

Esta estrutura conjuntural, (político-ideológico-administrativa), constituiu-se num modelo estabelecido, segundo o qual deveríamos nos organizar individualmente, sem associarmo-nos, sem identificarmo-nos uns com os outros, para que não compreendêssemos que somos filhos das mesmas exigências restritas ao interesse do Estado.

Contudo, isso não significa que somos e/ou estamos irremediavelmente dominados por esta estrutura político-ideológico-administrativa estatal. Na busca de tornarmo-nos sujeitos da História, várias experi-

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 101

ências de gestão direta, de co-gestão, de participação, enfim, de experiências como a da escola alternativa, apontam para o querer de indivíduos ou grupos que buscam construir a realidade do dia-a-dia de forma diversa da estabelecida e imposta pelo modelo estatal.

Este querer, no caso da escola alternativa, passa por outra concepção de educação e de organização do ambiente educativo. Educação entendida no sentido da auto-educação, pois

“... educar significa sobretudo aprender (...). Neste processo, pode-se ter ajuda, sugestão, porém estas só se tornam educativas na medida em que ativam forças latentes ou já em ação no indivíduo” (Borghi, 1990 : 39).

Isto implica numa concepção de educação que, ao invés de restringir a liberdade do educando, o fará identificar-se com ela. Para tanto, é necessário romper com o pressuposto educativo da “disciplina” imposta, que na verdade pretende o condicionamento e o cerceamento da liberdade do aluno. Não nos enganemos com o conceito liberal de liberdade, quando afirma que:

“...a minha liberdade vai até onde inicia a liberdade do outro”.

À liberdade não se impõem limites. A liberdade encontra na ação solidária com os outros, não um limite, mas um auxiliar. Liberdade é ação e relação solidária.

“A liberdade cresce como a força – pela união (...) O homem mais livre é aquele que tiver mais relações com os seus semelhantes” (Proudhon, s.d.: 234).

Desta forma, educação e liberdade são equivalentes. No entanto,

“... se a gente procura “formar” o indivíduo agindo de fora, transmitindo-lhe noções ou inculcando-lhe modos de comportamento que não são do educando, seja jovem ou adulto, mas que são precisamente do sujeito que educa, então, não temos mais a coincidência entre educação e liberdade, mas a coincidência entre educação e autoridade” (Borghi, 1990: 40).

É necessário superar esta relação unidirecional educador-educando imposta pela autoridade em detrimento da liberdade. Esta relação não-autoritária necessária à educação se efetiva no trabalho conjunto professor-aluno, onde aquele coloca à disposição deste as informações e os conhecimentos que possui, na medida de sua utilidade e da necessidade do aluno de utilizá-lo para resolver os problemas com os quais está se defrontando. Neste sentido, a relação deixa de ser unidirecional, e, portanto autoritária, para ser bidirecional, isto é, não-autoritária.

Para que isto ocorra, é necessário que o professor seja capaz de “ler” a realidade do aluno, de forma a identificar as informações de que está necessitando para resolver seu impasse. Isto ocorrendo, concretiza-se a bidirecionalidade necessária ao processo educativo. Do contrário, teremos “verdades” alheias e inculcadas aos alunos e, portanto, a sujeição destes à autoridade.

Mas a armadilha, representada pela aparente apatia e desinteresse em fazer as coisas de forma coletiva, está posta. Cada vez mais, sem nos apercebermos, orientamo-nos para a construção individual da vida, esquecendo que deveríamos nos organizar coletivamente nos espaços do bairro, do trabalho, do lazer, etc., como garantia da liberdade e da qualidade de vida, bem como da própria sobrevivência e reprodução diária. Como reflexo deste enclausuramento físico a que nos submetemos, ocorre também o enclausuramento intelectual e cultural, mesmo que esta atitude possa comprometer os princípios da educação pretendida para nossos filhos.

Também quando procuramos resolver individualmente as questões que são colocadas igualmente de forma individualizada, esquecemo-nos da importância do grupo, enquanto instância legítima na educação para o solidarismo e coletivismo, enfim, da educação para a autonomia e liberdade.

O individualismo, mesmo fazendo parte do nosso dia-a-dia, quer nas relações de trabalho, quer nas relações pessoais, não deveria se constituir num entrave pedagógico para a educação de nossos filhos, sob pena de estarmos apenas reproduzindo as estruturas restritas da subserviência e sujeição à sociedade, anulando, dessa maneira, a possibilidade de se desenvolverem harmonicamente, tornando-se sujeitos de sua própria história.

Considerando-se tais aspectos, é de se questionar e refletir sobre a “praxis” proposta pela escola alternativa, à qual pais e professores têm se dedicado, procurando fazer dela algo, senão inédito, diferente quanto a seus princípios político-ideológicos.

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 103

Consegue a escola alternativa promover a educação a que se propõe, espera e pretende, para que as crianças se tornem pessoas solidárias e coletivistas ?

Que escola alternativa se está querendo e construindo ? Em que implica ser alternativo ? O quanto e em quê é esta escola alternativa ?

Para tanto, a escola não deve mais ser pensada apenas como um sistema pedagógico a ser implantado, mas sim como um projeto político-comunitário, podendo vir a ser articulado a outros, constituindo-se então em novos campos de força, compondo uma nova organização social a partir de si própria e orientando-se no sentido dos movimentos sociais que colocam em questão o Estado e suas Instituições, inclusive a escola e seus desdobramentos pedagógicos.

A escola alternativa, assim constituída, poderia ser um espaço para a linguagem da criança, que até hoje tem sido silenciada por linguagens especializadas (psicológicas, pedagógicas, sociológicas) a serviço do Estado.

A este respeito, lembremos Guattari (1982:2,3) ao se referir ao papel e ao espaço que deve a escola propiciar para a criança, para que ela possa se expressar livremente:

“... uma das primeiras tarefas neste campo, seria se preocupar com a criação de condições para o desenvolvimento das potencialidades reais nas crianças, antes de se preocupar em trazer alguma coisa para elas, e, se preocupar com o que elas já têm. As crianças não são infantis, mas infantilizadas: é a sua relação com a sociedade dos adultos que é infantil e infantilizante. São os adultos que projetam a imagem de infantilização sobre as crianças; então para começo de conversa, seria preciso que estes pedagogos em questão se desinfantilizassem para fabricar agenciamentos de expressão com as crianças. Mas quando a gente vê as referências teóricas neste campo, a gente fica arrepiado. Todas as teorias psicológicas sobre a maturação das crianças, quando a gente vê as percebe, vê-se que na maior parte do tempo são os profissionais que são imaturos e não as crianças. É toda a concepção da vida familiar e doméstica que pende para essa imaturação dos componentes. O problema aí, talvez, seja também um

104 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

problema de experimentação pedagógica, mas antes de mais nada é uma questão de reconhecimento dos problemas das crianças. Até o momento os direitos do homem não começaram a se aplicar a criança; seria preciso que a gente recomeçasse a Revolução Francesa, desta vez pelas crianças. Por exemplo, os casos das crianças resgatadas, dilaceradas, entre os pais e os conflitos da separação. Todo mundo fala nesta história, a mamãe, o pai, a vovó, o vovó, o advogado, o psicólogo, o médico, cada um dá a sua opinião mas a criança não. E isto é que é o problema. E também para arranjo do espaço de vida no contexto urbano, na vida na escola. As crianças estão mantidas completamente fora da possibilidade de expressar aquilo que convém a elas como espaço. A maneira que elas tem que fazer seu território, de organizar suas relações sociais. É justamente nas rádios livres, quando a gente dá a palavra para as crianças, dá prá dizer que elas falam coisas, às vezes, que são muito difíceis de escutar pelos adultos que estão perto delas. Mesmo porque elas não estão nem aí para preservar o anonimato dos nomes próprios, e que elas também não ficam se enchendo, se atrapalhando com teorizações. Então, essa dimensão de experimentação pedagógica, ao lado disso, o que se coloca é a questão da micropolítica de faixa etária que poderia ir muito longe nos meios de expressão e nos meios de defesa jurídica. É também a possibilidade da gestão direta dos espaços pelas crianças.”

Um dos aspectos principais da escola que se propõe alternativa é possibilitar e desencadear nas crianças o desejo constante de recriar o social, evitando, desta maneira, a sua cristalização em modelos e, por conseguinte, a sua própria degeneração; é o eterno desejo de busca, de alcançar algo que, quando se supõe alcançado, mostra que há mais para buscar.

Valemo-nos novamente de Guattari quando afirma que o “alternativo” configura-se pelo

“... seu caráter processual, não totalizável numa teoria, numa ideologia, numa prática. É a elaboração de uma compreensão das posições singulares recíprocas, sem paranóias, sem proje-

ções, e sem culpabilizações, desembocando em relações de força constantemente articuladas". (op.cit.: 14)

Estas indagações nos levam a refletir sobre as relações estabelecidas na escola alternativa em função de sua organização didático-administrativa a partir de "estatutos".

1 A organização estatutária: entrave à dinâmica alternativa

Tem-se presente que um empreendimento que se pretenda inovador, que busque uma ação educativa baseada na cooperação, solidariedade, coletivismo, e construção coletiva do conhecimento entre seus membros (pais, funcionários, professores e crianças), não pode se descurar das relações instauradas e mantidas entre os adultos, pois estas refletir-se-ão, seguramente, nas relações com as crianças. Portanto

"... os educadores, pais e mestres, devem deixar de lado as ordens e afirmações e qualquer forma de sugestão, para valem-se sobretudo da persuasão arrazoada e da força aprovadora do exemplo" (Tomassi, apud Gallo, 1990 : 289).

É necessário e imprescindível vivermos o processo revolucionário das relações horizontais em sua totalidade, em sua plenitude, sob pena de cairmos num mero reformismo inseqüente, de vivermos uma mentira, onde professamos uma teoria para os outros (as crianças) e vivemos (os adultos) com os mesmos pré-conceitos que desejamos abolir. Devemos ter presente que

"... a construção de uma sociedade solidária passa também pela construção social da liberdade. Essa construção aparece pois como a tarefa primeira da educação libertária, e as relações entre os membros da comunidade escolar, principalmente a relação professor-aluno, são o seu principal caminho" (Gallo, 1990 : 289)

Novas relações, não hierarquizadas, não se fazem entre adultos e crianças, sem que antes e/ou simultaneamente, sejam vividas entre os adultos. Portanto, novas relações se constroem na vivência diária entre adulto-adulto e adulto-criança.

Toda a escola que se propõe alternativa, se estruturada segundo o “regulamento estatal”, mantém-se alicerçada sobre a dicotomia dirigente/dirigido, apesar dos princípios e objetivos que orientaram sua criação e desenvolvimento.

Esta nossa afirmação baseia-se no fato de que os grupos, mesmo que historicamente tenham se estruturado no sentido de conjugar esforços para construir coletivamente uma alternativa educacional questionadora da ordem estabelecida, inviabilizam-se, na prática, pela estrutura hierárquico-estatal representada pelo estatuto.

A escola alternativa, ao estruturar-se enquanto associação de pessoas através da adoção de um estatuto legal, não consegue, na prática do dia-a-dia, implementar outra sistemática organizativa que não a já prevista no estatuto. Este acaba, portanto, trazendo para dentro da Instituição a ordem estabelecida que pretendia ela própria questionar, ou seja, a figura e a estrutura hierárquico-administrativa do Estado (sociedade). Deste modo, o estatuto acaba por induzir as relações interpessoais, pois

“... o Estado é uma situação, uma relação entre os homens, um modo dos homens se conduzirem uns com os outros. Para destruí-lo, é preciso estabelecer novas relações, comportar-se com os demais de uma outra maneira” (Landauer apud Buber, 1986 : 63).

Esta maneira de estruturar-se faz com que se perca o “horizonte da alternatividade” (Demo, 1989), impossibilitando, segundo Guattari (1982), a idéia original do alternativo, que é justamente o seu caráter de incompletude e, por isso mesmo, de estar em constante processo, em constante busca, em constante construção. Portanto, o estatuto, algo pronto e acabado, rouba esta característica singular e fundamental da experiência que se pretende alternativa.

Este paradoxo estatuto *versus* alternativo mantém-se presente nas ações desenvolvidas na escola, mesmo que a prática diária busque ignorar a hierarquia estatutária, deixando-a à margem das ações. A sua existência (o estar na “gaveta”) acaba se tornando uma “espada de Dâmocles” sobre a “cabeça” do alternativo, porque, quando no choque de idéias divergentes, a busca de solução para os conflitos poderá reduzir-se à fórmula simplista de aplicação do dispositivo estatutário, bloqueando, desse

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 107

modo, a manifestação das singularidades e proporcionando campo fértil para a consolidação das idéias hegemônicas.

Esta “presença” (do estatuto) acaba dificultando, sufocando e inviabilizando a emergência de novas formas relacionais consentâneas com os objetivos alternativos desejados pelo grupo.

Percebemos, então, que os homens, ao se organizarem segundo o modelo estatal, acabam implantando uma organização hierárquica e coercitiva que os leva a conviver sob a ameaça constante da “presença” dominadora do Estado. Este sistema só poderá ser superado à medida que estas relações de dominação forem substituídas por outras, que assegurem autonomia e independência ao grupo.

2 Perspectiva da autogestão na organização alternativa

Vale aqui lembrar o pensamento de Proudhon (1988a), quando afirma que é o corpo político (Estado) que, ao expropriar do corpo econômico o poder social por ele gerado, faz com que ele próprio se transforme em dominador do corpo econômico, substituindo, portanto, a relação de reciprocidade por uma relação de dominação e submissão.

Assim, assegura ele que,

“... a força coletiva é absolutamente imanente à atividade coletiva”

e, se expropriada, servirá para a dominação do grupo que a gerou. Sabe-se que o grupo social, uma vez constituído em relações de cooperação e reciprocidade, torna seus membros solidários, daí originando uma força ou um poder específico, superior em qualidade a simples soma de suas partes, ou ainda, em suas palavras,

“Uma coletividade real gerando uma força e uma produção, é diversa e superior à soma dos esforços das produções individuais justapostas” (Proudhon, 1988a : 1154).

Desta forma, toda a coletividade gera um poder – poder social – que não pode ser imputado a ninguém em particular, porque fruto do coletivo. É este poder que, permanecendo no grupo, lhe conferirá autonomia, coesão e legitimidade enquanto coletivo. Este é o poder que Proudhon caracteriza como

108 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

“... poder real, objetivo e legítimo, que constitui uma unidade ainda que emane da pluralidade do grupo e das ações” (*apud* Ansart, 1972 : 214).

O caráter essencial deste poder social é a sua imanência à coletividade, cujo fundamento é a força coletiva. Assim, o poder social não está e não pode estar de forma alguma diferenciado da coletividade, porque é a própria coletividade, sendo resultante da organização e unificação de suas diversas atividades. Isto nos leva a concluir que todo o grupo, toda a comunidade traz em si um poder social unificado, que é o fundamento do poder político.

Observa-se, assim, que o poder político, por ser imanente ao social, não poderia, de forma alguma, diferenciar-se do poder social que o origina. Para que isto ocorresse, seria necessário que este poder social fosse expropriado de seus geradores e que se revestisse de um caráter transcendente. Assim, por um artifício manipulativo e expropriativo da força coletiva, o Estado passa a arvorar-se como legítimo depositário deste poder e, como tal, o de ser também o organizador deste mesmo grupo.

Ora, se o Estado nada mais é do que a alienação da força coletiva, ou seja, o poder político expropriado do grupo social, resta-nos então indagar como este poder tem podido revestir-se de um caráter e de uma força transcendente e voltar-se contra o grupo que o originou. É necessário explicar como um Estado pode apropriar-se da força social e aparentar ser seu autor, ainda mais se considerarmos que ao Estado não se pode atribuir força ou poder próprio, porque é uma criação, uma ficção.

Valemo-nos da explicação de Ansart (1972 : 215), quando afirma que

“... é em termos de expropriação que é necessário compreender a história do Estado. A família patriarcal oferece um primeiro exemplo de açambarcamento e o modelo de todas as expropriações. Pela constituição hierárquica da família, o pai se encontra investido da propriedade coletiva e encarregado da autoridade a ser exercida sobre seu grupo. Esta força coletiva que resulta da atividade do grupo familiar lhe é encomendada como seu bem ainda quando ele não podia ser seu au-

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 109

tor; e por isso mesmo, quando a família se acrescenta com o concurso dos escravos e a força coletiva se amplia, o pai de família permanece como o amo, prefigurando desta forma o açambarcamento das forças da coletividade por um grupo parcial. Efetivamente, quando grupos diversos se unem por relações de intercâmbio e de solidariedade, quando o poder social se acrescenta, se segue o mesmo processo: o chefe que possua a família mais poderosa, mais terras e riquezas, ele possui já “a maior força da coletividade” conserva seus privilégios e os estende, ao tomar o mando da nova cidade. Sob formas diferentes, quer se trate de monarquia, de patriciado ou de feudalismo, a constituição do poder reproduz o mesmo modelo: realiza uma alienação da força coletiva. Entra pois, na formação do Estado uma inversão das relações sociais, uma tergiversação das relações originais. Em uma comunidade em que o poder político não tenha sido açambarcado o poder permanece imanente ao social, se estende à medida que se estende a força coletiva e não é mais que a resultante de todas as forças particulares organizadas no trabalho ou na defesa coletiva. Desde que a alienação da força coletiva tenha se realizado, o poder cessa de ser a universalidade dos cidadãos, tende a tornar-se em propriedade de uma dinastia, de um indivíduo ou de uma casta, tende a voltar-se contra aqueles de onde tem saído.”

Esta apropriação, de que se vale a idéia de Estado, representado na organização da escola pelo Estatuto, condiciona as relações em seu interior. Conforme Buber (1986:31)

“... as relações entre os homens permanecem essencialmente inalteradas quando se inserem numa organização de poder (...) que determina a vida das pessoas e a vida dos grupos naturais”.

Assim, o fato da escola alternativa organizar-se a partir de estatuto, acaba condicionando-a e tornando-a uma organização de poder hierárquico (estatal), uma “camisa-de-força” para os ideais alternativos pretendidos.

A escola alternativa, desta forma, acaba atrelando-se ao Estado que tanto queria e pretendia contestar e combater, abortando, com isso,

110 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

seu desejo inicial de se tornar um grupo alternativo. Ao adotar um estatuto, oficial e burocraticamente reconhecido, torna-se subserviente à idéia de Estado, delegando a ele o controle dos seus atos, pelo pré-estabelecimento de papéis dos seus integrantes.

Além destes aspectos que condicionam a relação de subserviência Escola-Estado, outros, igualmente nefastos, se fazem sentir no interior da própria organização.

A perniciosidade do estatuto legal faz-se presente, também, nas relações interpessoais, favorecendo a imposição autoritária de idéias e/ou vontades, a partir da posição hierárquica assumida na organização.

Desta forma, as relações interpessoais acabam sendo condicionadas e confundidas pelas figuras de patrão/empregado, pai/professor, o que leva a organização a afastar-se dos seus objetivos iniciais.

Essa dicotomia acaba impossibilitando a ocorrência de relações de trabalho segundo o conceito proudhoniano de “associado”, no qual,

“... pelo fato da divisão de trabalho, o homem, enquanto trabalhador individual, é necessariamente societário, preenchendo uma função econômica. É dessa função econômica que se deduzirá seu direito, e é enquanto associado e não enquanto produtor (operário) que ele terá direito a seu salário, aos instrumentos de trabalho e a uma parte do excedente” (Proudhon, apud Tomassi, 1988 : 78),

pois de acordo com o autor,

“... apenas na sociedade desigual, o trabalhador está separado dos produtos do seu trabalho, e dos instrumentos de produção. O direito de produzir sem trabalhar resulta, principalmente, da apropriação pelo capitalista do excedente produtivo gerado pelo esforço coletivo” (op.cit.:89).

Assim, no sistema produtivo, a concepção de “associado” garante a participação no excedente produtivo e no processo que o organiza. No caso da escola, ainda que o excedente produtivo não seja palpável e coisificado numa determinada produção, esta concepção deve garantir, tal qual no processo produtivo, a sua participação direta na organização e gerenciamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 111

Desta forma, todo trabalho, **enquanto esforço individual**, adquire o direito a um salário, mas, para além do salário, adquire o direito à participação e administração, já que

“... o trabalhador conserva, depois de ter recebido seu salário, um direito natural sobre a coisa que produz” (op.cit. : 90),

pois, **enquanto esforço coletivo**, cria um excedente produtivo que pertence a todos os que participaram de sua geração, uma vez que:

“... todo capital, sendo uma obra coletiva, forma uma propriedade coletiva” (op.cit. : 90).

Esse mecanismo do trabalho enquanto esforço individual e coletivo garante ao trabalhador, no caso os professores, além da remuneração, o direito à participação em sua organização.

Mas, para que este direito se concretize, é necessário saber se os professores querem e têm condições de participar deste processo. Trata-se de repetir a indagação que Proudhon já fazia em 1853, no livro **Manual do especulador da bolsa**, cuja resposta revelaria se os operários poderiam transformar a sociedade econômica e a organização sócio-política, ou deixá-las inalteradas. As perguntas consistiam em saber se:

“... poderá o trabalhador, por si mesmo, tal como o capital, comanditar as empresas? A propriedade das empresas e a sua direção, em vez de permanecerem individuais, como geralmente sempre o foram, poderão tornar-se progressivamente coletivas, a ponto de fornecerem, por um lado, às classes laboriosas uma decisiva garantia de emancipação, por outro lado, às nações civilizadas uma revolução na relação entre o trabalho e o capital, por conseguinte a substituição definitiva, na ordem política, da razão do Estado pela Justiça? Da resposta que for dada a estas questões depende todo o futuro do trabalhador. Se ela for afirmativa, um novo mundo se abre à humanidade; se for negativa, o proletário já sabe o que o espera. Que se encomende a Deus e à Igreja, pois neste vale de lágrimas não há esperança para ele” (Proudhon apud Gurvich, 1983 : 91).

112 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

Essa experiência de escola alternativa tem nos demonstrado que a indagação de Proudhon continua desafiando e pairando sobre todos aqueles que, insatisfeitos com a atual, injusta e coercitiva ordem vigente, buscam espaço para se experimentarem e viverem numa outra sistemática organizacional. Uma outra organização que privilegie a horizontalidade das relações, o solidarismo e o coletivismo, sem anulação das individualidades. As relações estabelecidas por pais e professores no interior da associação/escola ainda não se diferenciaram do modelo tradicional o suficiente para que possamos inferir sobre a capacidade de conduzirem o empreendimento segundo outra forma organizativa, mais adequada à idéia de alternatividade, ou seja, a autogestão.

Assim, os princípios autogestionários nem sempre estiveram presentes, seja pela falta de clareza, seja por opção política, ou até mesmo por ambas. Em muitas ocasiões, observaram-se ações e decisões segundo o modelo tradicional de organização, mas com os indivíduos acreditando estarem construindo o alternativo.

3 A busca da hegemonia como condição do democrático: retorno ao modelo tradicional

Um exemplo de atitudes segundo o modelo tradicional era o uso freqüente do estatuto para resolver situações de conflitos, o que já abordamos anteriormente. No tratamento de diferentes pontos-de-vista em confronto, ao invés do respeito às diferenças, buscaram, quase sempre, a hegemonia de um dos pensamentos, o que acarretava fatalmente a anulação do outro. Esta busca por um pensamento unitário encontrava eco na sistemática eletiva adotada em assembléias que, referendando a ditadura da maioria, coloca-a como condição do democrático.

De acordo com os propósitos que fundamentaram a escola alternativa, esta demandava uma profunda participação dos envolvidos em todo o processo de construção do cotidiano. Apesar disso, a participação efetiva de pais e professores, nas diversas ações teórico-práticas que instituíam o alternativo, só se fez presente de forma consistente nos primeiros anos. À medida que o tempo passava, ia-se perdendo essa ação coletiva oficial. Possivelmente em decorrência disso, o que era uma construção permanente e inacabada passa a adquirir contornos e *status* de modelo aceito tacitamente pelos ingressantes na orga-

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 113

nização. Desse modo, as discussões arrefecem, os questionamentos cedem lugar ao conformismo e

“... as reuniões, dando mais ênfase na forma que no conteúdo, no controle do que na real troca de experiências, originam o desprazer das reuniões” (Montibeller, 1984 : 16),

o que por sua vez, contribuiu para o seu esvaziamento.

Este controle, longe de preservar os objetivos do alternativo, tem servido mais para garantir a homogeneização de idéias. Portanto, a dificuldade de se trabalhar com as diferenças, garantindo-se a sua permanência no processo como elemento propulsor do desenvolvimento através de constante questionamento e reflexão, leva à massificação pela média, aproximando cada vez mais o discurso alternativo da prática conservadora.

Igualmente nesta prática

“... verifica-se a tendência à delegação de poderes, reduzindo a intensidade efetiva e a qualidade das participações. Nas assembleias, enfatiza-se muito mais os resultados quantitativos (votação de propostas: maioria x minoria) do que as qualitativas (ênfase no processo de discussão dos problemas), desgastando assim a qualidade dos encontros e das decisões” (op.cit.: 14).

Em decorrência, retomou-se, pouco a pouco, o modelo tradicional pela incapacidade dos envolvidos pensarem e enveredarem por outra organização que operasse à revelia e à margem de um modelo pré-estabelecido.

A própria heterogeneidade do grupo, não entendida como elemento impulsionador de ações diversificadas, contribuiu para que a sua prática fosse conflituosa e contraditória, desencadeando, seguidamente, exclusões e ressentimentos.

A constante busca de hegemonia, entendida como condição da unidade necessária para o sucesso do empreendimento, além de cercar liberdades, de excluir pessoas ou grupos, acabou empobrecendo as ações e decisões.

A radicalização ocorrida em diferentes momentos, quando os indivíduos reunidos em distintos grupos buscavam a afirmação hegemônica de uma ou outra idéia, de um outro referencial teórico, foi furtando do alternativo a

114 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

riqueza da diversidade que constituía sua maior garantia de incompletude, assegurando, portanto o seu caráter processual. Desta forma,

“...a verdade apresenta-se como incontestável, inibindo a consciência de sua relatividade histórica” (Ansart, 1978 : 159).

A luta pela hegemonia, através de afirmação da “verdade”, leva à cristalização das idéias, transformando-as em dogmas, cuja consequência imediata é o comprometimento do processo criador pela estagnação do movimento processual.

Esta luta carrega consigo a luta pelo poder como forma e mecanismo de garantia da própria afirmação hegemônica e, como tal, mostra sua face ditatorial e totalitária, pois é condição de sua existência a anulação e silenciamento das vozes discordantes que apontam a diferença.

Lembremos Morin (1992) quando afirma que

“O totalitarismo visa impor a unidade da sociedade, unidade de opiniões, unidade de idéias, e não pode suportar a diversidade de idéias e opiniões, visa eliminar o conflito das idéias em benefício do triunfo da ideologia oficial.”

Como decorrência, a constante busca em “vir a ser” é substituída pelo *status* de ser, de finalizar-se, de estar completo, de totalizar-se, de coisificar-se, de atingir um modelo pré-estabelecido.

Perde-se assim,

“...a abundância das diferenças que condiciona um acordo autêntico do qual resulta a harmonia do entrecroçar de elementos opostos, onde o entrecruzamento e a interferência das distintas faces de uma mesma luz, revelam sua singular riqueza” (Arvon, 1981 : 178).

4 O pluralismo como garantia do democrático

Percebe-se, então, que o pluralismo, que enriquecia e dinamizava o processo, vai sendo tolhido e colocado em “camisa-de-força” na luta pela consolidação hegemônica do poder, pois

“...enquanto o campo ortodoxo tende a enrijecer os princípios e velar os desvios, o campo pluralista é animado por uma dinâ-

mica corrosiva em relação aos princípios e favorece diretamente sua revisão ou reinvenção” (Ansart, 1978 : 163) .

É justamente por essa constante reinvenção e revisão que o pluralismo se caracteriza, e aí, talvez, resida a sua principal e fundamental ação, ou seja, contestar permanentemente o poder.

A decorrência imediata desta contestação é a incerteza do poder oficial de manter-se como tal, o que lhe confere não o “status” do acabado, mas, ao contrário, lhe confere um caráter de provisoriedade.

Conforme Ansart (op.cit.:169):

“O fato mesmo das eleições livres enfatiza que o poder é provisório e condenado por toda uma parcela da população. Esta contestação essencial proíbe ao poder confundir-se com a totalidade dos eleitores, com a nação, seja qual for seu esforço para convencer a população de sua conformidade com os interesses gerais. Sustentado apenas pela maioria provisória, o poder é designado, particularizado, ligado a um partido e a um conluio de interesses particulares. O sistema pluralista proíbe ao poder central obter o consenso geral e, portanto, o acréscimo de força que o poder ortodoxo pode obter da coleta de investimentos; ele faz do poder político um poder criticado, censurado e pouco amado.”

Este mecanismo de oposição-negociação evita a cristalização e a hegemonia do poder nas mãos de um só grupo, diferente, portanto, do que ocorre nos grupos de poder totalitário, que podem implantar suas ações integralmente, de forma a consolidar-se (mais e mais) como estrutura de poder.

O pluralismo, por conseguinte, é a garantia de circulação dos diferentes interesses em arena comum, onde, pela expressão das diferenças, se caminha para o aprimoramento e desenvolvimento das ações.

O poder totalitário, ao contrário, evita que as desigualdades venham à luz, pois isto tornaria evidentes as diferenças e ameaçaria o próprio poder e privilégios do grupo dominante, do grupo hegemônico.

O pluralismo, ao mesmo tempo em o que coloca em tela todas as tendências e interesses sociais num constante confronto, assegura que nenhum grupo de interesses consiga a homogeneidade suficiente para

116 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

tornar-se expressão **una** da sociedade, pois as diversidades existentes aflorarão, gerando uma posição interna que impedirá o alcance de interesses hegemônicos e, conseqüentemente, a consolidação de hegemonia de poder.

“O pluralismo tem como conseqüência a colocação de um sistema intelectual de dessacralização dos dogmas. Pelo liberalismo intelectual que ele instaura opõe a toda a expressão sistemática o ceticismo da tolerância; o simples fato de que uma expressão particular seja formulada num campo concorrente, ergue a sua volta uma rede de defesas, desconfianças, que a impede de desenvolver todos os seus efeitos de persuasão. Opera-se assim, um trabalho permanente, de dessacralização, de desencantamento do mundo. (...). Toda expressão ideológica, vinda necessariamente de um ponto em particular e visando modificar a relação dos interesses e dos poderes, suscita uma denúncia tanto mais vigorosa quanto mais importantes forem os riscos” (op.cit. : 174) .

O regime pluralista, longe de acabar com os objetivos comuns de um determinado empreendimento, opera a democratização das ações e do poder. Neste, o poder traduzido em opções do fazer e do decidir, passa a circular entre as diversas tendências e interesses existentes no interior do grupo, constituindo-se, aí sim, em garantia do democrático. Ao contrário, o sistema tradicional concentra o poder nas mãos de uns poucos, a quem cabe, por direito de delegação, representar a todos.

Evidentemente que, neste processo em que o poder circula e garante a manifestação das diferenças, ocorrerá a constante oposição de interesses, o constante embate ideológico,

“...nesta situação, o trabalho de ideologização jamais se completa e deve ser operado na precipitação própria à luta política cotidiana” (op.cit. : 177) .

É essa incompletude que garante o caráter alternativo do próprio grupo. É essa oposição constante que garante a democracia no grupo. É esse embate ideológico que impede a consolidação hegemônica de poder e sua conseqüência inevitável – o autoritarismo, o despotismo, o estatismo ditatorial.

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 117

Se o totalitarismo impõe o consenso, o pluralismo institucionaliza o dissenso e, contrariamente ao que a sociedade tem afirmado, o dissenso é a garantia da democracia, pois permite a diversidade de expressão, através do conflito de idéias, pois

“A democracia é um sistema que tem necessidade de diversidade para se nutrir e tem necessidade da conflitualidade para ser viva. Isto significa que na democracia não é fundamental o poder da maioria, porque, se a maioria impede a minoria de se exprimir, nós teremos uma espécie extremamente limitada e pobre de democracia” (Morin, 1992).

Temos, conseqüentemente, como corolário da afirmação da diversidade a democracia em contraposição à luta pela afirmação hegemônica que consolida o autoritarismo.

Conclusão

Dado o que nos foi possível confrontar entre os propósitos afirmados pelos objetivos da escola alternativa e a sua ação diária, constatamos que esta ficou aquém do que pretendia enquanto organização que se propunha opor-se ao velho sistema verticalista tradicional.

Neste sentido, não conseguiu fugir à organização imposta pela sociedade.

A escola alternativa, enquanto alternativa de intervenção na realidade social, acabou “enquadrando-se” no esquema organizacional imposto pela sociedade, o qual esquadrinha a vida dos indivíduos e cria barreiras artificiais à liberdade, submetendo-a e confinando-a a limites previamente traçados.

Desta forma, a sociedade conseguiu absorver o movimento das escolas alternativas, trazendo-o para seus limites de “*tempos e lugares*”.

O próprio objetivo de reeducação dos adultos, podemos afirmar, não foi consolidado porque implicava em romper as barreiras de tempo e lugar pré-determinados. De acordo com Piludu (1990:39), a organização social fraciona e situa a educação de forma a que esta se concretize:

“a) no lugar família e no tempo infância – pela educação moral, ligada ao comportamento microssocial; b) no lugar escola e em

118 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

tempos cada vez mais longos, que vão da infância ao término da juventude – pela transmissão dos conhecimentos organizados e finalizados em graus e especializações, bem como pela educação referente aos primeiros comportamentos sociais coletivos; c) nos lugares de trabalho e ao meio social em que estamos inseridos, onde o conhecimento é dado como adquirido e a educação é orientada para determinados comportamentos microssociais – a obediência às regras e normas”.

Além disso, conforme já analisado, a organização da escola alternativa, via estatuto, comprometeu a possibilidade desta de enveredar por outra sistemática organizativa que privilegiasse a horizontalidade das relações.

Constata-se, finalmente, que a organização escola alternativa, através de sua prática diária, acabou reaproximando-se mais e mais do modelo tradicional, abortando um processo sócio-organizativo que pretendia ser “em construção”, para tornar-se “em reprodução”.

Notas

1. O movimento das Escolas Alternativas ocorreu a partir da década de 70, em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Brasília, Paraná e Santa Catarina, onde pais e professores, descontentes com o sistema escolar vigente, quer público, quer privado, buscaram, a partir de sua associação em cooperativas, criar alternativas para a educação através de alternativas de escolas.
2. A manutenção referia-se principalmente à conservação do prédio, aluguel, água, luz, impostos, manutenção e aquisição de instrumentos domésticos (liquidificador, batedeira, pratos, talheres, copos, etc.), bem como de material e instrumentos pedagógicos, salário dos professores e funcionários.
3. A “idéia de cooperativa” refere-se, aqui, aos preceitos e conceitos que definem uma cooperativa. Os pais ao se organizarem estatutariamente, pretendiam designar-se como cooperativa, por entenderem que esta forma os definia melhor, dados os objetivos desejados. Contudo, as implicações que esta designação importava (como o registro junto ao INCRA), impediu esta escolha, o que fez

Escola alternativa: da contestação à adequação à ordem ... • 119

com que o grupo adotasse a designação de “Associação”, ainda que, por muitos anos, esta fosse conhecida e chamada como “cooperativa”, tanto pelos associados como pela comunidade.

4. Neste sentido ver:
MENDEL, Gerard y VOGT, Christian. *El manifiesto de la education*. Siglo Veintiuno Editores, 1975.
_____. *La descolonización del niño*. Barcelona, Editora Ariel, 1974.
5. O semestremônio é a sistemática pela qual, a cada seis meses de trabalho na escola, o professor tem direito a 1% de acréscimo em seu salário.
6. Reuniões dos pais dos alunos de uma determinada turma com a professora daquela turma.

Referências bibliográficas

- ANSART, Pierre. *Marx y el Anarquismo*. Barcelona, Barral Editores, 1972.
_____. *Ideologias, conflitos e poder*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- ARVON, Henry. *El anarquismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus Ediciones S.A., 1981.
- BORGHI, Lamberto. *A educação permanente*. São Paulo, Editora Imaginário, 1990.
- BUBER, Martin. *O socialismo utópico*. São Paulo, Ed. Perspectiva S/A, 1986.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Socialismo ou barbarie: O conteúdo do socialismo*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1989.
- GALLO, Silvio D. de Oliveira. *Educação Anarquista: por uma pedagogia do risco*. Campinas, 1990. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- GUATARI, Félix. *Linguagem livre*. Florianópolis, 1982. Entrevista gravada e editada nos estúdios da TV executiva da TELESC, em 16/9/82.

120 • Clovis Nicanor Kassick e Neiva Beron Kassick

GURVITCH, Georges. **Proudhon e Marx**. Lisboa, Editora Presença, 1983.

JORNAL **O Estado**, Florianópolis/SC, edição de 29/5/82.

KASSICK, CLOVIS N. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações Sociais como possibilidade de novas relações de trabalho**. Florianópolis, 1992. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

MENDEL, Gérard y VOGT, Christian. **El manifesto de la educacion**. Madrid, Siglo Vientiuno Editores, 1975.

_____. **La descolonización del niño**. Barcelona, Editora Ariel, 1974.

MONTIBELLER, Ione. Uma escola alternativa: ensaiando uma análise micropolítica. **Revista CCH- Mestrado em Sociologia e Antropologia**. Florianópolis, julho/agosto/setembro, 1983.

MORIN, Edgar. **A construção da sociedade democrática após a queda do socialismo dito real e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro**. Palestra proferida no Seminário Internacional sobre Aprendizagem, Porto Alegre, dezembro de 1992.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Sistema da las contradicciones económicas, o Filosofia de la miseria**. Barcelona, Ediciones Júcar, 1975, v.I.

_____. **Sistema de las contradicciones económicas, o Filosofia de la miseria**. Barcelona, Ediciones Júcar, 1975, Volume II.

_____. **De la justice dans la revolution et dans l'église**. France, Ed. Fayard, 1988a, Volume II.

_____. **De la justice dans revolution et dans l'église**. France, Ed. Fayard, 1988b, Volume III.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **A nova sociedade**. Porto, RES Editora Ltda, s.d.

PILUDU, Ferro. **A realidade na cátedra**. São Paulo, Editora Imaginário, 1990.

STEIN, Suzana Alborno. **Por uma educação libertadora**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1977.

TOMASSI, Tina. **Breviário del pensamiento educativo libertário**. Colômbia, Editorial Otra Vuelta de Tuerca, 1988.