

CONVERGÊNCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE GRAMSCI, FREIRE E FERRERIGUARDIA – PESQUISA SOBRE A ESCOLA LIBERTÁRIA

CONVERGENCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE GRAMSCI,
FREIRE Y FERRERIGUARDIA – INVESTIGACIÓN SOBRE
LA ESCUELA LIBERTARIA.

Ramon Rodrigues Ramalho*

* Mestrado em Investigación en
Ciencias Sociales, FSOC/UBA,
Argentina. Núcleo de Estudos so-
bre o Trabalho Humano (NESTH/
FAFICH/UFMG).
ramon.ramalho@bol.com.br

Resumo

A execução de políticas públicas levadas a cabo pelo NESTH (Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano/UFMG) junto a setores marginalizados (quilombolas, favelados, mineiros) evidenciou a necessidade de um desenvolvimento teórico sobre metodologia e pedagogia que pudesse atender às expectativas das categorias sociais excluídas pelo sistema socioeconômico vigente no Brasil. O posterior desenvolvimento analítico apontou como os princípios educativos de Gramsci, Paulo Freire e FerreriGuardia convergem para a afirmação e formação de uma teoria pedagógica “crítica”, “libertária” ou “emancipadora”.

Enquanto Gramsci nos dará uma forma para a escola que possibilita um trabalhador emancipado, declarando como seu princípio ao trabalho, Freire e FerreriGuardia apresentam seu conteúdo pedagógico. Do primeiro evidenciaremos um “complexo do oprimido” e seus momentos de superação no processo dialógico, desde a discussão sobre o conteúdo programático até a formação do “inédito-viável”. Em Freire e FerreriGuardia traremos a noção de espontaneidade como conceito da ciência pedagógica, que deixa ao educador papel secundário no processo educativo, assim como repassaremos aspectos sobre a brincadeira da criança como germen de valores e do trabalho nela.

Por último, se apresentam as conclusões gerais dessa convergência complementar a fim de informar um passo mais no caminho até a formação de uma escola nova, para um ser humano novo.

Palavras-chave: Educação. Oprimido. Dialógico. Historicismo. Espontaneidade. Brincadeira.

Resumen

La ejecución de políticas públicas llevadas a cabo por el NESTH junto a los sectores marginalizados (comunidades remanecientes de quilombos, barrios precarios, mineros) evidenció la necesidad de un desarrollo teórico sobre la metodología y pedagogía que pudiera atender a las expectativas de las categorías sociales excluidas por el sistema socio-económico vigente en el Brasil. El posterior desarrollo analítico apuntó cómo los principios educativos de Gramsci, Paulo Freire y FerreriGuardia convergen para la afirmación y formación de una teoría pedagógica “crítica”, “libertaria” o “emancipadora”.

A la vez que Gramsci nos da una forma para la escuela que posibilita un trabajador emancipado, declarando como su principio al trabajo, Freire y FerreriGuardia presentan su contenido pedagógico. Del primero evidenciaremos un “complejo del oprimido” y sus momentos de superación en el proceso dialógico, desde la discusión sobre el contenido programático hasta la formación de lo “inédito viable”. Del segundo traeremos la noción de espontaneidad como concepto de la ciencia pedagógica, que deja al educador el papel secundario en el proceso educativo, así como repasaremos aspectos sobre el juego del niño como germen de valores y del trabajo en él.

Por último se presentarán las conclusiones generales de esa convergencia complementaria a fin de informar un paso más en el camino hacia la formación de una escuela nueva, para un ser humano nuevo.

Palabras clave: Educación. Oprimido. Dialógico. Historicismo. Espontaneidad. Juego.

1 Introdução

Este trabalho se propõe a apresentar um breve relato sobre uma das conclusões definidas pelo Núcleo de Estudos sobre o Trabalho Humano (FAFICH/UFGM), após a execução de projetos de políticas públicas junto a populações marginalizadas. A saber, a necessidade de sistematizar *para combinar* o pensamento pedagógico de três autores que se fizeram notáveis durante o levantamento literário necessário para a execução das políticas públicas. São eles o espanhol FerreriGuardia (ou, Ferrer i Guardia), o italiano Antônio Gramsci e o brasileiro Paulo Freire. Tomaremos principalmente as três obras que exemplificam, didática ou politicamente, seus pensamentos. Como a obra de Gramsci se apresenta bastante fragmentada devido ao desafortunado fim da vida do autor, o estudo de Paolo Nosella, *A Escola de Gramsci* (2004), nos deixa contribuição inestimável. De Freire tomaremos sua obra célebre, *Pedagogia do Oprimido* (2005). De FerreriGuardia, a obra literária e política que de certo modo lhe custou a vida, *La Escuela Moderna* (2001). Ressaltamos, ademais, que FerreriGuardia focou mais a sua obra na educação de crianças, enquanto Gramsci na formação de trabalhadores (GRAMSCI, 1991), e Freire vincula-se à educação de adultos. Porém, todos buscam uma orientação suficientemente universalista para ser generalizada como uma proposta política de uma “escola nova”, radicalmente diferenciada, em forma e conteúdo, do ensino atual (NETO, 2009; MAYO, 2004).

2 A crítica à educação bancária, enciclopédica e eclesiástica, em Freire, Gramsci e FerreriGuardia, respectivamente

Um dos pontos mais contundentes nas obras dos autores em questão (Gramsci, Freire e FerreriGuardia) refere-se à *organicidade entre escola e sociedade* e sua consequente crítica. A escola, em seu vínculo dinâmico com a sociedade, é classificada como *bancária* por Freire, ao tratar os educandos como mero banco de dados a ser preenchido (SANTOS, 2008); como *enciclopédica* por Gramsci, uma vez que ensina cada conteúdo por separado, como que “em si mesmo”, sem relação mútua ou com o mundo sensível (NOSELLA, 2004); e por FerreriGuardia como *eclesiástica*, ao ensinar mais dogmas e hierarquias do que saberes empíricos¹(ACRI, 2001). Todos convergirão ao concluir que *a educação atual serve para adestrar, domesticar*, e, desse modo, “formar” *os futuros intelectuais*

1 - Toma essa crítica do anarquismo de Max Stirner (ACRI, 2011).

da sociedade, inculcando uma *dualidade moral* ao cindir noções como “dever” e “fazer” na antítese “vontade” e “inteligência”, para assim gerar uma passividade recompensadora no indivíduo (FERRERIGUARDIA, 2001).

Portanto, antes mesmo de discutir questões técnicas, a escola “crítica” ou “libertária” invalida o ensino tradicional já no debate sobre as questões de *princípios*: quando o professor *atua* de modo a tratar os educandos como meros depósitos de conhecimento ensinados enciclopedicamente, ele transmite uma série de valores, regras morais e de conduta, logo, “autocoações” sobre o sujeito (ELIAS, 1993). Porém, devido à forma como é apresentado, esse ensino interessado aparenta, em seus argumentos, ser um discurso *apenas técnico* (FIGARI, 2009). Mas o professor de física não ensina só física, que enciclopedicamente não tem valor algum, mas também transmite noções como a hierarquia entre indivíduos e entre os saberes, a inferioridade do educando, a disciplina autoritária como método legitimado, a competição como meio de vida e o autocontrole como necessidade apremiante (castração) (BARCOS, 1927).

De modo idêntico opera o *modelo de gestão fabril toyotista*, quando se ocupa da formação de novas “competências” nos trabalhadores, mas termina por servir para cooptar a sua vontade (ANTUNES, 2005). A *vinculação* entre uma *idade* e um *conteúdo* específico, como outro exemplo, também é uma forma de dominação: se a consciência da criança é tão branda e terna como sua contextura fisiológica, a escola tratará de embrutecê-la, ao estipular como norma naturalizada a *especialização do tempo, do texto e do espaço*, marcando cognitivamente e culturalmente o educando – a serialização do tempo serializa também o homem (BERNSTEIN, 1998). O *tempo* é transformado em idade e a divisão temporal em “chaves” de idade. O *texto* se transforma em conteúdo específico; o *espaço* em contexto específico – por fim, a idade se transforma em aquisição, pois se deve ter adquirido “certo” conhecimento até certa idade (definição idade-tempo completamente imaginária e arbitrária); o conteúdo se transforma em mera avaliação, perdendo-se o conteúdo mesmo, pois o educando aprende apenas para se aprovar; e o contexto se transubstancia em transmissão, em detrimento da sociabilidade. A avaliação condensa o significado da totalidade desse *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1998), que será em seguida utilizado na economia em sua acepção de “capital humano” (FRIGOTTO, 1988) e assim também na gestão fabril toyotista, com suas noções de *formação e competência*, utilizadas para cooptar intelectualmente pelo trabalhador (FIGARI, 2009). Nesse esquema, a posição do educador é ambígua e extremamente limitada: “Por todos os

meios, alguns indecorosos, procuram captar a atenção da criança, sua atividade, sua vontade, sendo os mais engenhosos em tais práticas considerados como os melhores educadores.” (FERRERIGUARDIA, 2001; 289).

Desvendada essa “educação” pela crítica prática, como *produção de sentidos sobre a representação* que o indivíduo faz do mundo, com a finalidade de reprodução da hegemonia capitalista (exploração do trabalho alheio), se põe em evidencia a necessidade de uma contra-hegemônica educação libertária ou emancipadora, capaz de ajudar na construção de um novo indivíduo, que encare como desafio *seu* a transformação social (BARRANCOS, 1990; BARCOS, 1913).

3 Características fundamentais ressaltadas na convergência dos três autores referidos

a) Paulo Freire: dialogicidade problematizadora

A determinação do que poderemos aqui chamar de “complexo do oprimido” é uma das contribuições mais profundas de Freire à sociologia (RAMALHO, 2010). A conseqüente metodologia para a superação desses constrangimentos é talvez a formação pedagógica mais inovadora produzida no final do século XX.

Elemento fundante desse “complexo do oprimido” é a *invasão cultural* que se opera desde o opressor sobre o oprimido, penetrando em seu contexto para impor-lhes sua visão de mundo, freando sua criatividade e inibindo sua expansão – nesse “ato de violência” o oprimido tende a perder sua originalidade, conduzindo à *inautenticidade do ser invadido* (FREIRE, 1979). A invasão cultural implica a visão focal da realidade, sua percepção como algo estático e a imposição de critérios como bem e mal: impede a captação da totalidade, possibilitando a mistificação da realidade, isolando suas problemáticas e apresentando a mudança como “fora de alcance” (FREIRE, 1992). Essa situação leva à *autodesvalia* do oprimido. Isto é, de tanto escutarem dos outros e de si mesmos que são incapazes, terminam por convencer-se e se reconhecerem como inferiores. Conseqüentemente, são superiores os invasores, encarados como “doutores” que sabem e merecem atenção. Os valores dos opressores passam “(...) a ser a pauta dos invadidos, que quererão parecer-se com eles, vestir e fazer a sua maneira.” (FREIRE, 2005, p. 159).

Quando participar dos padrões de vida do opressor constitui uma aspiração incontida, quando o “ideal de homem” do oprimido é o opressor,

verifica-se a *hospedagem do opressor nos oprimidos*, impossibilitando uma consciência própria, autêntica, de si como pessoa, gerando então a crença difusa e mágica da *invulnerabilidade* do invasor. Hospedando o opressor, o oprimido se torna um “ser para o outro”, tanto quando internaliza as condições desejantes do outro como suas como quando no âmbito do trabalho enriquece o explorador, não raro atuando de maneira incoerente com sua situação real. Assim, os oprimidos experimentam uma “morte em vida” quando sua vida é proibida de ser vida (FREIRE, 2005). Essa *imersão da consciência* através da invasão cultural gera, por sua vez, o “medo à liberdade”: os oprimidos que introversam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas temem a liberdade na medida em que esta, implicando a expulsão do opressor, lhes exigiria recheiar o “vazio” deixado pela crítica à invasão cultural com outro conteúdo, o de sua autonomia, mas que não lhes parece claro ou possível, senão como algo mesmo impensável. Imersos na engrenagem da estrutura dominadora, os oprimidos temerão a liberdade enquanto não se sentirem capazes de assumi-la em seus custos e glórias. A liberdade é um parto doloroso. O sujeito também tem de reconhecer a sua responsabilidade com respeito à situação em que ele se encontra (MARIANO, 2011).

A educação baseada no diálogo, por isso, *dialógica*, se contém no caminho que supera as contradições expostas: fazer do sujeito um “ser para si” exige o reconhecimento crítico da ordem opressora, da situação ambígua de “hospedeiros”, da mudança como fator político. Implica um constante ato de *desvelar a realidade* (DI MARCO, 2003). Por isso, é uma educação *problematizadora*, no caminho para *restaurar a intersubjetividade* entre os oprimidos (FERNÁNDEZ, 2008).

Essa pedagogia, em geral, possui dois momentos: primeiro os oprimidos desvelam sua realidade e vão comprometendo-se praticamente com sua transformação; logo, num segundo momento, como *restauração das intersubjetividades*, essa pedagogia passa a ser a *pedagogia do homem*, uma vez feita da *dialogicidade problematizadora* a *pedagogia da vida cotidiana*. Primeiro se transforma a percepção de mundo, se critica as “hierarquias epistêmicas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) sobre as quais se assentam nossas representações, desde a dicotomização da consciência oprimida e opressora até a problematização do seu comportamento e da sua ética; em seguida se expulsam os mitos da estrutura opressora, que se preservarão apenas como espectros místicos componentes de um ser não autêntico, agora já problematizado.

Esse processo se inicia com a discussão *do próprio conteúdo programático*. A partir desse debate emergirão certos temas centrais, que preponderam na discussão, chamados “temas-geradores”. Desenvolvidos ulteriormente, esses temas “problemáticos” da vida cotidiana se aprofundarão até aparecerem como insuficiências da organização social, determinações históricas constrangedoras, assuntos considerados como tabus, mas que, uma vez postos enquanto tais, “tabus” que pareciam antes “insuperáveis” se compõem agora enquanto “situações-limite”. Com “situação-limite” se chama atenção ao fato de que temas que antes eram vistos como tabus “impenetráveis” agora são bem entendidos como “impenetráveis”, como “tabus”, exatamente porque assim se consegue encobrir a realidade.

Assim, a realidade posta em debate como *processo pedagógico* se apresenta, cada vez mais, como um *desafio*. Compreendidas as insuficiências e constrangimentos da vida como barreiras, como freios, e configuradas conscientemente como obstáculos a um “bom-viver” (ZIBECHI, 2006), estas se transformarão em “percebidos-destacados”, ou seja, em uma “visão de fundo” dos oprimidos, revelando-se finalmente tal como são: dimensões concretas e históricas, logo, humanamente mutáveis, portanto desafiadoras. O que antes era uma condição inescapável assume agora o caráter de problema, desafio: “(...) os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo no mundo com que e em que se acham*.” (FREIRE, 2005, p. 80).

Com o andamento da confrontação das situações-limite, agora destacadas como desafios, os sujeitos vão pondo como “algo próprio seu” esse estar em relação de enfrentamento com a realidade. A apreensão da historicidade é uma determinação que tem implícita sua mutabilidade, pois o histórico não é eterno. Por meio desse processo dialógico e problematizador, os oprimidos se dão conta de que sua solução não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a essa estrutura que os oprime, portanto apenas transformando-a podem fazer-se “seres para si”. No momento em que os oprimidos percebem as situações-limite não mais como uma fronteira entre o ser e o nada, mas sim como “percebidos-destacados”, enquanto uma fronteira entre o ser e o “ser-mais”, vão se fazendo cada vez mais críticos de sua ação. Quando a possibilidade de transformação, de superação da situação-limite já se fixa, se coloca como evidência do possível, o percebido-destacado começa a transubstanciar-se em “*inedito-viável*”, fechando o “círculo” metodológico da pedagogia dialógica freiriana (FREIRE, 2005).

b) Antônio Gramsci: unitarismo historicista

A escola para Gramsci tem como função na sociedade a produção dos intelectuais – daí sua importância política inequívoca. A escola atual, *enciclopédica e unilateral*, gera intelectuais dispostos, por incapacidade crítica ou por inerte passividade, a reproduzir a ordem vigente, a administrar a extração de mais-valia (*managers* empresariais), a inculcar e recontextualizar “verdades” que personificam a vontade do capital ou das elites opressoras (COSTA e RAMALHO, 2008).

Em Gramsci podemos encontrar a *forma* de uma escola com a estrutura baseada no *trabalho moderno* como *princípio* pedagógico, no *historicismo* e no *unitarismo*.

O *historicismo* (GRAMSCI, 1999), como *escola historicista*, é a escola que está, tanto em seu conteúdo como na sua proposta didática, conectada com o momento sócio-histórico efetivo e sensível dos alunos e professores, pela explicação prática dos fenômenos experimentados, devendo-se partir, portanto, das experiências concretas de todos envolvidos, valorizando-as e estudando-as coletivamente, o que constitui a alma da concepção educativa de Gramsci (NOSELLA, 2004). Assim, a escola se transforma com o contexto, adequando-se a ele em sua forma e conteúdo.

O *unitarismo* consiste na unificação da escola “desinteressada”, de “cultura geral”, com a escola profissional, de ensino “técnico”: deve-se desenvolver a cultura geral (artes, ciências, esportes) não como imputação de autocoções interessadas no disciplinamento para a reprodução capitalista, mas como potencialidade fundamental para se *autogerir* na vida. Seguindo o princípio historicista, nunca será coerente desvincular a escola da *preparação para o mundo do trabalho*, e um trabalho baseado na indústria moderna: “a escola moderna tem no industrialismo seu princípio pedagógico” (NOSELLA, 2004). Não devemos confundir esse “princípio” pedagógico com o “método” pedagógico, que é a dialogicidade, o diálogo como forma de fazer emergir a problematização do mundo vivo, *pois o trabalho corta transversalmente a realidade das pessoas no capitalismo* (FREIRE, 1985).

Na realidade capitalista, o vínculo da escola com o mundo do trabalho é uma necessidade, pois vemos que a indústria formou um novo homem, que por sua vez aponta para a fundação de outro novo homem, na perspectiva problematizadora do regime de assalariamento atual. Considera a oficina moderna atual um “grande útero histórico”, na qual se molda e forja um novo homem e uma sociedade de novo tipo. A fábrica, junto com sua importância

econômica, é um âmbito sociopolítico no qual se constrói valores e normas de conduta, exteriorizadas em seguida para toda a vida do indivíduo (PINTO, 2010). “O instrumento de trabalho para a escola unitária é um feixe de relações políticas e sociais. É, sobre tudo, a possibilidade concreta da liberdade individual.” (NOSELLA, 2004, p. 25).

Esse unitário ponto de partida da concepção educativa gramsciana é o trabalho industrial moderno, a fábrica como laboratório vivo das faculdades humanas condensadas. No interior da fábrica, que apresenta uma sólida base para se pensar uma cultura unitária moderna, se gesta o “operário coletivo” como força produtora jamais conhecida, porém ainda governada por determinações alheias aos seus próprios protagonistas. Portanto, nunca será coerente desvincular a escola, dentro dessa concepção, da *preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho*: saber lidar com as contradições inerentes ao regime salarial e saber organizar-se coletivamente (NOSELLA, 2004). Assim, tal preparação não é uma questão de simples aprendizagem técnica para o mercado, mas antes de tudo uma aprendizagem dos hábitos adequados para trabalhar saudavelmente, para relacionar-se com os colegas e para lutar nesse âmbito do trabalho. Consiste, assim, em integrar o mundo cultural com o mundo laboral (GRAMSCI, 1991). A escola deve fazer compreender a fábrica, o instrumento de produção e sua organização, o que é a mais-valia, a existência no interior da oficina de um “trabalhador-coletivo” (MARX, 1978) etc., até que a escola se transforme numa escola-do-trabalho e a oficina se converta numa oficina de trabalhadores intelectuais humanizados e potencializados pela escola. Gramsci vê na intimidade da “molécula” fabril, o embrião germinativo de toda a nova forma de humanismo e cultura: tem, portanto, no industrialismo seu princípio pedagógico (NOSELLA, 2004).

A escola, desde uma perspectiva historicista e unitarista, lança as bases subjetivas dessa transformação sociocultural que pressupõe a “reforma democrática industrial”, ou seja, a transferência da efetividade democrática para dentro das relações de trabalho, da empresa, o que termina sendo idêntico à democratização do acesso aos meios de trabalho, de produção da vida, de apropriação humana do mundo. “A transformação social que não lança suas bases na intimidade da vida produtiva moderna, logo fabril, se limitará a um estéril apelo à vontade, será um mito nebuloso.” (NOSELLA, 2004, p. 25).

c) Francisco FerreriGuardia: racionalidade espontânea autogestora

Em janeiro de 1919 se desata a “Semana Trágica” argentina (SILVA, 2011). Nesse contexto, as ideias libertárias não eram somente a alavanca das mobilizações operárias, mas também o motivo da fundação de diversas experiências e instituições educacionais (ACRI, 2011). Essas “escolas modernas” ou “escolas racionais” – assim chamadas em contraposição à educação católica imperante – reconheciam em Francisco FerreriGuardia um dos seus principais teóricos idealizadores (SURIANO, 2001).

Este é o ponto de partida de Francisco FerreriGuardia (2001, p. 284): “Demonstrar às crianças que enquanto um homem dependa de outro homem, se cometerão abusos e haverá tirania; conhecer a origem de todas as práticas rotineiras que dão vida ao atual regime não solidário (...)”. A proposta da escola “moderna” baseia-se na aprendizagem individual através da *espontaneidade* como método. A pedagogia oficial cede posto para a “pedagogia individual”, auxiliada pela ciência para formar um ser consciente, responsável e ativo, que *determinará sua vontade pelo seu próprio juízo*, assessorado pelo seu conhecimento, livre já para criar uma visão da sociedade na qual os indivíduos são inimigos mortais dos preconceitos, ao formarem convicções racionadas a respeito de tudo que seja objeto do pensamento (TEDESCO, 2003).

O mais importante é não afogar, mas ressaltar, no educando, a sua “vitalidade cerebral” própria, pois na vida prática a conduta do homem deve girar dentro do seu círculo de caráter, devendo atuar da mesma maneira a educação, possibilitando que o indivíduo *se governe por conta do seu peculiar entender*, convertendo a ciência, por condução do sentimento, em força benéfica de sua vida (BARCO, 1913). A ciência deve estar intimamente ligada aos sentimentos, uma vez que o processo de ensino se dê mediatizado pelo mundo, pela natureza, pelas necessidades vivas dos educandos e educadores (SARDU, 2008). Desse modo, tanto *se racionaliza o sentimento como se sentimentaliza a razão*, superando essa antiga cisão (FERRERIGUARDIA, 2001).

O educador deve conhecer os desejos das crianças e saber *secundar* no seu desenvolvimento, unicamente buscando dar-lhe a mais ampla satisfação possível, em suas necessidades físicas, intelectuais e morais, uma vez que *todo o valor da educação reside nesse respeito à sua vontade moral, intelectual e física*. O educador pedirá simplesmente ajuda da Natureza e onde queira que encontre dificuldades indagará em que poderia tê-la contrariado. Buscará ensinar essa

ciência – representação racional da natureza para o homem – a partir da dialética entre ela mesma, seu conteúdo e método científico e os sentimentos que vão se despertando no educando em sua paulatina aprendizagem. Toda a construção do ensino está encaminhada para que cada cérebro seja o motor da vontade própria, fazendo cada sujeito atestar e formar suas verdades. Não se deve confundir essa “espontaneidade” com o “abandono” da criança, pois esta não deve formar conceitos por conta própria. O professor semeia as ideias, e estas, quando a idade vigora o cérebro, dão a flor e o fruto correspondentes, em consonância com o grau da iniciativa e com a fisionomia característica da inteligência do educando. A *espontaneidade* deve ser inserida, portanto, como conceito-chave da pedagogia como ciência (FERRERIGUARDIA, 2001). Dessa maneira, vemos que a ciência e, ainda menos, os sentimentos surgidos no processo educativo não podem ser conhecidos de antemão, sendo esse desenvolvimento, no próprio processo educativo, o que contém em si a especificidade da individualidade humana.

Nesses parâmetros a consigna não será difícil: “Nem dogmas, nem sistemas, nem moldes, pois reduzem a vitalidade à estreiteza das exigências de uma sociedade transitória, que aspira a definitiva (...)” (FERRERIGUARDIA, 2001, p. 285). Não deve existir na educação *nem prêmios, nem castigos*, extinguindo-se os exames, já que não dão resultado algum e se o dão é no sentido do mal, ao gerar a vaidade patológica nos que obtêm nota sobressalente, a inveja nos com nota mediana e a humilhação dos que se saem pior, tudo isso impossibilitando as iniciativas sãs. Definitivamente, não existe um método para ditar a aptidão ou a incapacidade alguém. Mas, com a *avaliação*, os alunos aprendem que existem meios de se *medir as pessoas*, de valorá-las quantitativamente; ensinam-lhes que para o êxito deverão vencer os outros, ser mais fortes e mais astutos. Os pais terminam sendo uma peça importante nessa engrenagem quando buscam sua satisfação e vaidade com as notas das crianças, que, assim, já não devem aceitar “distrações” artísticas, nem pensar no amor ou na coisa pública, pois isso as levaria ao fracasso na sua vida “profissional”.

Por último, ressaltamos a interessante teorização de FerreriGuardia a respeito da *brincadeira* das crianças, o que vai de encontro com as observações de Gramsci sobre a educação infantil. FerreriGuardia (2001) concluirá que *a brincadeira materializa princípios e valores da criança numa direção determinada* (pró ou contra-hegemônica). Portanto, se determinará que a reflexão e a brincadeira não podem ser abandonadas ao que fortuitamente suceda, sendo que os adultos

devem observar e ter sentido crítico sobre o que fazem as crianças. Gramsci, por sua vez, dá outro exemplo de omissão educativa na excessiva admiração e complacência que os adultos têm por tudo que as crianças fazem, elogiando pequenas atitudes e “façanhas” objetivamente bastante banais, quando não defeituosas (GRAMSCI, 1992). A família e a escola não acostumam as crianças a um trabalho metódico e disciplinado, acreditando que com a “inteligência” superarão todas as dificuldades – portanto, são abandonadas como pequenos animais de estimação, sendo violentamente reprimidas e castigadas ao chegar à adolescência (NOSELLA, 2004).

FerreriGuardia verá como principal fator da brincadeira o *desejo satisfeito pela livre atividade*. A brincadeira é *uma forma de trabalho*, uma manifestação inata desse desejo de atividade, que ainda não encontrou direção. Portanto, deve-se introduzir a substância do jogo para o interior das aulas. Estar contente constitui o tônico mais poderoso do processo educativo. Acelerando a circulação do sangue, facilita o desempenho das funções corporais, estimula a saúde e a restabelece. O estado prazeroso e a livre soltura das tendências nativas são fatores importantes no vigor e desenvolvimento da criança. O vivo interesse e a alegria que experimentam em seus passatempos são tão importantes quanto o exercício corporal que os acompanha. O alvoroço, a intensa alegria da criança na aula, quando comparte com seus colegas, quando se assessoria nos livros, ou está em companhia e intimidade com seus professores, é o sinal infalível de sua interna saúde, de vida física e inteligência (FERRERIGUARDIA, 2001).

Ademais, existe uma forte conexão entre o jogo e o trabalho: todo jogo bem dirigido se converte em trabalho e todo trabalho em jogo. “Basta ter vivido um pouco a vida da criança, para saber que um irresistível desejo lhe impulsiona ao trabalho.” A brincadeira possui grande semelhança com as ocupações mais sérias dos adultos. “As crianças combinam e executam seus jogos com um interesse e uma energia, que só lhes abate o cansaço. Trabalham por imitar quantas coisas podem conceber que fazem os grandes.” O ardor e a veemência que fazem isso mostram quão profundamente reais é para elas a brincadeira, revelando, além disso, que os instintos das crianças não se diferenciam em nada dos instintos da idade viril (FERRERIGUARDIA, 2001, p. 285).

O jogo que espontaneamente é de preferência da criança prediz sua disposição nativa. A criança brinca de homem e quando chega à idade viril faz seriamente aquilo que quando criança lhe divertia. Ademais, o jogo é um meio para desenvolver o sentido altruísta. Através da lei e da herança a criança

aprende a ser egoísta e despótica, o que a leva a querer mandar arbitrariamente nos amigos. Na brincadeira se deve orientar a criança para que pratique a lei da solidariedade. As prudentes observações e conselhos devem encaminhar-se a provar-lhe que se tira mais utilidade sendo tolerante e condescendente com o amigo do que intransigente com ele; que a solidariedade beneficia aos demais e ao que a pratica. Baixo o impulso da necessidade, que nasce lentamente e do exemplo atrativo, a criança, que já demonstra aspirar ao trabalho, deixará paulatinamente a brincadeira. Portanto, *o jogo pedagogizado* mesclará saudavelmente o conteúdo infantil com o adulto. Com o jogo, vemos a importância daquela influência oculta e indireta que interpõe o educador: sua ciência da vida o ajuda a compreender o que sucede à criança, a distinguir seus desejos, a suprir a incerteza e a inconsciência de suas vontades.

4 Conclusões convergentes

a) *Individualidade do método de pesquisa.* Talvez, a determinação mais cara à pedagogia libertária ou emancipadora seja a sua conclusão da impossibilidade de se estabelecer os conteúdos que serão ensinados, antes de iniciado o processo de ensino, ou seja, de que o conteúdo programático não pode estar definido *a priori*, mas que essa definição mesma é o momento de arranque do processo pedagógico dialógico. Nesse sentido, aprender o diálogo como forma de problematizar o mundo, desvelá-lo e agir correspondentemente é o mais importante aspecto: veremos que os conteúdos específicos são apenas o objeto sobre o qual repousa a técnica pedagógica, sendo mais um meio do que uma finalidade. Isso é extremamente coerente com a estipulação de que *cada indivíduo possui um método de pesquisar próprio*, individual, sendo este o sentido profundo da personalização da educação – trata-se de fazer evidente para cada um seu próprio método de pesquisa, uma vez que cada um tem seus modos de entendimento e de experimentar a vida, frente aos quais as elucubrações científicas resultam em apenas um aporte.

b) *Educação como processo de sociabilização privilegiado.* O momento educacional é compreendido como momento privilegiado de formação do processo sociabilizador. Dá as bases para que o indivíduo se fundamente nas outras esferas da vida: assim, se aprendeu a competir, a vencer o outro como meio de sucesso, reproduzirá essa lógica em sua vida; tal como reproduzirá a solidariedade, si aprendeu seus benefícios para cada um e para a construção

da sociabilidade, da qual todos dependem. O processo de aprendizagem, não mais como “inculcação” de conhecimentos soltos, mas como processo mesmo de diálogo, de comunhão democrática, é o chão mais sólido para que os sujeitos vençam as dificuldades que encontrarão numa realidade como a capitalista. Esse momento privilegiado se reforça quando a educação se imbrica com a aprendizagem para o trabalho, primeiro dos princípios e valores necessários para uma sã convivência nesse âmbito, em seguida das técnicas específicas para um trabalho particular. Sempre vinculada com a realidade social que a contém, a educação dialógica, no capitalismo, não omite a impossibilidade do trabalhador ganhar a vida por conta própria, sua desvantagem na relação contratual frente ao patrão que detém tais meios de vida, assim como a percepção da mutabilidade dessas condições e de sua universalidade; logo, a percepção da existência de uma “miséria universal”, de que os problemas não são apenas locais ou individuais.

c) *Mediatização do mundo*. Em todos os métodos apontados, o processo educativo se dá mediatizado pelo mundo, ou seja, a realidade sensível é a substância efetiva através da qual se dá o processo educativo. A forma da escola, tal como seu conteúdo pedagógico, deve mudar não só com o tempo, mas com o espaço, ao deparar-se com as diferentes situações da vida, logo, os contextos específicos de opressão. Deverá recontextualizar-se constantemente, o que é idêntico ao processo mesmo do diálogo como motor, que é princípio dessa concepção pedagógica. A unidade entre a dialogicidade problematizadora de Freire, o historicismo unitarista laboral de Gramsci e a espontaneidade “senti-pensante” (GALEANO, 2007) de FerreriGuardia, está na mediação do mundo concreto, com seus constrangimentos e insuficiências reais, sobre a educação. Trata-se de elaborar uma relação cultura/trabalho que tenha por finalidade preparar os sujeitos para enfrentar o mundo do trabalho, assim como para transformá-lo, uma vez que a identidade cultural, criada nesse espontâneo processo dialógico, criticará as relações laborais que as pessoas encontram e a exploração do trabalho para o enriquecimento alheio. Elevando à exploração do trabalho como “percebido-destacado”, em cada cotidianidade dessa manifestação, se elaborará, conseqüentemente, um “inédito-viável” correspondente. Em termos gerais, esta é a necessidade sentida de existir uma organização consciente do trabalho, com fins de “bem-estar” social, ao invés da valorização como finalidade única, tal como é no capitalismo. Vemos que essa preparação tem como eixo inseparável a independência do pensar, agir e obrar do indivíduo no mundo: preparar o educando para a *autogestão de sua própria vida*,

para que ele saia do âmbito educacional para a atividade social com a aptidão necessária para ser o seu próprio guia em todo curso de sua vida.

Portanto, de pedagogia restrita à esfera “educativa”, vemos que esse método se transubstancia em *pedagogia para a vida*, pois em cada esfera o sujeito contará com o método infalível do diálogo com seus semelhantes para formar sua opinião e, paralelamente, ir transformando com seus companheiros a realidade constrangedora, seja no trabalho, no bairro, em casa ou na militância. Essa forma de atuar no mundo é extremamente antiautoritária e resulta na constituição de uma nova estrutura subjetiva, agora fundamentada em um conteúdo próprio, de um sujeito autêntico.

Referências

ACRI, Martín Alberto y CÁCEREZ, María del Carmen. *La educación libertaria en la Argentina y en México (1861-1945)*. Buenos Aires, Libros de Anarres, 2011. [On Line]. Disponível: <<http://www.quijotelibros.com.ar/anarres/La%20La%20Educacion%20Libertaria%20en%20la%20Argentina%20y%20en%20Mexico%20final%20para%20web.pdf>>.

ANTUNES, Ricardo. *Los sentidos del trabajo*. Buenos Aires: Ed. Herramienta, 2005.

BARCOS, Julio. *Como educa el estado a tu hijo*. Rañó, 1927.

_____. Plan de Una Escuela Integral. In.: *La Escuela Popular*. Buenos Aires, nº 10, 1913.

BARRANCOS, Nora. *Anarquismo educación y costumbre en la argentina de principio de siglo*. Bs As, Contrapunto, 1990.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La colonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Ed. Universidad del Cauca. Instituto Pensar, 2005.

COSTA, Julio Jades; RAMALHO, Ramon Rodrigues. A educação em Gramsci para a autogestão nas políticas públicas: Guerra de posições no estudo de caso da Cooperativa Arte do Ateliê da Serra. *Revista Outra Economia*, Vol. 2, nº 3, p.113-125, 2008. São Leopoldo, Brasil, Unisono. [On Line]. Disponível: <<http://www.riless.org/outraeconomia/ramon3.pdf>>.

DI MARCO, Graciela; PALOMINO, Héctor. *Movimientos sociales en la Argentina. Asambleas: la politización de la sociedad civil*. Buenos Aires: Jorge Baudino, 2003.

ELÍAS, Nobert. *El Proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993.

FERNÁNDEZ, Ana María. *Política y Subjetividad. Asambleas Barriales y Fabricas Recuperadas*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2008.

FERRERIGUARDIA, Francisco. La Escuela Moderna. In.: SURIANO, *Anarquista. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890 – 1910*. Bs. As., Manantial, 2001. Também disponível em: <http://es.wikisource.org/wiki/La_escuela_moderna> ou (PDF) <<http://peuma.unblog.fr/files/2009/06/ferrerguardiaflaescuelamoderna.pdf>>.

FIGARI, Claudia. Práticas corporativas empresariales y disciplinamiento social/cultural: desnaturalización y crítica a la pedagogía empresaria. In.: ALVES, G.; FIGARI, Claudia. (Orgs). *La precarización del trabajo en América Latina*. Brasil: Praxis, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. “Sobre el área de entrenamiento y desarrollo de personal en las empresas”. In: FREIRE, Paulo; Quiroga, Ana. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere*. San Pablo, Brasil, 1985.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. [On Line]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7178773/Paulo-Freire-Conscientizacao-PDF>>.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [On Line]. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/69146017/paulo-freire-pedagogia-da-esperanca>>.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *La productividad de la escuela improductiva*. Bs. As., Cortez, 1988.

GALEANO, Eduardo. *El libro de los Abrazos*. Buenos Aires: Catálogos, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Antonio Gramsci, Antología*. México: Siglo XXI editores, 1992.

_____. *Cuadernos de la cárcel*. México, Biblioteca Era. Coedición Benemerita Universidad de Puebla. Edición crítica del Instituto Gramsci. Tomo 2 (XXIV) 1929-1933, 1999.

_____. El movimiento turines de los consejos de fábrica. In: GRAMSCI, Antonio. *Escritos periodísticos del ordine nuovo (1919-1920)*. Bs As, Grupo editor Tesis once, 1991.

MARIANO, Marcelo Luis Horta Silva. *Psicanálise e cidadania: uma intervenção do Praticante de Psicanálise no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e outras questões*. Belo Horizonte: EDITORA CRV, 2011.

MARX, Karl. *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Tomo 1, Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1978.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NETO, Elydio dos Santos. Paulo freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. São Paulo, *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 2, 2009. [On Line] Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1265/1280>>.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMALHO, Ramon Rodrigues. Sistematización de experiencias emancipatorias: la metodología en tanto discusión epistemológica y el papel del intelectual orgánico contra-hegemónico. *II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Historia, Centro de Estudios Avanzados (UE/CONICET). Córdoba, novembro 2010.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. São Paulo, *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2008.

SARDU, Ayelén. Una molesta piedra en el camino: Educacion Anarquista. Em: *Revista Theomai*. Buenos Aires, 2008.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. Curitiba, *Revista de Sociologia Política*, nº 29, 2007. [On Line] Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010444782007000200008&script=sci_arttext>.

SILVA, Horacio Ricardo. *Días rojos, verano negro: enero de 1919, la semana trágica de Buenos Aires*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2001.

SURIANO, Juan. *Anarquista. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890 – 1911*. Bs. As., Manantial, 2011.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en argentina (1880 – 1945)*. Bs. As. Siglo XXI, 2003.

ZIBECHI, Raúl. *Dispersar el poder*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.