

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gabriel Errador Casagrande

UM OLHAR ANARQUISTA SOBRE A EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

Sorocaba/SP
2019

Gabriel Errador Casagrande

UM OLHAR ANARQUISTA SOBRE A EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

Dissertação apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira

**Sorocaba/SP
2019**

Ficha Catalográfica

C33o Casagrande, Gabriel Errador
Um olhar anarquista sobre a educação compulsória / Gabriel
Errador Casagrande. -- 2019.
74 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2019.

1. Educação – Filosofia. 2. Anarquismo - Brasil. 3. Educação e
Estado - Brasil. 4. Ensino obrigatório - Brasil. 5. Prática de ensino. I.
Nogueira, Eliete Jussara, orient. II. Universidade de Sorocaba. III.
Título.

Gabriel Errador Casagrande

UM OLHAR ANARQUISTA SOBRE A EDUCAÇÃO COMPULSÓRIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 26 / 06 / 2019

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças que já foram reprimidas com falsas promessas de aprendizado; aos jovens que se rebelam contra o sistema educacional ou que, infelizmente, não possuem força ou vontade para isso; aos adultos que trabalham e estão cansados do domínio tecnológico unilateral das elites sobre a massa realmente produtiva; aos idosos que dedicaram sua vida a tornar a educação uma filosofia de vida e não simplesmente um maquinário de controle dos poderes vigentes; à toda pessoa que, através de sua curiosidade, incentivada por terceiros, ou por qualquer motivo, se propõe a estudar de maneira autônoma e descentralizada, às vezes num estudo solitário, às vezes em grupo; aos estudantes autônomos, para que suas jornadas pelo conhecimento não sejam ainda mais suprimidas pelos poderes vigentes; às pessoas que já conseguiram se livrar, mesmo que parcialmente, das amarras fetichistas da burocracia nos setores que abarcam a educação como forma de organização humana; aos empenhados destruidores de propriedade intelectual, sem os quais certas obras literárias e vídeos que se fizeram primordiais para a inspiração e a elaboração da presente pesquisa, provavelmente, se tornariam inacessíveis; por último, dedico este trabalho, principalmente, às pessoas que abominam as ideias aqui expostas.

AGRADECIMENTOS

A toda minha família, mas principalmente aos meus pais: Elaine e Vanderlei Casagrande. Sem o incentivo e suporte que recebo deles, nada disso teria sido possível.

Agradeço também ao meu amigo, Gustavo Hessel dos Santos, sendo ele uma parte integral da minha formação como ser humano, nossa dialética sempre se faz agregadora, desde crianças.

Sou grato por Bianca Lopes de Sales por me ajudar com parte do levantamento bibliográfico e pelo apoio de anos. Agradeço a Beatriz Maldonado Ferrão por ser uma pessoa que me proporcionou uma dialética intensa e saudável, me ajudando a intensificar as pesquisas e a melhorar como ser humano. Brenda França Marques também merece agradecimentos por ter me ajudado com levantamento de dados para a pesquisa.

À minha orientadora que não poderia deixar de ser citada, muito obrigado, Eliete Jussara: sua paciência e sua didática são excepcionais.

Aos professores que me ajudaram a tornar minha estadia no colégio mais tolerável, Francini Sola Segura, Fabrício de Souza Segura, Denise Marrochel e Rodrigo Barchi; com menção honrosa ao meu grande mestre Geraldo Titotto Filho, seus ensinamentos transcendem qualquer instituição que tenta os podar.

Uma calorosa saudação aos meus professores do curso de filosofia, ministrado nesta mesma universidade, com destaque aos professores André Sueiro, Paulo de Góes, Paulo Celso e Benedito Cirino.

Também agradeço ao mangaká Fujisawa Tohru: suas excelentes obras (dentre elas: “*Shōnan Jun'ai Gumi!*”, “*Great Teacher Onizuka*”, “*Bad Company*” e “*Rose Hip Rose*”) muito me influenciaram quando mais novo, me incentivando, inicialmente, a seguir a carreira acadêmica.

Agradeço à minha falecida cachorra, Bijow: cada experiência que participou e cada lembrança que participa sempre é um novo aprendizado agregado de uma nova reflexão.

Uma banda que deve ser reconhecida para minha desconstrução inicial acerca de instituições e organizações sociais é *Mindless Self-Indulgence*, com destaque para as músicas “*Pre-teen violence*”, “*Joke*”, “*Harry Truman*”, “*It gets worse*”, “*Evening*

wear” e “*You’ll rebel to anything (as long as it’s not challenging)*”. Outra banda que considero de suma importância para a desconstrução do mito institucional é *Distrito Federal Caos*, com destaque para o álbum “Igreja quadrangular do triângulo redondo”. Também agradeço, de maneira mais breve, a outras bandas que me ajudaram a desenvolver mais interesse pelo estudo, principalmente da arte, sendo elas: *Mayhem*, *Burzum*, *Immortal*, *Blasphemy* e *Darkthrone*.

Finalmente, agradeço aos inventores Kazuki Takahashi e Richard Garfield por criarem, cada qual, respectivamente, os jogos “*Yu-gi-oh!*” e “*Magic: The Gathering*”; jogos esses que, além de motivarem meu raciocínio lógico, despertaram meu interesse no aprendizado de línguas estrangeiras em uma idade precoce.

*O homem autêntico é a nação,
o indivíduo é sempre um egoísta.
Por isso, despi-vos da vossa singularidade e do vosso
isolamento, que acolhem a desigualdade egoísta e a
discórdia,
e dedicai-vos totalmente ao homem autêntico,
à nação ou ao Estado.
Assim, sereis reconhecidos como homens e tereis tudo
o que ao homem é dado;
o Estado, o homem autêntico, dar-vos-á o direito a
participar no que é seu, conceder-vos-á os "direitos
humanos": o homem concede-vos os seus direitos!
Este é o discurso da burguesia.
(STIRNER, 2004, p.83)*

RESUMO

Uma das características desse mundo contemporâneo é o questionamento de tudo e todos a todo momento, de incertezas em que valores, ideias até então aceitas na modernidade, hoje são colocadas em dúvida. Considerando a pesquisa, um recorte dentro da grandeza do conhecimento, esta dissertação delimita como estudo, a educação centralizada do Estado e argumentos contrários a essa prática. Estabelece como problema de investigação como os pensamentos de autores anarquistas podem questionar como a escola/educação pode exercer a liberdade do ensino, frente ao poder institucional. Para tanto realiza um estudo teórico, na perspectiva anarquista, na tentativa de confrontar e questionar a educação compulsória inerente nos sistemas centralizadores. Os resultados deste estudo apontam que ligada ao militarismo e desejos de ordem e conquista por parte das elites, o ensino e a educação centralizadores trazem consequências que não condizem com seus ideais proclamados em discursos daqueles que os impõe. As mediações no cotidiano escolar, ainda buscam o desenvolvimento da ética inerente as relações interpessoais humanas dentro e fora de sistemas centralizados. É importante destacar que este estudo teórico não visa determinar um ponto final na discussão acerca do tema tratado, mas agregar mais perspectivas e promover o interesse pela busca ao conhecimento de si e do outro.

Palavras-chave: Anarquia. Educação. Estado. Cotidiano escolar. Ética.

ABSTRACT

One of the characteristics of this contemporary world is the questioning of everything and everyone at all times, of uncertainties in which values, ideas hitherto accepted in modernity, are now doubted. Considering the research, a cut within the greatness of knowledge, this dissertation delimits as a study, centralized education of the State and arguments against this practice. It establishes as a problem of investigation how the thoughts of anarchist authors can question how the school / education can exercise the freedom of the teaching, in front of the institutional power. In order to do so, it carries out a theoretical study, in the anarchist perspective, in the attempt to confront and question the centralizing education inherent in the centralizing systems. The results of this study indicate that, linked to militarism and desires for order and conquest by the elites, compulsory education and education have consequences that do not match their ideals proclaimed in the speeches of those who impose them. The mediations in the daily school, still seek the development of the ethics inherent in human interpersonal relationships inside and outside centralized systems. It is important to emphasize that this theoretical study does not aim to determine an end point in the discussion about the topic, but to add more perspectives and promote interest in the search for knowledge of oneself and the other.

Key words: Anarchy. Education. State. Daily School. Ethic

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	EDUCAÇÃO E IDEIAS LIBERTADORAS.....	12
2.1	Educação obrigatória ocidental.....	12
2.2	Educação compulsória e anarquista.....	21
3	UM OLHAR ANARQUISTA.....	43
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
	REFERÊNCIAS.....	69

1 INTRODUÇÃO

Valores morais norteiam, de maneira geral, as práticas presentes no cotidiano da escola, sendo esta uma entre outras instancias, formadores morais do indivíduo. Otfried Hoffe (2004), entende que a escola, como sendo um dos variados formadores morais do indivíduo (em cada um com medidas e impactos específicos) deve se utilizar de suas possibilidades para atuar na formação moral, assim sendo, tudo o que norteia as práticas do cotidiano escolar – métodos, recursos didáticos e da instituição, administração/direção – precisa visar esse fim. Para o autor, as escolas de qualquer nível são pequenas democracias. Daniela Amaral (2007), ao estudar as questões de ética, moral e cidadania, discute as políticas para educação, e aponta que, o discurso dos congressistas brasileiros é ambíguo, uma vez que ele é contrário à prática. O melhor caminho seria uma discussão democrática, que envolvesse todos os interessados, um trabalho conjunto das partes que compõem a sociedade, políticos, educadores, empregados e empresários.

A atual preocupação, segundo Pedro Goergen (2001), é a fomentação de um debate ético para desenvolver o campo argumentativo e dialógico dos participantes no processo de formação. Todavia, como salienta o autor, não há um consenso contemporâneo sobre o que viria a ser uma educação moral propriamente dita, porém, deixa claro que não se deve buscar uma retomada ao passado, mas sim trabalhar com o presente para criar um novo conceito, de acordo com as crescentes multiplicidades éticas que permeiam o cotidiano escolar, numa perspectiva comunicativa e reflexiva, para preservar certos princípios como o respeito à dignidade humana, à vida, ao meio ambiente e à atitudes de solidariedade.

Heloísa Alencar et al, (2014), em uma pesquisa de campo realizada em escolas estaduais, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, acerca da Educação em Valores Morais¹(EVM), concluíram que, majoritariamente, os envolvidos entendiam que ela contribuiu para a formação integral do indivíduo, visto ser este um dos papéis formais das instituições de

1 Tratado como sinônimo de “educação moral”.

ensino. A pesquisa também demonstrou que os sujeitos da pesquisa colocaram o respeito acima da questão da justiça e da solidariedade, talvez pelo fato de a falta de respeito ser muito vivenciada no contexto escolar contemporâneo, admitindo necessidade de maior investigação. Os autores, de modo geral, convergem para um direcionamento em que a escola, como instituição educacional, deve propiciar o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

Porém, como conseguir autonomia em uma instituição gerida preferencialmente pelo Estado? O Estado que estabelece as políticas que regulam desde horários, estrutura física, currículos, conteúdos, entre outros elementos que compõem o cotidiano escolar, ou seja, ele propõe um padrão homogêneo de ensinar. Na perspectiva anarquista, esse formato, sem a coletividade, definindo e gerindo a própria educação, seria totalitário e, portanto, uma agressão ao indivíduo. A educação deve ser mantida pela agressão? Se sim, com qual a justificativa? Se não, por que as leis, dentre outros dispositivos de controle, estabelecem a educação obrigatória como responsabilidade do Estado? Pensar essas questões foi eliciador para a presente pesquisa. Dentre muitas possibilidades, utilizamos de uma pesquisa teórica e da filosofia anarquista (em suas variadas vertentes), que engloba o campo moral, ético e social, nas reflexões para a formação coletiva e individual de agentes, na tentativa de elencar os principais argumentos filosóficos acerca do assunto.

Como procedimento metodológico de investigação teórica, foi realizado um levantamento inicial de artigos, no banco de dados da Scielo Brasil, com objetivo de conhecer a produção de pesquisas na área de educação com parâmetros anarquistas. Tal busca utilizou como critérios de inclusão, artigos publicados de 1987 a 2017, resultando num total de 144 artigos. Foram utilizadas como referência de busca, as palavras-chave: educação e ética; anarquia, anarquismo ou anarco; e educação/ensino compulsório. Como o critério de seleção para filtragem final dos artigos levantados era a proximidade do assunto tratado com a presente dissertação, para tanto foi realizada uma leitura rastreadora e, dentre os artigos selecionados inicialmente, 15 artigos foram eleitos e considerados pertinentes para a compreensão do tema em questão. Ainda, com o propósito de identificar os princípios e as justificativas de uma educação pública autogestionada, foi feito também um levantamento e a seleção de livros, que abordam o anarquismo.

A escolha do tema anarquista para pensar a educação, encontra sua justificativa na perspectiva ácrata do ensinar e do aprender. Para o presente trabalho, escolheu-se privilegiar o aspecto centralizador das políticas para educação, e realizar um estudo teórico, considerando como pontos de análise a filosofia anarquista. Pretende-se contextualizar a educação formal, aquela desenvolvida nas instituições escolares sob regulamentação do MEC, e assim realizar uma reflexão pautada em princípios anarquistas. Alguns desses princípios são: a aversão ao poder centralizado (gerador/administrador/elites sociais); a crítica ao capital, como estrutura econômica e social; e a interferência sistemática através da violência em relações sociais não violentas.

Este estudo não pretende, de modo algum, aferir juízo de valor de qual modelo pedagógico é mais eficiente em questões de ensino ou de educação, mas sim, tratar das éticas que podem, ou não, estar presentes no cotidiano escolar dos participantes do processo pedagógico, advindas de uma dialética entre dominantes e dominados; tanto quanto nas relações interpessoais dos personagens envolvidos, como também de toda estrutura ambiental que compõe tal processo. Ao longo deste estudo foi acentuada a importância das perspectivas anarquistas quanto ao indivíduo e à sociedade em contraste com o ensino e a educação de centralização estatal e compulsória. Adaptar a filosofia anarquista em moldes acadêmicos foi um grande desafio e levou o autor da presente pesquisa a perceber que seu inicial desejo - institucionalizar o “não-institucionalizável” – não seria plenamente possível.

Esta dissertação está organizada em capítulos, sendo o primeiro esta breve introdução do objeto de estudo e o procedimento teórico para o levantamento bibliográfico; o segundo capítulo apresenta argumentos sobre a centralização da educação em diferentes momentos históricos, na ótica de autores libertários, assim como experiências anarquistas e argumentos de autores, educadores brasileiros; o terceiro capítulo faz um estudo teórico com autores anarquistas, realizado para organizar os principais argumentos sobre a educação nessa perspectiva e, finalmente, algumas considerações finais.

2 EDUCAÇÃO E IDEIAS LIBERTADORAS

Este capítulo pretende fazer uma breve retomada acerca da educação obrigatória ao longo dos tempos em diversos países e apresentar considerações de autores vinculados às éticas anarquistas, que defendem “que uma instrução pública obrigatória é uma política totalitária” (ROTHBARD, 2013, p.7).

2.1 Educação obrigatória ocidental

Murray Newton Rothbard, em seu livro *Educação: livre e obrigatória*, aponta a Reforma Protestante como o movimento que impulsionou a educação obrigatória e apresenta a educação no ocidente como resultado do processo de controle generalizado do Estado. De acordo com Rothbard (2013), a história da educação obrigatória no ocidente remete à transferência, ou melhor, ao “confisco”, realizado pelo Estado, de jovens, tomando-os de seus pais ou responsáveis. Para o autor, a educação universal surgiu como uma tentativa de uniformidade e igualdade social – tais conceitos e suas respectivas medidas, todos advindos do Estado que detinha a régua moral e ética –, com a intenção de suprimir o crescimento individual e o pensamento independente entre as crianças, o que nessa perspectiva teórica seria uma agressão.

De modo geral, Rothbard (2013) ilustra sua premissa, afirmando que em alguns lugares, como por exemplo em Atenas e em Esparta, a educação compulsória servia a propósitos específicos, dentre eles o alinhamento moral, ético e estético. Em Atenas, a educação compulsória não durou muito tempo, diferentemente de Esparta, onde por conta de sua militarização –sinônimo de orgulho – as crianças, na maior parte das vezes, inclusive, incentivadas até por suas famílias, eram inseridas na estrutura estatal e educadas de acordo com os regimentos militares da época. Esparta conseguiu alcançar a totalidade do domínio intelectual sobre as crianças, envolvendo-as tão profundamente no militarismo, que isso se mostrava presente, inclusive, em todos os meios que possuíam intersubjetividades, desde refeições e banhos coletivos até marchas e explorações externas. Platão (2007) via, em sua *República*, o sistema espartano

como o modelo ideal. Ele foi o pioneiro na questão do despotismo estatal ocidental, em que a educação obrigatória e a obediência às hierarquias eram sinônimas de virtudes;

Segundo o pesquisador Perrin (1898) e o historiador Painter (2001), Martinho Lutero foi quem mais incentivou o estado moderno de sua época a atuar no âmbito educacional, com ênfase nas escolas denominadas públicas e de frequência obrigatória. Lutero usou da mesma lógica que o Estado utiliza para outros temas (como a militarização):

Caros governantes, se temos de gastar tanto anualmente com artilharia, estradas, pontes, diques, e inumeráveis outras coisas do mesmo tipo, para que a cidade tenha paz e tranquilidade temporárias, por que não deveríamos investir tanto quanto na pobre juventude necessitada [...]? [...] Eu afirmo, ele diz, “que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para escola. [...] Se o governo pode compelir tais cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, tem muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos guerreando contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes.² (PERRIN, 1898, p.6, tradução nossa)

Como conta Perrin (1898), o estado germânico de Gota foi pioneiro, ao atender às reivindicações de Lutero, fundando, assim, em 1524, a primeira escola obrigatória moderna, designando-a como “instituição pública de ensino”; e Turíngia foi o segundo, em 1527. O sistema de educação, proposto por Lutero e elaborado por seu discípulo, Melantone, deu origem ao sistema de educação estatal na maioria dos estados protestantes da Alemanha, sendo primeiramente colocado em prática na Saxônia (1528), e depois nas escolas estatais de todas as cidades e vilas pertencentes ao estado alemão.

Rothbard (2013) afirma que o primeiro sistema educacional obrigatório do mundo moderno foi estabelecido em 1559, pelo Duque Christopher, príncipe-

2 Dear rulers, if we must spend so much yearly upon artillery, roads, bridges, dykes, and innumerable other things of the same kind, in order that a city may have temporal peace and tranquility, why should we not spend as much on the poor, needy youth [...]? [...] I maintain,” he says, “that the civil authorities are under obligations to compel the people to send their children to school. [...] If the government can compel such citizens as are fit for military service to bear spear and rifle, to mount ramparts, and perform other martial duties in time of war; how much more has it a right to compel the people to send their children to school, because in this case we are warring with the devil, whose object it is secretly to exhaust our cities and principalities of their strong men (PERRIN, 1898, p.6).

eleitor de Württemberg. Nele a frequência às aulas era obrigatória; e os faltosos, sujeitos às sanções legais. Não passou muito tempo até que outros estados germânicos aderissem a essa prática. Ainda segundo o autor, as motivações de Lutero eram, assim como a dos reformadores, participar do monopólio da educação, pois viam nela a chance de inculcar nos jovens seus valores morais e religiosos, como uma ajuda indispensável para o desenvolvimento e o crescimento humano. Além do citado, Lutero argumentava que o Código Mosaico estabelecia aos falsos profetas (os não luteranos) a pena de morte, sendo dever do Estado realizar a vontade de Deus (ROTHBARD, 2013, p.30). Nesse ponto, o Estado entrava com o papel de assimilar os excomungados do luteranismo (e de outras religiões) ao luteranismo e à Igreja luterana, afinal, para Lutero, não havia salvação fora da religião luterana. Outro exemplo em que Rothbard revela o autoritarismo de Lutero é ele crer que era dever de um cristão sofrer injustamente, sendo esse o plano divino: nada poderia privar o imperador de seu direito sagrado à obediência incondicional de seus súditos e a perseguição de dissidentes.

Calvino foi outro pioneiro nos sistemas modernos de educação. Esteve em Genebra, na Suíça, de 1536 até 1564, período no qual abriu diversas escolas estatais, nas quais a participação era, pela lei advinda do governo, obrigatória. Com uma ideia semelhante à de Lutero, Calvino visava à proliferação ideológica e religiosa de sua doutrina, o Calvinismo. (ROTHBARD, 2013),

Tal doutrina consistia na sintetização reformada do Estado com a teocracia, em que somente uma minoria de indivíduos era escolhida por Deus para governar e prosperar, enquanto a massa pecadora apenas deveria aceitar ou ser coagida pela espada ou pela imposição da fé. Outra similaridade com Lutero era o apelo ao divino acerca da autoridade e da legitimidade dos governantes, com o diferencial da influência social que Calvino teve, superando Lutero por toda Europa. Em 1560, os calvinistas tentaram impor uma educação universal no reino de Navarra, mas fracassaram por conta da falta de mecanismos de controle para o cumprimento da lei. Ainda de acordo com Rothbard (2013), anos mais tarde, em 1571 a rainha Joana III d'Albret, influenciada pelo calvinismo, tornou o ensino primário obrigatório em todo o Reino de Navarra.

Na Holanda, o processo de unilateralidade da educação universal começou em 1609, se intensificando em 1800. A *education law*, de 1806, introduziu as escolas primárias, comandadas pelo governo e com um currículo mínimo obrigatório, que incluía a língua holandesa, a leitura, a escrita e a aritmética. Até 1848, era proibido a qualquer instituição de ensino, inclusive para além das primárias, como as universidades, funcionar sem o alvará estatal. Em 1857, o currículo obrigatório se expandiu e foram somados outros componentes obrigatórios: geografia, história, ciências naturais e geometria. Desenho e educação física foram adicionados posteriormente. A *kinderwetje*, elaborada pelo legislador Samuel van Houten em 1874, proibia o trabalho infantil para crianças com menos de 12 anos; em 1901, uma emenda determinou que crianças de 6 a 12 deveriam, compulsoriamente, frequentar a escola. Na Escócia, a igreja presbiteriana de John Knox, definida a partir do calvinismo, chegou a proferir pena de morte para católicos. Ainda de acordo com o autor, Knox tinha por objetivo estabelecer a educação obrigatória universal em 1560, porém, pelo mesmo motivo de Calvino, isso acabou não ocorrendo.

O educador Barnard (1854) enfatiza que a Prússia foi o primeiro estado moderno a ter um sistema nacional de educação obrigatório, sendo a interferência estatal na educação um fator contemporâneo à ascensão do estado prussiano despótico. A educação alemã foi interrompida pela guerra dos 30 anos (1618 - 1648). Com o término da guerra, diversos governos se organizaram para tornar obrigatório o comparecimento das crianças às escolas, com ameaças de penas severas, até mesmo o aprisionamento dos filhos. A medida, iniciada em Gota, em 1643, foi seguida por Heildesheim, em 1663; Prússia, em 1669; e Calenberg, em 1681.

Em 1717 Friedrich Wilhelm I inaugurou o primeiro sistema nacional de educação compulsória de toda Europa, além de ordenar o comparecimento mínimo obrigatório. O governo dele construiu ainda mais escolas com o dinheiro advindo dos tributos pagos ao Estado. Friedrich Wilhelm I teve seu trabalho de escolarização populacional continuado pelo seu filho, Friedrich Wilhelm II (ou, Friedrich, o Grande), com seus regulamentos gerais da educação, impostos em 1763.

Segundo o educador Green (1969), em 1807, Friedrich Wilhelm III assumiu o trono. Seu ministro, Von Stein, aboliu as escolas privadas e

semirreligiosas, colocando a educação prussiana totalmente sob responsabilidade do Ministério do Interior, uma repartição estatal. Em 1810, o mesmo ministro decretou que toda atuação e formação docentes exigiriam, a partir de então, que os professores se submetessem a um exame estatal para obter uma certificação específica. Dois anos depois, um exame de graduação final foi utilizado como requerimento para que a criança fosse dispensada da educação compulsória que lhe fora imposta. No mesmo ano, criou-se o sistema burocrático de regulamentação das escolas no meio rural e no urbano. Ainda segundo o Green (1969), em 1834, Friedrich Wilhelm III tornou o sistema de educação universal obrigatório para a entrada de jovens para profissões liberais e para quaisquer candidatos a cargos públicos, além de obrigar o universitário, que desejasse ingressar (ou se manter) nas universidades, a passar nos exames de graduação do período escolar, equivalente ao nosso atual ensino médio. Para Green (1969), era evidente que o Estado prussiano, após essa medida, passava a ter controle não só sobre toda e qualquer formação e educação formal das gerações que estavam por vir, como também sobre o setor trabalhista que requeresse instrução formal.

Segundo o filósofo da educação Hovre (2010), um decreto de 1872 intensificou o controle absoluto do Estado sobre as escolas contra quaisquer tentativas intervencionistas por parte da igreja católica e ou de outras instituições independentes. Elogiando tal medida, o autor destaca que a educação alemã tinha sua base no caráter nacionalista, sendo tal educação para o estado, do estado e pelo estado. A educação universal alemã era o resultado direto de tal princípio: unidade nacional, visando ter o Estado como seu fim supremo. A escola pública se tornava semelhante ao exército, enquanto aquela por meio da infusão de cultura massificada, para a formação do espírito alemão democrata estatal-socialista, este pela sua manutenção internam e externa.

Na França, tanto a educação universal quanto o serviço militar obrigatório foram introduzidos pela Revolução Francesa (1789/1799) pela Constituição de 1791 que determinava a instrução primária legalmente obrigatória a toda a população. Em 1793, de maneira similar à educação prussiana, o governo tornou a língua francesa una e indivisível, sendo seu ensino obrigatório nas escolas de instrução primária. Napoleão Bonaparte foi o responsável por instituir a educação estatal em caráter legalista de maneira abrangente na França, denominando a

Universidade da França como, dentre outras funções, responsável pelo controle de todas as escolas no território nacional, fossem elas públicas ou privadas, incluindo até mesmo a criação de instituições educacionais. Essas instituições-alvo também foram instruídas a tomar como base de seus ensinamentos os princípios de lealdade ao chefe de estado, além da obediência aos estatutos da Universidade de Paris. Os responsáveis pela Universidade da França eram nomeados de maneira direta pelo próprio imperador que, em 1806, assegurou o monopólio da educação formal para o Estado. Ao final da era napoleônica, menos da metade das crianças estudava em escolas públicas, as demais ainda se encontravam em instituições católicas. Porém, Rothbard (2009) ressalta que, devido ao legalismo napoleônico, mesmo as escolas particulares eram forçadas a ensinar patriotismo em favor dos governantes.

O educador e historiador Hayes (1916), afirma que com o desmantelamento do sistema napoleônico, as escolas e as instituições de ensino novamente se viram descentralizadas, apenas com as amarras do decreto imposto por Guizot, um ministro do novo regime. O decreto não determinava a frequência escolar como compulsória, mas sim o ensino da paz interna e social. Tal decreto foi derrubado por Luís Napoleão Napoleão III, em 1850. Com o ministro Jules Ferry, em 1882 e 1889 foram reinaugurados na França o alistamento militar obrigatório e o modelo universal de educação (que então tinha um caráter prussiano).

Ainda de acordo com Hayes (1916), a educação compulsória novamente aflorou na França, motivada por revanche militar, devido às motivações apresentadas por León Gambetta, dentre elas, o reconhecimento de que, como a educação prussiana havia vencido a última guerra, caberia à educação francesa ganhar a próxima. Partindo dessa premissa, em 1881 e 1882, foi expandido ainda mais o sistema universal de educação francesa, ao invés do apelo monárquico, havia, então um novo treinamento de cidadania, para o republicanismo.

Rothbard (2013) nos mostra que, para além da França e da Prússia–, os exemplos pioneiros da modernidade –, também temos o ocorrido no império austro-húngaro, uma monarquia centralizada que, através da língua, visava à dissolução das culturas dissidentes que residiam em seu território. Na Espanha, o controle linguístico também ocorreu, pois, com a obrigatoriedade de formação

linguística, se planejava substituir o catalão (como também o galego, valenciano, vasco, dentre outros) pelo castelhano. Por fim, todos os países da Europa continental, até 1900 (exceto a Bélgica, que demorou até 1920) já haviam determinado a educação formal compulsória, imposta majoritariamente para crianças na faixa etária média de 6 a 14 anos.

Na Inglaterra, segundo Rothbard (2013), a tradição voluntarista foi a que mais resistiu perante as ações do Estado. Não havia ali uma educação obrigatória, sequer um sistema de educação, até o final do século XIX. Baseada na tradição voluntarista, a comissão de *Newcastle*, em 1861, foi a responsável por continuar a resistir às investidas do Estado para o “adestramento” da população. Todavia, a resistência acabou, em 1870, com o *education act*, e a educação de frequência compulsória se tornou (legalmente) uma realidade para o cidadão inglês, através de conselhos municipais. Londres foi o município pioneiro, decretando que as crianças de 5 a 13 anos deveriam frequentar as instituições de ensino, delegadas pelo poder central. Em 1876, foram criados conselhos escolares em áreas rurais, longe do comum alcance do governo (centros urbanos), em áreas periféricas. Em 1880, finalmente a frequência obrigatória – sua aplicação e fiscalização – se deu por meio dos conselhos escolares. Em somente uma década, a educação obrigatória se tornou permanente e perdura até os dias de hoje na Inglaterra.

Apesar de se opor à ideia de que o governo criasse escolas públicas, o economista e filósofo Mill (2001) era a favor de que a educação fosse obrigatória: assim ocorreu na Inglaterra, primeiro as leis de obrigatoriedade, depois as construções dos institutos educacionais. O autor foi preciso em esclarecer o intuito com tal educação, ou seja, ela se configura como uma das melhores ferramentas para a abolição da individualidade em prol da uniformidade obediente ao estado inglês. Para o autor, a educação obrigatória é essencial, pois, diferentemente de outros serviços, no caso da educação, o consumidor não sabe o que é melhor para si, portanto, o governo tem o dever de intervir para proteger seus súditos e garantir o que é de melhor interesse para a sociedade.

Spencer (1883), biólogo, antropólogo e filósofo britânico, discorda do argumento de Mill. Spencer entende que a justificativa de que o Estado deve guiar as escolhas econômicas da população tem sido a mesma para todas as outras práticas de tiranias advindas dele. O único teste possível para que seja

estabelecido um valor adequado para determinado serviço é o próprio julgamento daquele que irá consumi-lo. Spencer considera importante a compreensão de que a educação não se resume simplesmente a serviço. O trabalho e o envolvimento direto são necessários para que qualquer educação seja posta em prática; no caso do governo, o que dirige a educação não é a vontade e o trabalho popular, mas sim, o próprio interesse dos indivíduos que compõem as elites no governo. Spencer também demonstra que não há uma correlação entre o crime e a educação, ou seja, não necessariamente nas áreas menos educadas haverá maior reincidência criminal que áreas mais educadas. Em muitos casos analisados, a correlação era até invertida, as áreas mais educadas eram as mais criminosas.

Influenciada diretamente pelo puritanismo inglês – advindo do calvinismo, a história da educação obrigatória nos Estados Unidos da América também foi influenciada pela educação formal prussiana, pois esta era “digna de se copiar”, nas palavras do educador Stowe (1836). Ainda de acordo com o Stowe, tal sistema era excelente, pois a monarquia absolutista de Friedrich Wilhelm III era o território mais educado do mundo. Para além de todas as escolas e as universidades serem públicas (pertencentes ao estado), havia ainda aproximadamente 1.700 seminários para formação dos futuros professores que atuariam na rede pública de ensino, assim como leis e fiscalizações rigorosas para garantir que os pais (ou responsáveis) enviassem seus filhos às instituições escolares. As punições recaíam sempre sobre os pais, seja na forma institucional de multas ou sanções, seja nas formas mais radicais, como o sequestro, (ou seja, a privação da liberdade e deslocamento compulsório) das crianças pelas autoridades civis designadas à função.

No modelo estadunidense, diferentemente do prussiano, as escolas particulares eram toleradas, contanto que seguissem os mesmos padrões das escolas públicas, tornando as escolas particulares, na prática, mera extensão das públicas. Outro ponto elogiado pelo autor foi a unificação linguística obrigatória, que garantia ao Estado o controle da língua. Ainda de acordo com o autor, é explícito que tal sistema não somente era arbitrário em termos de linguagem, semântica e sintaxe, como também exercia uma tentativa destruidora de possibilidades de comunicação entre os mais variados grupos que

compunham a nação, garantindo uma dominação cultural sobre qualquer povo de castas sociais mais baixas que possuísem linguagens e culturas próprias.

Antes de iniciar o assunto da relação da educação com o fascismo e o nazismo, é interessante começar este ponto, explicando uma falácia cunhada pelo filósofo Leo Strauss (1976), chamada *Reductio ad Hitlerum*. A falácia se dá pela comparação entre Adolf Hitler (ou o nazismo, o fascismo, dentre outros semelhantes) e outro objeto ou situação, na tentativa de endossar ou rejeitar a proposição à qual se responde. Na contemporaneidade, a falácia é usada constantemente em debates políticos, éticos, filosóficos, dentre muitos outros; desde advindos por indivíduos pertencentes ao senso comum, até mesmo por indivíduos autodeclarados críticos. Para Strauss (1976), uma argumentação não é refutada por ter sido compartilhada por Hitler, além disso há o “oposto” (igualmente falacioso) da argumentação: quando certa questão acaba sendo aceita, justamente porque Hitler não compactuava com tal questão, ou até mesmo a abominava. Dito isso, este tópico que aparenta possuir certa polêmica, na realidade é apenas outro exemplo do uso da educação obrigatória ao longo da história, assim como foram apresentados como exemplo o estado da Prússia e outros regimes, em suas respectivas épocas.

Para Rothbard (2013), a diferença crucial entre as ações dos governos (e seus respectivos associados) do século XX e os despotismos antigos, é que aqueles (do século XX) chegaram ao poder por meio do clamor das massas populares (mesmo que posteriormente os indivíduos se arrependessem de suas escolhas). Segundo o autor, assim como a educação ítalo-fascista, a educação nacional-socialista alemã visava subordinar o indivíduo à ideia de estado-nação, sendo administrada exclusivamente pelos próprios representantes do Estado e suas doutrinas estabelecidas pelo regime vigente, com a intenção de formação cidadã.

De acordo com os professores Schneider e Clough (1929), a formação cidadã pode tomar a forma que o conceito de “cidadão” tomar, ou seja, a formação cidadã é moldável, de acordo com o que o regime em questão determinar o que é (ou deixa de ser) um cidadão de direito e, portanto, leal a seu Estado. O uso de simbolismos na educação não era exclusividade nazista, o autor nos mostra como mecanismos de domínio (através da internalização do controle) sempre estiveram presentes na educação formal compulsória; seja

com as justificativas tradicionalistas, seja com as progressistas. Na Itália fascista, tendo como ministro da educação Giovanni Gentile, a educação progressista foi amplamente aplicada. Por educação progressista, de acordo com Schneider e Clough, se entende um aprendizado pela ação e pelo sentimento. Tal método era priorizado em detrimento de todos os outros que não estivessem de acordo com o modelo vigente. Ao invés da leitura, escrita e aritmética, eram enfatizados trabalhos manuais, canto, jogos, desenhos, dentre outras atividades, desde que não ultrapassassem os limites que os governantes do regime consideravam cruciais para o mantimento da cidadania e o desenvolvimento da cultura que planejavam alcançar. A frequência às atividades era compulsória e havia dispositivos de controle como multas e aprisionamento.

Apesar do currículo, aparentemente livre, que estava à disposição dos jovens e de seus professores, como fora dito, tal liberdade não somente deveria estar de acordo com os interesses do regime, como também enfatizava a exaltação de símbolos de heróis nacionais, dentre eles, Benito Mussolini. Simbolismo e tradicionalismo devem ser mantidos para que se cumpram seus propósitos, enquanto que a localização e a linguagem são moldáveis. Ambos os regimes, tratados nesse tópico, perceberam isso e fizeram uso desse silogismo.

Na prática, sequer importa se é um simples símbolo antigo que possua a simpatia do público-alvo ou um complexo símbolo moderno advindo do treinamento escolar formal, o importante é que esses dispositivos de coerção sejam mantidos constantemente, sem fraquejar em seus significados e que, principalmente, sejam interiorizados pelos súditos.

2.2 Educação compulsória e anarquista

No Brasil, a educação compulsória pode ser assim definida, quando por exemplo, foi exercida a colonização, por meio do trabalho da Companhia de Jesus, que “catequizava” os nativos do Brasil e realizava as conversões religiosas nos curumins, incluindo exercício da força se necessário. De acordo com o sacerdote Franca (1952), tendo como marco inicial a primeira missão em 1549, chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a catequização, apesar de ser

voluntária em certos casos, foi majoritariamente imposta pela violência, incluindo castigos psicológicos e físicos. Após um longo período de catequização, em 1759 houve a expulsão dos jesuítas e, alguns anos depois a implementação do ensino público (estatal) em 1772. Em 1799, ocorreu a chegada do sistema educacional português, criado pelo marquês de Pombal, um sistema público (estatal) e laico de ensino: as Aulas Régias. Segundo a historiadora Camargo (2016), nesse sistema a supervisão e a contratação dos docentes eram integralmente administradas pelos donos das capitanias e pelos bispos.

Após 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, o provimento de professores passou a ser responsabilidade da Mesa do Desembargo do Paço, um tribunal régio. Além disso, um magistrado especial complementar também foi criado para fazer a administração pública da educação. De acordo com Romanelli (1991), em 1808 surgiria o ensino técnico e os primeiros cursos superiores no Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), com o nome de Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia e, na Bahia, a Escola de Cirurgia da Bahia, atualmente, Faculdade de Medicina da Bahia (FMB), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Não se passaram muitos anos até que, em 1821, fosse estabelecida a função de inspetor dos estabelecimentos literários e científicos do reino, função esta que consistia no controle unilateral (por parte do governo ainda monarquista) acerca de todas as decisões referentes ao ensino público.

Em 1822, foram apresentadas propostas para a educação na assembleia constituinte, inspiradas nos ideais da revolução francesa: novamente evidenciando a estrita ligação entre a educação estatal compulsória e o militarismo. Com a lei de 15 de outubro, em 1827, nasceram as escolas de primeiras letras, nas quais se aprendia, dentre outros conteúdos, a língua e gramática oficiais do país, a moralização cristã e a doutrina da religião católica apostólica romana. Em 1829, se criou uma comissão estatal para organizar um projeto regulamentador de tais escolas, além do ordenamento de compêndios e materiais apropriados para o ensino. Em 1834, a Constituição do Império, de 1824, recebeu sua única emenda, o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 que estabelecia, segundo Nogueira (2001), que os presidentes de cada província poderiam legislar sobre a educação básica e secundária, independentemente das diretrizes estabelecidas pela Coroa Imperial, descentralizando, assim, a

política imperial de educação, ficando sob o controle federal somente o ensino superior.

No ano de 1837, houve a criação do Imperial Colégio Pedro II. Em 1843, ele era a única instituição educacional do País, autorizada a realizar exames para obtenção de bacharelado, certificado indispensável para o ingresso em cursos de educação superior. Em 1867, mesmo com tantas leis e regulamentações, somente 10% da população em idade escolar estava matriculada em escolas oficiais. De acordo com o historiador e pedagogo João Cardoso Palma Filho (2005), cinco reformas educacionais, a partir da instauração da república, (de 1889 a 1930), foram realizadas. Apesar de algumas diferenças, as reformas são uníssonas no que se refere ao modelo de educação: centralizado, formalizado e autoritário, visando à implantação de um currículo unificado para todo o País, assim como já havia ocorrido na Europa e nos Estados Unidos, comentado aqui previamente.

A primeira Constituição da república entrou em vigor em 1891. Ela foi elaborada e promulgada pelo Congresso constituinte e teve como referência o projeto de constituição, elaborado por comissão nomeada pelo chefe do governo provisório, Marechal Deodoro da Fonseca. A inovação constitucional ficou por conta da introdução da república, do federalismo, do presidencialismo e da separação dos três poderes, teoricamente harmônicos e independentes entre si (art. 15)³. Do ponto de vista estatal-educacional, essa constituição representou um retrocesso, pois não trazia em seu texto a garantia do acesso ao ensino gratuito, apontando apenas em seu art. 35, como incumbência não privativa do Congresso, animar no País o desenvolvimento das letras, criar instituições de ensino superior e secundário nos estados e prover a instrução secundária no Distrito Federal⁴.

Como conta a filósofa e historiadora Aranha (2009), em 1924 foi fundada a associação brasileira de educação, a princípio com influência católica e depois

3 Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176526/000842780.pdf>
Acesso em: 12 set.2018.

4 Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;

2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos estados;

4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

assumindo o caráter dos adeptos da Escola Nova. Em 14 de novembro de 1930, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública foi criado. No ano seguinte, em 1931, organizou-se o Conselho Nacional de Educação e, finalmente em 1932, devido ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a defesa pela laicidade, pela gratuidade (leia-se financiamento estatal), pela obrigatoriedade e pela coeducação no ensino público (estatal) foi intensificada. A Escola Nova foi, originalmente, uma ideia importada dos Estados Unidos da América para o Brasil. Ela valorizava os jogos e os exercícios físicos para desenvoltura da motricidade e percepção das crianças. Tanto o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como a Constituição de 1934 foram os responsáveis, em caráter formal, pelas primeiras linhas orientadoras de uma política educacional nacional em território brasileiro. A Constituição Republicana, de 1934, foi a primeira não somente a mencionar, em seu art. 149⁵, o direito de todos à educação, incluindo aí jovens e adultos, como também determinar a família e os poderes públicos como responsáveis por ela. Essa Constituição representou um marco diferencial nas legislações brasileiras até então: o controle aqui se agravaria. Porém, essas inovações não tiveram tempo de ser implementadas, pois o golpe de Estado de 1937 pôs fim à vigência da Constituição de 1934. Nessa Constituição autoritária, foi assegurado como dever do Estado em seus artigos 129 e 130⁶ prover a educação à infância, ao jovem e a educação pré-vocacional profissional aos menos favorecidos. É interessante observar que, nessa nova constituição, a educação estatal foi ainda mais salientada como necessária para a população, aos olhos do poder vigente.

5Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

6 Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...]

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

De acordo com a socióloga Otranto e com o pedagogo Pamplona (2008), em 9 de abril de 1942 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que, dentre outros aspectos, consistia na divisão entre o ginásial (primeiro ciclo de ensino, com 4 anos de duração) e o colegial (clássico ou científico, com 3 anos de duração). A lei ainda instituiu a educação militar para jovens rapazes, tendo suas diretrizes pedagógicas administradas pelo Ministério da Guerra. A educação moral e a educação cívica também possuíam caráter compulsório. Outros mecanismos de controle como a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e a Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal também foram criadas até 1946.

A Constituição de 1946 foi baseada nas Constituições de 1889 e 1934, tendo o Capítulo II do Título VI, dedicado à educação. Os artigos 166 e 167 previam a educação como direito (positivado) de todos, a ser ministrado na escola como também no domicílio, desde que respeitadas as leis⁷. Ainda o artigo 170 determinava que a União seria o órgão competente para organizar o sistema federal de ensino⁸.

Em 1948, foi enviada ao Congresso Nacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4,024), mas aprovada somente em 1961, que fixou as diretrizes e bases da educação e representou um marco importante do controle estatal sobre a educação, pois antes dela, não houve no Brasil nenhuma lei que dispusesse sobre o tema especificamente. Essa lei previa, logo em seu início, a educação como direito (positivado) de todos, a ser dada no lar e na escola, assegurado pelo poder público, inclusive prevendo a obrigação de fornecer os recursos indispensáveis para que isso fosse realizado⁹. Apresentou ainda o Sistema Nacional de Educação de forma descentralizada, ou seja, a

7 Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

8 Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

9 Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

União deveria coordenar a ação educativa, enquanto aos estados caberia organizar seus sistemas em todos os níveis e modalidades de ensino¹⁰.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário – também conhecida como reforma Capanema – esteve em vigor até 1961, sendo revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Em 1964, teve início o regime civil-militar brasileiro. De acordo com o historiador e educador Cleber Santos Vieira (2005), em 1967 foram banidas as organizações estudantis, como, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes. A Constituição de 1967, promulgada após o Golpe de Estado de 1964 que instituiu no Brasil o regime militar, também previa a educação como direito de todos, a ser ministrada pelo Estado e no lar, conforme artigos 168 e 169, sendo que os estados e a União organizariam o sistema de ensino, garantindo gratuidade no ensino primário, exigindo, para a continuidade de gratuidade para o ensino secundário, aproveitamento escolar e prova de insuficiência de recursos financeiros¹¹. Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também precisou ser modificada, o que ocorreu com a promulgação da Lei 5.540/68, que fixava as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, pois a modificação do ensino superior era a mais urgente, pois deveria atender aos interesses do governo autoritário. Dentre outras modificações, destaca-se o incentivo para o ensino privado, já que não garantia ampliação do ensino superior público e gratuito e a extinção dos centros acadêmicos, como forma de repressão aos estudantes¹².

10 Art. 11. A União, os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei.

11 Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. (...)

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: (...)

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;(...)

Art 169 - Os estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

A Lei foi novamente modificada em 1971 (Lei 5.692/71), vindo a estabelecer diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Não consta da lei a previsão da educação como um direito para todos, muito menos que poderia ser ministrada no lar, porém entre outras diretrizes, estabelecia como obrigatório o ensino do 1.º grau dos 7 aos 14 anos de idade¹³ e a inclusão obrigatória do estudo de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde¹⁴. Tais medidas tornam ainda mais evidentes o objetivo de tal educação: controle psicossocial.

Como exposto, em 1969 se tornou obrigatório em todos os graus a Educação Moral e Cívica: no ensino secundário o nome da matéria passava a ser “Organização Social e Política Brasileira” (OSPB). A OSPB foi primeiramente apresentada por Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, no Conselho Federal de Educação, em 24 de abril de 1962. Dentre as disciplinas obrigatórias estabelecidas pela Indicação nº1 do Conselho Federal de Educação, temos: português, história, geografia, matemática, ciências e Organização Social e Política Brasileira. No que se refere a OSPB, nas palavras do conselheiro (1962):

Ela tem como finalidade proporcionar ao aluno uma ideia adequada da realidade sócio-cultural brasileira em sua forma e ingredientes básicos. Deverá, pois apresentar o quadro geral das instituições da sociedade brasileira, sua natureza, formação e caráter, bem como as formas de vida e costumes que definem o modo de ser específico e a fisionomia característica de nossa cultura. Será além disso, um estudo da organização do Estado brasileiro, da Constituição, dos poderes da

12 Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 39. Em cada universidade ou estabelecimento isolado do ensino superior poderá ser organizado diretório para congregar os membros do respectivo corpo discente.

§ 1º Além do diretório de âmbito universitário, poderão formar-se diretórios setoriais, de acordo com a estrutura interna de cada universidade.

§ 2º Os regimentos elaborados pelos diretórios serão submetidos à aprovação da instância universitária ou escolar competente.

§ 3º O diretório cuja ação não estiver em consonância com os objetivos para os quais foi instituído, será passível das sanções previstas nos estatutos ou regimentos.

§ 4º Os diretórios são obrigados a prestar contas de sua gestão financeira aos órgãos da administração universitária ou escolar, na forma dos estatutos e regimentos.

13 Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

14 Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

República, do mecanismo jurídico e administrativo em suas linhas gerais, dos processos democráticos, dos direitos políticos, dos deveres do cidadão, suas obrigações civis e militares. (SUCUPIRA, 1962, p. 227).

Em 1968, houve a instituição do Movimento Brasileiro e Alfabetização (MOBRAL), autorizado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. O MOBRAL surgiu como uma substituição da alfabetização de adultos, preconizada pelo educador Paulo Freire. O MOBRAL se apropriou do método de alfabetização, porém sem as ideias libertárias de Freire. Apesar de o MOBRAL não ter caráter presencial compulsório, seu financiamento, como um programa governamental, captou sua receita de maneira coerciva, como já exposto. Em 1971, ainda no governo militar, com a nova alteração da Lei de Diretrizes e Bases, além da criação de vestibulares classificatórios para ingresso em universidades, ocorreu a reforma do ensino fundamental e médio, excluindo a disciplina de filosofia do currículo e aglutinando as de história e geografia (formando os estudos sociais).

No momento de redemocratização do País, em 1988 foi promulgada a atual Constituição Federativa do Brasil. Seu artigo 615 proclama a educação como um direito social, uma vez que exige do Estado uma atuação que possa promover e suprir a implementação da denominada igualdade social a toda sociedade, constituindo-se num direito prestacional positivado (TAVARES, 2012). Com a Constituição Brasileira, de 1988, além de garantida a universalização do ensino, foi estabelecido como objetivo a erradicação do analfabetismo. No art. 205, a Constituição prevê que esse direito prestacional visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho¹⁵, o que deve ser realizado dentro da idade dos 7 aos 14 anos, conforme artigo 208 do mesmo diploma legal, de maneira obrigatória e gratuita¹⁶. Há que se observar que o mencionado artigo

15 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

16 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

205 deixa claro que o dever de educar não é somente do Estado, mas também da família, o que evidencia que a educação familiar é igualmente exigida dos pais, donde se conclui que a lei não veda a possibilidade do exercício da educação familiar ser exercida pelos pais; apenas não autoriza a exclusividade para eles.

O artigo 206, que trata dos princípios nos quais se deve basear a educação, prevê, em seu inciso II, a liberdade para ensinar e divulgar o pensamento, assim como o inciso III garante o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas¹⁷. Ainda em seu artigo 227¹⁸, a Constituição prevê o dever, com absoluta prioridade, do Estado e da família de assegurar o direito à educação, entre outros direitos positivados ao indivíduo em formação.

Em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação, substituindo o Conselho Federal de Educação; no ano seguinte, em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), adequando-se aos novos mandamentos constitucionais. Essa lei fixou logo em seu artigo 1, os processos formativos que abrangem a educação, fundando-se na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, porém deixa claro em seu parágrafo 1, que o objeto desta lei é a educação escolar, ou seja, aquela ministrada nas instituições de ensino¹⁹. No mesmo ano, o governo criou o Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), sendo este substituído anos depois pelo Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), um

17 Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

....

18 Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

19 Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

conjunto de fundos contábeis, formado pelos recursos dos três níveis da administração pública brasileira. O FUNDEB se diferencia do FUNDEF, pois aquele atende não somente o ensino fundamental, como também a educação de adultos, ensino infantil e médio.

Em suma, de maneira geral, percebe-se que o governo brasileiro cria a demanda artificial por graduações institucionalizadas (decorrente do ensino e educação compulsórios), regula atividades econômicas através de dispositivos legais e, como consequência, a oferta de pessoas com tais diplomas supera a demanda existente por esses profissionais (causando uma reserva de mercado artificializada). Como o financiamento de pesquisa científica continua sendo oligopólio do Estado e das grandes corporações, sempre haverá interesses ideológicos advindos do oligopólio em relação à quais pesquisas serão realizadas.

Glass (2013), em seu artigo, trabalha com a noção de não violência em militância, entendendo o papel formador da ética e da sociedade como fundamentais à construção do sujeito histórico. Baseado na teoria da educação libertadora de Paulo Freire, o autor entende a historicidade e a práxis como características essenciais da natureza humana, além de enxergar o conceito de justiça como visado para equidade e democracia, em contrapartida com comunidades baseadas em ideologias desumanizadoras, poderes arraigados e explorações econômicas. Para Glass, é através do amor e da solidariedade que se constroem a sociedade e a moral humanizadas.

Maquiavel, segundo José Luiz Ames (2008), entendia a educação como uma força de controle em relação às desordens de ordem natural e às advindas dos desejos humanos. Com o conhecimento das coisas, como fator histórico, o ser humano consegue se situar no curso de mudanças que está por vir. Ainda no pensamento de Maquiavel, era possível se utilizar da educação para a construção de uma ordem social coerente com o bem coletivo: a educação possui o papel fundamental de determinação da vida humana individual e social, formando cidadãos ao ensiná-los a *virtù cívica*, que consiste no amor à pátria, na dedicação ao bem público e na subordinação do bem privado ao bem público. Tais fatores, embora à primeira vista possam não parecer relacionados à construção moral do indivíduo, segundo Ames, são cruciais para a estabilidade e a permanência da república. O autor ainda enfatiza que é importante entender

a situação em que o indivíduo se encontra no meio político para que a educação surja da própria necessidade social, enfatizando que, para Maquiavel, o estudo de métodos antigos, em caráter utilitarista, era indispensável para a formulação de métodos pedagógicos que afetariam a sociedade em nível de mudança ou refreamento (qual fosse necessário). A virtude cívica é mais importante que as próprias leis, afinal, enquanto as leis se dão no campo teórico e possuem prática de fato limitada pelos dispositivos legais, a virtude cívica é uma constante em qualquer sociedade, presente em todos aqueles que a compõem.

Valdinei Klein Conti *et al.* (2016), por meio de pesquisas sobre comportamentos, no cotidiano escolar, de “burlar” o sistema avaliativo principalmente, relaciona tal comportamento com ações de profissionais no futuro. Considera as leis institucionais e a moral como passíveis de mudanças espaço-geográficas, enquanto a ética se torna inerente ao livre-arbítrio do indivíduo. As instituições mais aptas à formação de indivíduos, portanto, não são somente aquelas com mais aptidão técnica, mas também as com uma formação voltada para a integridade estudantil e profissional, a qual é tratada o tempo todo, no decorrer do aprendizado, pelos professores e alunos, e também pelos demais componentes da instituição, como por exemplo, estabelecimento de regras explícitas sobre a honestidade intelectual, desencorajamento de plágio, estímulos à criatividade e similares.

Existe um conflito conceitual quanto à ética nos currículos escolares, que, para Luiz Antônio Cunha (2009), se divide em duas vertentes: a ética de fundamentação político-ideológica e a ética de fundamentação religiosa. Tal dicotomia, de acordo com o autor, só existe, por conta do conflito político acerca da autonomia do campo educacional. Como um dos métodos de amenizar isso, o autor sugere a reciprocidade pedagógica, incluindo os conteúdos entre si, como matérias escolares. Tal conflito exposto possui três fatores principais: a não autonomização da educação e do ensino em referências às forças políticas institucionais (dentro e fora do ambiente escolar); o tratamento da escola como solucionadora de problemas sociais (diferentemente de tratar como mais um dos fatores, aqui se entende como o principal); e, por fim, a própria contradição performativa que se dá na disciplinarização da ética laica em contraste com a ética religiosa, transformando um tema, inicialmente transversal, em mero ensino particularizado. Em um sistema de educação compulsória, a ética laica (no que

diz respeito ao interesse religioso e não religioso) deve ser priorizada em relação às outras, para atender ao multiculturalismo. O autor também defende que ética se aprende não somente na escola, como também nas mídias, nas competições, na família e em demais setores de vivência humana compartilhada.

Nesse contexto de aprender nas inter-relações, a linguagem lógica como instrumento de significação e conhecimento do fenômeno de mundo, como ferramenta auxiliar para dizer aquilo que o mundo realmente é a polissemia, ou seja, a capacidade de múltiplos significados para um mesmo termo linguístico é um fator observável no meio escolar: como a escola deve lidar com isso? (AMARAL FILHO, 2017). Para o autor, somente com a compreensão e o acolhimento de polissemias, é que a escola terá condições de lidar com a produtividade que ela conduz. Entretanto, atualmente as escolas fazem o oposto disso, mesmo com supostas intenções de pluralismo semântico, ainda se mantêm fechadas àquilo que está fora de seu sistema *a priori* do indivíduo como aluno. A abertura para as estéticas variadas, sem necessária mudança da ética, é uma das rotas de acesso para a melhor interação entre as éticas presentes no cotidiano escolar. Outro fator importante é ouvir a linguagem do aluno, para poder realizar a dialética com a linguagem institucional e, não somente, favorecer a compreensão do conteúdo, como também a sua exteriorização.

Dos problemas éticos levantados por Yoshiva Nakagawara Ferreira (2000), os que possuem maior destaque são a falsa dicotomia entre os termos “civilizado” e “selvagem”; a ideia de dominação da natureza interior para libertação individual; a sistematização enciclopédica do saber; o cientificismo como única forma adotada pelas instituições de ensino (no intuito de alcançar conhecimento); o individualismo exacerbado; o incentivo demasiado a competição; a instrumentalização da educação; a valorização do novo por ser novo e desprezo do antigo por ser antigo; a educação como formadora de mão de obra para o mercado; e o tratamento da história como historiografia simples, carente de dinâmica e contextualização. Como fator amenizador/solucionador dos problemas supracitados, a autora considera a multidimensionalidade da sustentabilidade, contestando a própria semântica de como a natureza é concebida, abrangendo, dentre outros fatores, a ética (como parte integral da natureza humana) e a preservação dos recursos escassos. A autora responsabiliza o processo capitalista e as raízes culturais do mundo

contemporâneo pela degradação da qualidade ambiental e, conseqüentemente, social.

O breve relato da trajetória e das leis que regularam a educação no Brasil teve como objetivo apontar a centralização da tomada de decisões. Porém ações alternativas, escolas com propostas diferentes no cotidiano escolar podem oferecer certa resistência à centralização do poder governamental, assim como surgiram escolas com experiências anarquistas, mas com pouco registro delas.

Devido à autonomia dos estados e municípios da época, na primeira república federativa brasileira, a educação descentralizada vigorava no País, incluindo a possibilidade da construção livre de redes de ensino, escolas de aprendizado e outras iniciativas de criações educacionais fora do âmbito governamental, o que permitiu interações entre operários, integrantes do clero católico e militantes anarquistas (BILHÃO, 2015).

Tais iniciativas variavam de tradicionalistas católicas, até indivíduos (ou grupos) de ordem ideológica e política. Os métodos também se diferiam dos mais tradicionais até os mais inovadores, chegando a haver até mesmo escolas onde o mestre trabalhava apenas por dinheiro ou para transmitir conhecimentos básicos que adquirira por experiência, dentre esses conhecimentos, primeiras letras e cálculos matemáticos simples. A autora explicita esse conceito como militância anarquista, como sendo aquela que defende um movimento ácrata, pautado nas ideias de Proudhon, Kropotkin, Bakunin, Malatesta e Vasco.

Segundo Isabel Bilhão (2015), Robin foi o pioneiro na sistematização das teses anarquistas sobre a educação de acordo com uma pedagogia libertária, também foi responsável pela primeira experiência acerca da educação anarquista, dirigindo um orfanato na periferia parisiense. Ferrer, porém, teve mais influência em terras brasileiras, devido à sua escola moderna, focada no positivismo pedagógico e no ensino das ciências naturais em caráter ativo como principal fator pedagógico, instigando as crianças a não aprenderem de maneira passiva (como era o comum), mas de maneira ativa e integral, levando em conta os aspectos individuais de cada estudante, dentre eles, o físico, o profissional e o ético-moral. Baseados nos ideais supracitados²⁰,

20 E na influência cientificista, defendendo a primazia da razão em uma pedagogia ativa, com o objetivo de influenciar a forma de pensar (e agir) dos trabalhadores e de seus familiares.

Os anarquistas brasileiros, no âmbito educacional, agiram criando escolas em Porto Alegre, dentre elas, em 1906, a Escola Eliseu Reclus (funcionando na mesma instalação do jornal *A Luta*) e a Escola Moderna, em 1918, chegando a ter 400 alunos de ambos os sexos, coisa incomum para época. Em 1923, na mesma cidade, também surgiu a Sociedade Pró-Ensino Racionalista. Esse movimento, iniciado em 1906, deu origem às demais atuações pelo País. No Ceará, em 1906, foi criada a escola anarquista *Germinal*; no Rio de Janeiro, surgiu a Escola Operária 1º de Maio em 1912; e, em Petrópolis, em 1913, a Escola Moderna. Em São Paulo duas Escolas Modernas foram fundadas, sendo a primeira em 1912 e a segunda em 1913. (BILHÃO, 2015).

Como resultado dessa expansão educacional anarquista, a Igreja entrou em combate com os anarquistas, o que resultou numa dialética social, pois ambos buscavam divulgar suas ideias, expunham seus argumentos em caráter público, através de mídias, comícios e afins. Bilhão (2015) ressalta que, apesar das divergências ideológicas, os dois grupos – anarquistas e católicos – se valeram das mesmas estratégias para discutir ideias e ideais; ambos se mobilizavam para demonstrar, através de discursos de conhecimento, profundos argumentos em defesa de suas respectivas causas e atacar com precisão as causas às quais se opunham.

Pode-se concluir que, tanto anarquistas como católicos reconheciam a importância da circulação de ideias por meio de livros, panfletos, cartas, jornais e demais meios de divulgação (impressa ou não); ambos os grupos também concordavam que a população brasileira se encontrava em estado de abandono e atraso em relação à civilização europeia da época. Foi graças a esse embate de ideias que o discurso social se formou: a cultura letrada se tornou um fator importante para divulgação de pesquisas e concepções de mundo, dando maior papel aos trabalhadores para atuação política em terras brasileiras.

Silveira (1988), ao comentar sobre a deontologia²¹ do intervencionismo estatal no setor de saúde, nos permite refletir acerca do utilitarismo (decorrente da mercantilização e do corporativismo) como fator prejudicial para a sociedade. Um dos pontos cruciais da doutrina utilitarista tratada pelo autor é a indução de via única, generalizada e indiferenciada; fator este que se dá pelo planejamento

21 Campo da ética: estuda os fundamentos do dever e as normas morais

centralizado da economia, que se apresenta como correta, não permitindo espaço para outras abordagens no setor. Qualquer ideia contra (ou simplesmente incompatível) a esta ideologia, segundo os próprios planejadores, se tornaria uma ameaça à ordem social. O autor deixa claro que tais princípios monopolistas representam concepções éticas estabelecidas de maneira unilateral, afetando diretamente os meios de produção e, conseqüentemente, toda a cadeia social. Silveira (1988) ainda critica a ética proposta por Ludwig von Mises, no aspecto da produção individualizada, dizendo ser essa uma visão falha, uma vez que a produção só existe em caráter cooperativo, em sociedade; a ética relacionada à saúde, por definição política, deve ser humanista, contrapondo o argumento utilitarista miseniano.

No que diz respeito à educação e aos estudos, tratando especificamente do setor medicinal, porém, podendo ser aplicado a outros setores, Silveira (1998) nos aponta a visão de dependência teórica externa: um médico que faz o diagnóstico de determinado paciente, normalmente, se ele não tiver um conhecimento profundo da doença detectada, irá o encaminhar para um colega profissional especializado na área. Portanto, um profissional que não tenha essa pretensão, ou seja, que pretenda autossuficiência, pode lesar o paciente. A ligação dessa ideia com a educação é explícita: um professor que não possua determinados saberes, ao tentar abarcar o que lhe é obscuro para transmitir um conhecimento que não possui, lesa seus alunos, que serão vítimas da ignorância e da falta de ética do mestre.

Paula *et al.* (2010) comparam o Critical Management Studies (CMS) com os Estudos Organizacionais Críticos (EOC). Enquanto o CMS se baseia na crítica à subjetividade, se inspirando na psicologia social e na psicanálise, e se fundamentando em 1990, o EOC, respaldado nos trabalhos de Ramos e Tragtenberg, precede o CMS, pois tem trabalhos desde a década de 1950, e se manifesta como humanista radical. Tal conceito se constitui pela junção da escola de Frankfurt, do existencialismo cristão de Berdiáiev, do existencialismo e da fenomenologia de Guerreiro e do marxismo heterodoxo, permeado pelo anarquismo de Tragtenberg; possuindo como temas de destaque, a autogestão e a autonomia do sujeito. Tragtenberg embasa seu referencial teórico principalmente no marxismo heterodoxo de Pannekoek, Bordiga e Luxemburgo; no campo anarquista, sua principal referência é Kropotkin. Identifica-se uma

primeira diferença do EOC com o CMS: este se baseia no humanismo radical; e aquele, na crítica pós-estruturalista. Outra diferenciação entre as duas vertentes se dá pela filosofia da consciência: o EOC entende o sujeito como autônomo e faz uso da dialética (baseado em Hegel), já o CMS realiza o jogo da diferença, baseado em Nietzsche.

A origem do entendimento do sujeito autônomo pelo EOC está entre os filósofos gregos e romanos, sendo retomada na renascença: essa vertente considera o homem como autodeterminado, autoconsciente e autônomo, capaz de alterar seu futuro a partir de sua essência como indivíduo. Tal visão é compartilhada pelas correntes fenomenológicas e existencialistas da filosofia contemporânea, correntes essas que rivalizam com o pós-estruturalismo. O EOC consiste em: trabalhos sobre teoria organizacional e crítica do sistema, buscando teorias nacionais para melhor compreensão da fenomenologia brasileira; estudos de gênero e gestão pública, visando à inclusão e emancipação social; alinhamento da centralidade do sujeito com o sofrimento físico e psíquico ao qual é submetido; e, por fim, investigações em administrações que visam a liberdade, incluindo a pedagogia libertária de Freire. (PAULA et al, 2010).

Piozzi (1996) nos traz as reflexões de Godwin e de Shelley. Começando por Godwin, a autora comenta que, apesar da ideia ácrata já ser algo debatido, foi com a obra *An enquiry concerning political justice* que houve a sistematização e a formação do alicerce necessários para a observação da natureza humana e histórica, a associando ao fim da economia mercantil. De acordo com a autora, Godwin defendia a democracia, porém, entendia que a democracia direta funcionava somente em pequenos grupos e que, no caso de uma democracia de larga escala, o direito ao voto não deveria ser universalizado às pressas. As massas em estado de infantil ignorância podem não ser capazes de distinguir entre o certo e o errado: esse seria o engano da maioria.

A mudança advinda da educação e da pedagogia é mais efetiva que a abrupta. A revolução violenta é vingativa e apresenta resultados despóticos, em que apenas se modifica o líder, sem alterar o sistema em si. Para Piozzi (1996), Godwin priorizava o estudo de línguas e literaturas modernas, para além das clássicas, por entender que, além de boas bases, era necessário entender a contemporaneidade para que houvesse o progresso intelectual. Além disso, o filósofo inglês entendia que a imaginação exerce um papel fundamental para a

realização da desenvoltura sentimental, sendo essa necessária para uma liberdade política sólida e duradoura.

Assim como Godwin, Shelley também era contrário às revoluções meramente violentas, considerando ser de maior eficácia o método educacional para mudança social e política de sua época. Somente através dessas reformas culturais advindas da educação e da ética é que uma sociedade igualitária poderia ser consolidada. Criticando a sociedade industrial, Shelley a comparava a uma máquina. Amáquina é voltada a finalidades úteis e que, supostamente, melhorariam a qualidade de vida da população, porém como destacava o autor, tal máquina atua contra si mesma, perpetuamente desgastando, ou até mesmo destruindo as peças que, majoritariamente, a compõem (PIOZZI, 1996),

Ao relacionar Proudhon e Bakunin acerca de suas respectivas propostas, Piozzi (1990) aponta que Proudhon enxergava a sociedade como um complexo organismo que atua pelo concurso de vocações e talentos diversificados, unindo as concepções igualitárias e racionalistas com o organicismo romântico que o precedeu. Tal organismo não causa, necessariamente, desigualdade econômica e social: enquanto ordem espontânea, através da divisão do trabalho que pode proporcionar desenvolvimento das inclinações e das capacidades diversas, além do envolvimento mútuo social. Ainda na visão proudhoniana, o livre comércio igualitário é um fator importante para o desenvolvimento social autônomo.

Proudhon considerava o ser humano como um ser social no aspecto da necessidade e do instinto. Tal sentimento social é aprimorado em sua vida através da experiência e do raciocínio e, para agir de forma diferente, um ser humano deveria ir contra a própria natureza de si. Isso nos leva ao conceito de justiça proudhoniana: a igualdade dos trabalhos na proporcionalidade das habilidades. Para o filósofo francês, as patologias sociais, dentre elas a violência, o engano, a exploração e o domínio, se desenvolvem no organismo social devido à dualidade da psique humana e às dificuldades no aprendizado do uso correto da razão. Essa desenvoltura se acentua com a diferença das habilidades somadas ao descaso com o meio social e o prevalecer de ações egoístas acima das ações sociais. Nesse caso, o organismo social natural cede lugar ao organismo artificializado, mantido pela força e pelo engano, dilacerando a sociedade numa espiral de autocanibalismo, numa guerra de todos contra todos.

O libertarismo proudhoniano também criticava o comunismo, na medida em que as propriedades e as pessoas expressam a ganância dos pequenos grupos ou indivíduos que detêm certo poder, sendo estes mais preocupados com suas posses advindas de seu trabalho do que com o humanitarismo e a liberdade de pensamento. Com isso fica claro que Proudhon não enxergava o indivíduo ideal como átomo isolado, mas como conhecedor de sua natureza de animal social, reconhecendo as variadas entidades de interesses no rol social. Dada a dialética entre a comunidade e a propriedade, o autor nos responde com a anarquia: nessa organização, o caráter individual e a cooperação podem coexistir sem conflito. O autor deixa claro que a ideia anarquista é sujeita à eterna reformulação, de acordo com os momentos históricos que a permeiam e as condições econômicas autogestionárias, não pretendendo a última palavra em qualquer dos casos.

As relações de distribuição do sistema mutualista são baseadas na abolição da propriedade estatal e capitalista; sendo a propriedade fundada no trabalho mantida e o mercado livre (com concorrência) incentivados, desde que submetidos à lei do justo preço. Além disso, o problema da divisão de trabalho opressora se resolve com a distribuição das rendas e pela educação dos trabalhadores para a ajuda mútua, tal educação deve ser enciclopédica, generalizada inicialmente para que possa obter profundidade futura. O objetivo de tal arranjo é a localização do trabalhador (de si, para si) na cadeia orgânica do trabalho social, deixando de ser mera peça mecânica artificial e exercendo seu papel natural na divisão trabalhista orgânica, tendo seus interesses articulados com o todo.

Vale ressaltar que todo o exposto sobre a divisão de trabalho se compõe de maneira não imposta externamente, mas como consequência da responsabilidade de qualquer membro ativo do corpo social.

Proudhon previa a eliminação dos direitos positivados; ao invés disso, haveria livres contratos comunais e federativos, realizados de maneira direta pelos participantes envolvidos politicamente. Aqui a política era meramente a administração da coisa pública, excluindo qualquer organizações político-ideológicas e priorizando a construção histórica através das necessidades ditadas pela natureza somadas ao uso da razão para compreensão e aplicação de medidas que se tornarem necessárias. (PIOZZI, 1990)

Tal organismo político se baseia na prática espontânea do trabalho, sendo um verdadeiro sistema de direitos humanos: essencialmente objetivo, não admitindo restrições nem divisões. A filosofia proudhoniana funde o cientificismo otimista de Comte com o moralismo pessimista de Jean-Jacques Rousseau, produzindo a dialética entre o homem confiante no destino da humanidade em busca da verdade, e o crítico desolado com as degenerações sociais contemporâneas de si. Ainda na visão do filósofo, aqueles que possuem a responsabilidade de reinstaurar a solidariedade no organismo social devem possuir métodos e teorias de caráter fundamentalmente pacífico. (PIOZZI,1990).

Infelizmente, a primeira tentativa proletária de criação da nova ordem, inspirada nos ideais de Proudhon, foi violentamente reprimida pelo governo francês republicano. Bakunin, contemporâneo de Proudhon, criticava todas as formas de poder e de conseqüente exploração: concordava com a perspectiva de Proudhon acerca do futuro do organismo social, sendo esse harmônico em suas diferenças, mas discordava dele Proudhon quanto aos métodos e considerava a luta de classes como um conflito fundamentalmente revolucionário. A violência das massas é não somente uma resposta à agressão que o povo sofre na mão de elites do poderio, mas um fator purificador que atua para a regeneração da humanidade, destruída por uma série de fatores, dentre eles, principalmente o capitalismo.

Bakunin estabelecia a dialética revolucionária, ao identificar suas duas facetas complementares: a faceta construtiva, que detém o compromisso com a solidariedade e a cooperação das massas trabalhadoras para com as massas trabalhadoras e a faceta destrutiva, que assume o papel de rebeliões e insurreições. Esse arranjo de ajuda e respeito mútuo, em adendo com a destruição dos atos que violam a natureza da liberdade dos iguais, constitui o pensamento social do autor. Piozzi (1990) nos mostra que, ainda de acordo com o filósofo russo, apesar de as experiências históricas empíricas constituírem importante formação para o intelecto das massas, somente isso não é o suficiente, se faz necessária uma construção, através da educação, de revolucionários-cientistas, que detém o importante papel de acelerar aquilo que é por si só um processo lento: a experiência histórica.

O trabalho desses militantes é o de difundir, de maneira espontânea, a propaganda, o exemplo e a educação anarquista, abrindo mão de qualquer

vínculo com o estado ou com a burguesia; segundo Bakunin, somente assim haveria garantia acerca dos perigos da instituição de novos poderes, inerentes a toda organização criada artificialmente. Piozzi (1990) compara a aliança bakuninista com os ascéticos magistrados da república idealizada por Platão, quais exerceriam o poder sem nunca usufruir de tal poder, não possuindo família ou propriedades, não distinguindo seus interesses do todo. No caso de Bakunin, os membros da aliança perderiam até o direito à visibilidade, afinal, tal visibilidade acarretaria numa possível corrupção social por bens de ordem não econômica. Por fim, Bakunin enxergava o movimento histórico espontâneo como importante fator de transformação das massas e, dialeticamente, entendia que certos organismos artificiais (como sua idealizada aliança) se mostravam necessários para que houvesse um direcionamento na instauração de um mundo de pessoas livres e iguais, decorrentes da própria razão e instinto humanos.

Percebe-se, nas reflexões realizadas, a consideração aos conceitos anarquistas em seus variados modelos, como também em algumas teorias pedagógicas, que demonstram as diferenças e as semelhanças de caráter individual e coletivo, como justificativas para repensar o modelo escolar vigente, como por exemplo, a que leva em conta diferentes inteligências e, portanto, variadas rotas de acesso ao conhecimento, presentes em todos os participantes do processo pedagógico. O psicólogo educacional Gardner (1994,2000), que não é um anarquista, porém, em sua teoria de inteligências múltiplas nos mostra que é impossível que haja um sistema único de ensino, homogêneo a todos, devido ao processo cognitivo humano, que varia de agente para agente, mesmo visando a um objeto comum. Concepções educacionais, que consideravam a liberdade dos indivíduos, e educar pela ação, também foram defendidas por autores não ligados a teorias anarquistas, tais como Dewey, Ferrière, Montessori, Piaget, entre outros da Escola Nova.

A teoria e prática escolanovista se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. (GADOTTI, 1995, p.142)

O cotidiano escolar não pode ser entendido desvinculado das condições institucionais e sociais, porém, segundo Gallo (2007), o ambiente escolar permite muitas entradas para acontecimentos singulares, e valendo-se do conceito de educação menor, defende a ideia de um conhecimento marginal que escapa ao jogo das regulações da máquina do Estado, que produz um espaço micropolítico. Dessa forma, tomando como base as ações possíveis inerentes ao sistema, a autonomia do professor torna-se imprescindível para transformar a sala de aula num espaço de resistência e criação.

Paulo Freire (1996) diz que a curiosidade humana é um potencial a ser aprimorado para se adequar às necessidades do indivíduo e do coletivo; nas palavras do autor:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente 'rigorizando-se' na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, 'desarmada', está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 1996, p.17)

Para o autor, a linha tênue entre o senso comum e o senso crítico é estabelecida através de todos os participantes do processo pedagógico; ou seja, depende de todo o complexo conjunto social o acesso ao conhecimento, a intensificação e o aprimoramento das dúvidas rasas para que haja a criticidade almejada como ideal educacional.

Ainda de acordo com o pedagogo, a alfabetização na escrita, como também na leitura, é um fator crucial para a descoberta do ser (por si mesmo) no mundo contemporâneo, conseguindo escrever-se no mundo e criar sua própria história. Baseando-se na cultura daqueles que irão se alfabetizar, Freire (1987) desenvolve métodos para que a alfabetização ocorra de maneira crítica, que promova compartilhamento de culturas entre os participantes da atividade pedagógica. A partir de "palavras geradoras" e "temas geradores", pontos de partida na jornada de alfabetização, o método toma por base o que já é conhecido pelo alfabetizando, para só então estender-se para além do que já é conhecido por ele. Com a extensão, a alfabetização é estimulada para seu

aperfeiçoamento crítico, inicialmente acerca dos temas pertinentes às vidas dos participantes, para só, futuramente, abarcar temas que fogem de seus cotidianos. O método é extremamente interessante, pois, em teoria, estimula a dúvida do leitor pelo que é lido e incentiva a se tornar um escritor crítico, que continue se aperfeiçoando através da curiosidade e da dúvida inerentes ao processo de aprendizado.

Para finalizar, Nilda Alves (2003, p. 82) afirma a relevância de se buscar “compreender o conhecimento tecido em cada ação cotidiana de docentes nas suas relações com os alunos, alunas e todos e todas com quem lida a cada dia”. As memórias, as experiências, as redes de conhecimento, são acontecimentos singulares que podem contrapor às regulações na escola e romper com o caráter seu preparatório, transformando o genocídio (intelectual) educacional padrão em uma escola viva e afetiva, que se encontra em harmonia para com seus participantes.

3 UM OLHAR ANARQUISTA

*Não se curve a nenhuma autoridade, por mais respeitada que seja; não aceite qualquer princípio que não seja estabelecido pela razão.*²²
(KROPOTKIN, 2008. p.18, tradução nossa)

Este capítulo foi concebido como um ensaio teórico, amparado nos princípios de alguns autores do pensamento anarquista acerca da educação, governada pelo Estado e seus associados privados, e uma proposta de educação orgânica. Para tanto o texto não terá subtítulo na tentativa de a escrita também fluir de maneira orgânica.

De acordo com o comunista libertário Dejacque (1927), o libertário é aquele que luta contra as regras estáticas, aquelas que não se adaptam às constantes mudanças sociais, como os preconceitos ou a ordem legalista formal. O agente que luta pela liberdade não se prende à pátria, aos sentimentos nacionalistas ou aos demais ramos do Estado como a propriedade privada e o capital. A humanidade consiste em um corpo de indivíduos iguais de direito ao desenvolvimento livre, quer pertençam a esta ou àquela classe social. Para o autor, o mesmo silogismo se dá para com as religiões: o libertário é protestante contra todas, negando Deus e a alma, sendo ateu e materialista. Isso ocorre, de acordo com o autor, pelo motivo histórico do uso, majoritariamente (se não, exclusivamente), da fé e da religião para domínio social de uma classe específica.

Ainda há em nossos dias, e mais do que nunca, sacerdotes para inculcar a religião nas almas, pois há juízes para atormentar o corpo; soldados para ser uma fonte de autoridade, como patronos para viver à custa do trabalhador. Mas padres e juízes, soldados e chefes não têm mais fé em seu sacerdócio. Mas em sua glorificação pública, realizada por eles e por si mesmos, como um pensamento secreto de vergonha de fazer o que fazem. Todos aqueles arrivistas, todos aqueles portadores de casulas e cigarras, de cintos enfeitados com pedaços de ouro ou folhas de aço, não se sentem à vontade no mundo que está chegando e no mundo que está partindo; suas pernas hesitam, parecem marchar em brasas. É verdade que eles continuam em seu desejo de oficiar, condenar, atirar, explorar, mas "em seus corações eles não têm certeza de que não são ladrões e assassinos!",

²² *No inclinarse ante ninguna autoridad por respetada que sea; no aceptar ningún principio en tanto no sea establecido por la razón* (KROPOTKIN, 2008. p.18) .

isto é, eles não se atrevem a confessar isso completamente, por ter medo, muito medo.²³ (DEJACQUES, 1927. p.32, tradução nossa)

Num contexto do exercício do poder para dominação – e a escola é um dos nichos desse poder –, os anarquistas procuram, inicialmente, por uma educação distanciada da escola, favorecedora de indivíduos e comunidades autônomas. Tal educação visa à revolução, à libertação popular e à igualdade de oportunidades entre as classes de interesse social. Proudhon (2003) considera que a educação tem um alcance muito além daquele delimitado pelo estado: educar é inovar, potencializar a liberdade dos indivíduos em suas relações individuais e sociais. Com a educação se direcionando para vida livre, a educação se direcionaria para a vida de todos, fazendo assim emergir a possibilidade da realização dos talentos individuais, bem como seus desejos e suas oportunidades de igualdade social.

Antes mesmo de Proudhon se autodeclarar anarquista, outros autores já consideravam uma vida sem coerções advindas de um monopólio, como o já citado Dejacques. Outro autor pré-proudhoniano que merece destaque, é o jornalista e filósofo Godwin (1793). Ele entende que o governo coloca a sociedade numa justiça punitiva, cujo castigo se dá como a justiça política, e que tal sistema de repressão deveria ser implodido em prol do pensamento de seres humanos livres. O autor critica o utilitarismo estatal, devido ao direcionamento facilmente manipulável pelas elites do que vem a ser útil, excluindo a maior parcela da população, com a justificativa de que algo, como a educação compulsória por exemplo, possa resultar uma melhoria em determinado aspecto. O próprio sentido (e prática) da educação pode ser deturpado, conforme a vontade política vigente das classes sociais dominantes. Dentre as ferramentas de dominação, Godwin (1793) destaca as articulações entre direitos, as

23 Hay aún en nuestros días, y más que nunca, sacerdotes para inculcar la religión en las almas, como hay jueces para martirizar el cuerpo; soldados para ser pábulo de la autoridad, como patronos para vivir a expensas del obrero. Pero sacerdotes y jueces, soldados y patronos no tienen ya fe en su sacerdocio. Hay en su glorificación pública, realizada por ellos y para ellos mismos, como un pensamiento secreto de vergüenza de hacer lo que hacen. Todos esos arrivistas, todos esos portadores de casullas y de cigarras, de cinturones guarnecidos de piezas de oro o de láminas de acero, no se sienten a sus anchas en el mundo que viene y el mundo que se va; vacilan sus piernas, parece que marchan sobre carbones ardientes. Es verdad que continúan en su afán de officiar, de condenar, de fusilar, de explotar, pero “¡en su fuero interno no están bien seguros de no ser ladrones y asesinos!”, es decir, que no osan enteramente confesarlo, por miedo a tener demasiado miedo.

instituições políticas, a propriedade privada, a punição estatal e o fictício contrato social. As punições modernas, ainda de acordo com o autor, são atribuídas por valores morais externos àquele que é punido, num contexto de direcionamento à obediência. Opostamente, ele sugere o entendimento, ou seja, a conversação como prática de resolução de conflitos éticos, tendo como ponto de partida a racionalização livre, individualizada. Para o autor, o governo se insere nas disposições pessoais individualizadas e, insensivelmente, mescla seu próprio espírito às transações particulares.

Godwin (1793) afirma que a opinião é o mais potente mecanismo da esfera política social, assim como a falsa opinião e as superstições são o palco de suporte para a usurpação e para o despotismo: a iluminação intelectual é a afronta a essas práticas de domínio. Ainda antes da Revolução Francesa se consolidar em seus objetivos possíveis, o autor já via o projeto de educação formal compulsória com desconfiança e repulsa, argumentando que, ao visarem ao mantimento das instituições de ensino, dogmas seriam necessários para a permanência e a conservação de tais instituições, não cedendo espaço para contestações e, portanto, sendo um ensino unilateral, ameaçando o pensamento crítico. Ainda de acordo com o autor, a educação e o ensino compulsórios retiram a possibilidade de experimentações, autodidatismo e práticas não oficiais de ensino e aprendizagem.

O inquérito, a discussão e a comunicação são alguns dos meios práticos da teoria exposta no parágrafo anterior. Ele, ainda, defende que o anarquismo não irá se consolidar através de métodos violentos, mas, sim, de maneira gradual, por meio da propagação ética e moral entre indivíduos livres de amarras centralizadoras e artificiais. Em contrapartida, o Estado se consolida pelo uso de sua capacidade de punir, ou seja, de garantir uma justiça política, cuja finalidade está de acordo com a vontade do povo, do ditador, do rei, ou do cargo nomeado que for conveniente na limitação espaço-temporal de sua existência como sistema/instituição. Ainda segundo o filósofo, autônomo é o indivíduo que não somente percebe esse sistema de punições e recompensas, como também visa transformar (interna e externamente) os costumes sociais, desmantelando tal sistema como consequência social. (GODWIN, 1793).

A dominação política do Estado sobre nichos específicos apresenta os muitos elos que podem ser criados nas relações e na manutenção do poder tradicional.

O político é muitas vezes atingido por uma crise grave. Toda sua arte, assim como a dos seus conselheiros, constituirá em absorvê-la para melhor destacar-se [...] o acúmulo e a convergência das redes de influência – uma das condições essenciais do poder político tradicional. Este acúmulo confere um poder reforçador. Os numerosos “nichos” assim explorados são valorizados pelo efeito catalítico do poder, como sendo um lugar geométrico, o ponto central de convergência. Os que vivem desses nichos e se beneficiam de sua expansão tem todo o interesse em reforçar o poder de influência de seu catalisador central. Os mecanismos de exclusão competitiva se colocam, progressivamente, em movimento, como ocorre em todo sistema biológico que compete com outros. (ALMEIDA; CARVALHO; CASTRO, 2002, p.225-227).

De acordo com o filósofo Stirner²⁴ (2004), a partir de sua interpretação da dialética hegeliana, o *único*²⁵ afirma sua intersubjetividade em transformações, tendo em mente o fracasso dos reformadores e de suas ideias de revisão da sociedade, de seus poderes, controles, expectativas e engenharias sociais decorrentes. É absurdo que o *único* se sacrifique por uma causa ou ideal abstrato: cada *único* atua para a morte da sociedade, sendo essa uma assombração – conceito este que significa um construto abstrato, ou seja, algo que só existe enquanto alguém crer que exista –, assim como as suas já citadas reformas. O *único*, limitado à sua condição mortal e corporal, atua somente em função de sua própria vida e das associações livres e federadas que realiza, em certos casos até mesmo isoladamente. Stirner (2004) se recusa a definir conceitualmente o *único* em caráter positivista. Similarmente à teologia negativa medieval, o *único* apenas pode ser referenciado pelo que não é, afinal, qualquer tentativa de reduzi-lo a um conceito entraria em contradição com o projeto intelectual de Stirner, transformando o *único* em apenas mais uma ideia fixa.

De Deus diz-se que “os nomes não O nomeiam”. O mesmo se aplica a mim: não há conceito que sirva para me dar expressão, nada do que me apresentam como minha essência me esgota; são apenas nomes.

24 Pseudônimo de Johann Caspar Schmidt.

25 “O que te distingue perante os outros homens não é o facto de seres homem, mas de seres um homem *único*. Mostras certamente aquilo que um homem é capaz de fazer, mas pelo facto de tu, que és um homem, o fazeres, isso não significa que outros, também eles homens, o possam fazer: o que realizaste, realizaste-o como homem *único*, e nisso és *único*” (STIRNER, 2004, p.109).

De Deus se diz ainda que é perfeito e não tem de aspirar à perfeição. E isso vale também para mim. Eu sou proprietário do meu poder, e sou-o ao reconhecer-me como único. No único, o próprio proprietário regressa ao nada criador de onde proveio. Todo o ser superior acima de mim, seja ele Deus ou o homem, enfraquece o sentimento da minha unicidade e empalidece apenas diante do Sol desta consciência. Se a minha causa for a causa de mim, o único, ela assentará no seu criador mortal e perecível, que a si próprio se consome. Então, poderei dizer: A minha causa é a causa de nada. (STIRNER, 2004, p.286, tradução nossa)

Conforme Stirner (1979) afirma, tentar apagar esse indivíduo em prol de uma coletivização compulsória e artificializada, pelos caminhos da educação universal advinda do governo, é um plano extremamente elaborado de domínio e condicionamento: inicia-se na infância, apresentado como um criado sistema educacional, solucionador ou amenizador de problemas sociais; passa-se pela adolescência, quando alguns ajudam despertar para rebeldia e outros a lapidar a cultura de conformidade e obediência; até chegar à vida adulta, quando o cidadão, já formado, é apenas outro que ou ajudará no mantimento da “ordem” ou será tomado como um transgressor social pelos que foram lapidados.

Tanto para Stirner quanto para o filósofo Proudhon (2003), é incoerente uma ideia de pedagogia libertária inalterável, afinal a educação libertária (ou anarquista) compreende a diversidade humana que compõe cada ser. Stirner (2004) entende que a verdade, o *único*, a linguagem e a moralização intrapessoal são feitos em dialética com o mundo externo ao ser. O *único* não é um hedonista inconsequente, pois o hedonista é escravo de seus próprios desejos, diferentemente de um ser que comanda a si mesmo, ao invés de, como o hedonista, ser comandado – no caso, pelo prazer.

Geralmente para as instituições educacionais, os indivíduos mais jovens são vistos como perigosos, pelo fato de não possuírem a mesma carga de sistematização incorporada dos menos jovens em geral. Os chamados condutores de consciência ou engenheiros sociais são aqueles que, segundo o autor, têm profundo interesse nas crianças, justamente pelo medo de que o potencial individual delas aflore. É assim que se comportam as igrejas, o capitalismo, os estados, as corporações e demais setores do sistema de dominação que estiver vigente. Para o filósofo, a *bildung* – educação como edificação de si mesmo – acontece apenas na dissolução interna do *único* destas instituições de dominação, através do percurso – dialeticamente individual e

compartilhado – da construção do extraordinário de seu próprio ser, conhecendo a si mesmo. O pensamento livre é aquele que pode ser subjulgado pelo pensador e não tem o poder de transformar o pensador em um instrumento para sua realização.

Mas a guerra deveria ser declarada ao próprio existir desse estado de coisas, ou seja, ao Estado (status), não a um determinado Estado nem ao estado actual do Estado; o que se tem em vista não é um outro Estado (por exemplo, um “Estado popular”), mas a associação que ele representa, a união, sempre fluida, de todos os elementos existentes. Um Estado existe sem que eu tenha de fazer nada por isso: eu nasço nele, cresço nele, tenho os meus deveres para com ele e tenho de lhe “prestar homenagem”. Por sua vez, o Estado recebe-me na sua “graça”, e eu vivo dela. Assim, a existência autônoma do Estado fundamenta a minha dependência, a sua “naturalidade”, o seu organismo, exigem que a minha natureza não cresça livremente, mas se lhe ajuste. Para que ele se possa desenvolver de forma natural, aplica-me a mim a tesoura da “cultura”; dá-me uma instrução e uma educação que lhe servem a ele, mas não a mim, e ensina-me, por exemplo, a respeitar as leis, a não agir contra a propriedade do Estado (isto é, propriedade privada), a venerar uma autoridade divina e terrena, etc.; em suma, ensina-me a ser irrepreensível, exigindo com isso que eu “sacrifique” a minha singularidade própria a algo de “sagrado” (e muitas coisas podem ser sagradas, por exemplo, a propriedade, a vida dos outros, etc.). Nisso consiste o tipo de cultura e formação que o Estado me pode dar: educa-me para eu ser uma “ferramenta útil”, um “membro útil da sociedade”. (STIRNER, 2004, p.177, tradução nossa)

Para o filósofo Bakunin (2009), a ausência de trabalhos verdadeiramente produtivos (na visão daqueles que os exercem), em escala individual e coletiva, ou seja, a total alienação trabalhista em que as pessoas são submetidas culturalmente, seja através da tecnologia, das hierarquias sociais e/ou outros fatores, é um processo de dominação intelectual unilateral, ligado diretamente à educação. Ainda existem alguns trabalhos produtivos, porém cada vez mais em menor número, por causa da quantidade de demandas artificiais (e.g. certificados) impostas pelo poder central e seus aliados econômicos, unidos pela mercantilização público-privada do ensino. Essa ligação entre escola e trabalho não somente reafirma o caráter dominador intelectual, como também provê o lucro às altas classes sociais, interessadas e atuantes, no projeto de controle.

O filósofo e pedagogo Freire (1996), com sua ideia de pedagogia libertadora – não confundir com a já exposta pedagogia libertária ou anarquista –, enxerga tal desvio dos trabalhos produtivos como fator de transformação do ser humano moderno em um ser domesticado, não somente no aspecto

cognitivo, como, conseqüentemente, nas relações sociais e políticas. A falta, ou melhor, a exacerbada relativização (e também a imposição) ética na sociedade contemporânea é a causa (e o efeito) dessa ignorância intelectual. Para Passetti e Augusto (2008), os ideólogos que supostamente lutam pela educação, tidos como formadores de opinião, gritando palavras de ordem no ouvido das massas, são justamente aqueles que impedem a mesma massa de pensar de maneira autônoma. Eles romantizam as escolas, as universidades e outros centros educacionais, imbecilizam as pessoas para facilitar gradativamente (uma graduação rápida, importante ressaltar) o controle intelectual sobre ela.

Walter (2000) nos mostra que a correlação do anarquismo com a educação, sendo essa um fator complementar imprescindível, ocorre há mais de 100 anos. Ao definir o anarquismo como a revolução social que visa à autogestão pela empatia e pela responsabilidade social, o autor nos mostra que tais pressupostos são não somente instintivos, como racionalmente essenciais para o fator da evolução humana rumo à equidade das oportunidades. Tal arranjo autogestionário deve ocorrer na forma de sociedades orgânicas sem leis impostas unilateralmente, quanto menos hierarquias artificializadas. O autor afirma que, dentre as inovações anarquistas, se destacam o ensino igualitário para homens e mulheres e a formação para as variadas vocações, não distinguindo os ricos dos pobres no processo educacional. Em suma, a educação anarquista, dentre outros objetivos, busca a educação para a negação das autoridades, das hierarquias artificiais, do preconceito e da própria ignorância. É explicitado, desde sua criação, que a função primordial dos conceitos de ensino e educação, advindos de um sistema de dominação, é justamente manter a existência de tal sistema de dominação, internalizando assim o estatismo²⁶ e, portanto, a agressão.

Que a instrução comece quando a criança pedir. Todo o programa escolar, que é o mesmo para todas as regiões da França, por exemplo, é ridículo. Às nove da manhã o ministro de educação pública sabe que todas as crianças leem, escrevem ou calculam; mas todas as crianças e os professores têm o mesmo desejo à mesma hora? Por que não deixar para o professor a iniciativa de fazer o que quiser, já que ele

26 Embora os líderes e suas respectivas nomenclaturas possuam limitação espaço-temporal, “estatismo” aqui pode ser entendido também como propõe Kropotkin (2016) “capitalismo”; Rothbard (2009) “escravagismo”; Konkin (2006); “corporativismo”; dentre vários outros termos, com a condição de que sejam sistemas sociais, econômicos e/ou políticos que dependam necessariamente da expropriação de posses alheias e/ou coerção institucional/física sobre agentes pacíficos para seu mantimento.

conhece seus alunos melhor que o senhor ministro ou qualquer burocrata, e deve ter a liberdade necessária para arrumar a educação ao seu gosto e ao de seus discípulos? A mesma razão para todos os estômagos, a mesma razão para todas as memórias, a mesma razão para todas as inteligências; os mesmos estudos, os mesmos trabalhos. (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.26)

Foi graças a pensadores como Bakunin que as experimentações da “Escuela Moderna”²⁷ (criada em Barcelona pelo pedagogo Ferrer i Guàrdia) e “La Ruche” (criada em Paris por Sebastián Faure) puderam se consolidar em seus breves períodos de existência. As práticas libertárias do uso da razão e do espaço para a educa o foram responsáveis pela inversão moral da escola como era até então conhecida; não excluindo o trabalho intelectual do trabalho manual, e vice-versa. Segundo Pasetti e Augusto (2008), Robin foi pioneiro na aplica o da ideia de escolas anarquistas, sendo o coordenador do orfanato de Campuis, na França. Ele elaborou métodos de convivência que contemplavam simultaneamente os saberes intelectuais (exercido em diversas oficinas, também com o contato direto com a natureza, além do aprendizado da língua francesa e outras estrangeiras; ciências naturais, história, estenografia e datilografia), morais (como a discussão acerca da liberdade, e educa o sexual) e físicos (como nata o, ginástica, boxe, dentre outros), para crianças e jovens (homens e mulheres), ressoando na escola racionalista de Ferrer i Guàrdia e na escola anarquista de Faure. Faure, diferentemente da sugerida propaganda pela a o anarquista, que beirava o terrorismo, deu ênfase   propaganda pela palavra e pela escrita, incentivando grupos de pesquisa e jornais, como o *Journal Du People*, pois considerava que a modifica o do meio através da ajuda mútua   o principal fator para a cria o de uma sociedade anarquista.

O marco revolucionário das escolas anarquistas foi o rompimento com a ideia de que a escola servia de degrau para ascensão social e dociliza o diante das castas dominantes, incentivando o ensino entre iguais e o autodidatismo. Ainda segundo Pasetti e Augusto (2008), foi com Proudhon que se estabeleceu a proposta de desescolariza o da educa o, sendo inclusive o contra-argumento perante os socialistas que pregavam o ensino estatal “gratuito”. A escola estatal   apenas um espaço de forma o de governantes e governados, servindo aos interesses da classe burguesa. Seu núcleo consiste em uniformizar

27 Com futura proje o em outras localidades como Sevilha, Granada, C dis e Madri (na Espanha), como também em Portugal, Argentina, Holanda, Su a e Brasil.

até mesmo as crianças mais singulares, destruindo as possibilidades futuras de emancipação, através de dogmas estabelecidos – como a ideia de “cidadão” pertencente à máquina estatal – e servindo somente como uma forma democrática de iludir as massas, afinal nenhuma educação livre poderia ter como objetivo a formação compulsória da população.

O supremo dever individual que preside a consciência do homem é o dever de se nutrir em todos os aspectos de nossa vida. O supremo dever coletivo é irradiar a vida por todas as partes. Essa formosa tendência tem que ser aceita e arraigada em todas as gerações do futuro, e o meio único e expeditivo de fazê-lo consiste em levar à educação o sentido de Froebel: toda brincadeira bem dirigida é convertida em trabalho, assim como trabalho em brincadeira. (FERRER I GUÀRDIA, 2010, p.23)

Outro ponto de distinção entre a escola estatal e as escolas anarquistas é o fato de enquanto a escola estatal tem suas aulas distribuídas por períodos temporais específicos, predeterminados pelo monopólio, as escolas anarquistas trabalham a ideia da educação integral: eliminando a barreira física que a escola estatal possui. A educação integral anarquista é o modo de vida de professor e estudante que se mesclam através do respeito e da identificação de potências das crianças e jovens, sem que aquele que possui o posto de professor exerça autoridade para podar os saberes possíveis, garantindo a potência de liberdade individual dos participantes do processo pedagógico supracitado, visando às vontades e às aptidões únicas de cada ser humano. Sendo autogestionada, a ideia da escola anarquista é um embate direto ao sistema imposto de regulamentação elitizada, uma vez que é administrada pela população para a população, sem intermediários. A escola anarquista também é uma ruptura com o dualismo que se fazia presente em sua época, não compactuando com o ensino burguês e laico, quanto menos com o ensino socialista de vertente bolchevista.

Ainda de acordo com Pasetti e Augusto (2008), considerado como o precursor da educação libertária, Tolstói em Tula, na Rússia, já realizava experimentações mesmo antes de Robin. Ele tinha uma ideia de educação anarquista baseada nos princípios do cristianismo primitivo, ao mesmo tempo em que defendia uma educação antidogmática e experimental. No século XIX, já contribuiu com a criação de 13 escolas autogestionadas, libertárias e livres

das amarras do monopólio estatal sobre a educação. Em seu encontro com Proudhon, em 1861, concluiu que nenhum estado consegue se organizar para o mantimento de sua própria existência sem o aparato educacional compromissado com a impossibilidade de formação de bases sólidas de aceitação popular perante o domínio, tornando assim a educação nacional uma das maneiras mais eficientes de dominar um território.

Além de seus efeitos diretos, como efeito indireto, a educação integral influenciou as comunidades escolares de Hamburgo, Summerhill, Waldorf, Pedagogia da Libertação e a IDEC (*International Democratic Education Conference*, que pretende democratizar a escola pública).

Quando uma grande quantidade de indivíduos passa a possuir capacidade mínima de formação intelectual sem amarras centralizadoras, pela própria competição não violenta, como exposta por Block (2010); ajuda mútua, como entendida por Kropotkin (2009) e a educação solidária, como nos mostra Proudhon (1975, 2003), os indivíduos que compõem a federação tendem a prosperar em aspectos de bem-estar social e padrão de vida. Para Dejacques (1927), o homem é um ser essencialmente revolucionário, não podendo se imobilizar numa cultura permanente, tendo a natureza lhe dado o movimento e a luz para que possa gravitar e resplandecer:

No árido deserto onde nossa geração está acampando, o oásis da ANARQUIA é ainda, para a caravana fatigada de marchas e contramarchas, uma miragem flutuante a vista. Depende da inteligência humana o solidificar deste vapor, consertar o fantasma nas asas do firmamento, sobre o solo, dar-lhe um corpo.²⁸ (DEJACQUES, 1927, p.34. Tradução nossa)

O teórico social e filósofo, Foucault (1999), evidencia a similaridade entre prisões, hospitais, casernas e escolas, sendo essas instituições decorrentes da modernidade, visando formar, disciplinar e socializar o denominado cidadão. O autor nos ajuda a enxergar que tais instituições fazem uso, dentre outras estratégias, do sistema de punição e recompensa, como também se apresentam como amenizadoras – ou até mesmo solucionadoras – de problemas de ordem

²⁸ *En el árido desierto donde está acampada nuestra generación, el oasis de la ANARQUÍA es aún, para la caravana fatigada de marchas y contramarchas, un miraje flotante a la ventura. Depende de la inteligencia humana el solidificar este vapor, fijar el fantasma en las alas del firmamento, sobre el suelo, darle un cuerpo.* “

econômica, social, moral, ética e/ou política. Outro fator em comum exposto pelo autor são as características físicas como, por exemplo, o uso do espaço com grades, os pátios específicos para interação interpessoal das hierarquias comuns, os corredores que facilitam a inspeção e o controle pelas ordenações mais poderosas, as salas contíguas e geminadas, as já citadas hierarquias artificializadas em prol da ordem, da disciplina, dentre outros fatores. Ainda segundo o autor, o cotidiano escolar não se difere muito do cotidiano carcerário, pelo contrário, é mais fácil a exposição de similaridades (como as supracitadas) do que a de diferenças, como faixa etária comum, majoritário regime semiaberto e algumas poucas outras.

Sem motivação, não há uma ação coletiva eficaz. Hoje em dia, o temor, o dinheiro, o poder, o prazer, as honras são mais importantes. O medo e o prazer são os mais antigos motores do mundo. Punição e recompensa, os princípios, as regras de ouro do adestramento. [...] Uma cooperação eficaz entre as pessoas pode nascer da falta de uma autoridade central que as leve a cooperar. Para isso, é preciso que elas privilegiem seu interesse pessoal dentro de um contexto de reciprocidade, de relação simbióticas que, então, pode vir a se estabelecer. [...] Esse tipo de cooperação não se pode desenvolver apenas a partir de indivíduos isolados, mas somente a partir de pequenos grupos que fundamentam sua cooperação sobre reciprocidade, mesmo se essas trocas apresentem uma fraca proporção em suas interações. (ALMEIDA; CARVALHO; CASTRO, 2002, p.220-221)

Um dos maiores desafios da educação contemporânea é o de superar a educação como direito positivado, outorgado unilateralmente, contestando, assim, a ideia de que é dever do estado (ou de terceiros que não sejam os responsáveis diretos) o educar, propriamente dito, em caráter formalizado. A educação contemporânea pode ser dividida em três conceitos principais, tais como: educação formal, informal e não formal. De acordo com a cientista política e socióloga Gohn (2006), a educação formal é aquela que se faz em uma instituição, com participação de professor, regimentada pelas leis governamentais; a educação informal, por sua vez, se dá através de interações sociais dos indivíduos para com terceiros, causando relações de causa e efeito uns nos outros de maneira não intencional.

(...) a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o

trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.(GOHN, 2006, p. 28)

Esses três tipos de educação se inter-relacionam para o processo formativo do indivíduo. Eles não são excludentes, mas complementares. É importante que o leitor note que, dada a definição dos eixos educacionais, tanto a educação formal como a informal, explicitamente, trabalham para o sistema vigente, por meio da formação cidadã, já tratada no capítulo acerca da história da educação compulsória no ocidente.

Para o jurista e professor Pereira (2017), um direito positivado é todo aquele que tem uma vigência delimitada culturalmente – espaço e tempo, sendo uma vertente do direito conduzida principalmente pelo empirismo – trata da conduta humana e se faz prático através de leis que são votadas pelo poder institucional designado para. Inclui ainda as regulamentações e as disposições normativas de qualquer espécie. Todo direito positivado é, em caráter ativo ou passivo, um serviço. Ele é positivado justamente por ser identificado como um conceito de direito efetivo, posto pelas autoridades que têm o poder político de estabelecer normas jurídicas. Partindo desse conceito, a educação, como direito, se resume à coerção de agentes pacíficos com o intuito de fazê-los, antes de qualquer outra coisa, arcar com os custos do processo de criação e aplicação do conteúdo, como também a infraestrutura, os profissionais e os demais gastos recorrentes que serão considerados unilateralmente como componentes educacionais (salvo maniqueísmos democráticos), como nos elucidava Illich (1985). Em termos ainda mais simples, a educação como direito, acaba se tornando um dever; dever dos agentes sociais de arcar com o custo de tudo que venha a ser considerado como “dever da sociedade e do estado”, das famílias de institucionalizarem seus dependentes e, por fim, do sistema central (e seus respectivos agentes compulsórios) de institucionalizá-los de acordo com as normas legais que, de acordo com Block (2010), invariavelmente estarão sujeitas à permeação por interesses privados e terão controle centralizado de pesquisa, excluindo a maior parcela da população.

O polímata Illich (1985) entende que a manipulação social pode ocorrer de diversas formas, por propagandas, discursos, símbolos, e outros, dentre elas a mais efetiva para controle social: a educação institucional. Com a ideia de que as instituições educacionais regulamentadas unilateralmente sejam as legítimas vias para educação e aprendizado formalizado, cria-se uma indústria de diplomas, contaminando os objetivos da educação, dentre eles a busca pela verdade e pela formação humana, sendo deturpada para objetivos de determinados indivíduos ou grupos ideológicos que compõem a elite social. Para Illich (1985), a escola é o mais insidioso de todos os “falsos serviços”. Comparando os sistemas de rodovias com os de ensino, o autor afirma que, enquanto os sistemas de rodovias produzem “apenas” uma demanda de carros, ruas, regulamentações e fiscalizações; as escolas compulsórias criam uma demanda pelo conjunto inteiro de instituições modernas. Segundo o pensador, é comum que aqueles que questionam a necessidade de rodovias sejam afastados de debates, vistos como românticos; porém, uma nova lógica entra em vigor, quando os questionamentos são dirigidos à necessidade de escolas: os questionadores são imediatamente atacados e criticados como não tendo coração ou como sendo imperialistas, impossibilitando o diálogo que é contaminado com reações passionais e falácias lógicas.

(...) a escola vende currículo – um monte de bens de consumo feitos pelo mesmo processo e tendo a mesma estrutura que outras mercadorias. A produção do currículo começa, na maioria das escolas, com uma pretensa pesquisa científica na qual os engenheiros educacionais se baseiam para predizer a demanda futura e as ferramentas da linha de montagem, dentro dos limites traçados pelo orçamento e pelos tabus.(ILICH, 1985, p. 54)

Rothbard (2003), economista austríaco e responsável pelo conceito moderno de libertarianismo, em sua obra *Educação: livre e obrigatória*, comenta sobre os malefícios da padronização artificializada como consequência teórica e prática da educação compulsória. Segundo o autor, é inconcebível que o Estado tenha a decisão última acerca da educação dos filhos de seus súditos, incluindo não somente a obrigatoriedade, como também qualquer tentativa de transferir a responsabilidade educacional dos pais e/ou responsáveis para demais membros que compõem a sociedade. Neste trecho com ênfase no argumento igualitarista da educação universal, o autor rebate o comum discurso contemporâneo,

utilizado para trancafiar os alunos em instituições de ensino com premissas igualitaristas.

É evidente que o comum entusiasmo pela igualdade é, num sentido fundamental, anti-humano. Tende a reprimir o desenvolvimento da personalidade e diversidade individual, e da civilização; é um impulso para a uniformidade selvagem. Visto que habilidades e interesses são naturalmente diversos, um impulso para tornar as pessoas iguais em todos ou quase todos os aspectos é necessariamente um nivelamento por baixo. É um impulso contra o desenvolvimento do talento, gênio, variedade e poder de raciocínio. Visto que nega os princípios fundamentais da vida humana e crescimento humano, o credo da igualdade e uniformidade é um credo de morte e destruição. (ROTHBARD, 2003, p.16)

Proudhon (2003), do mesmo modo, também apresenta questões levantadas sobre a educação e seus interesses não condizentes com as demandas populares. No trecho a seguir comenta sobre o ensino espetacular, utilizado para perpetuação do sistema de classes sociais através da dominação física somada à dominação intelectual:

Em que espantoso combate de orgulho e de miséria esta mania de ensino universal nos precipita! De que serviria a educação profissional, para que escolas de agricultura e de comércio, se os estudantes não possuem estabelecimentos nem capitais? Que necessidade temos de nos faltar até os vinte anos de toda a espécie de ciências para irmos amarrar fios em um tear mecânico ou escavar carvão no fundo de um poço? O quê? Tendes confessadamente apenas 3000 empregos a dar a cada ano para 50000 capacidades possíveis e falas ainda em criar escolas! Permanecerei antes em vosso sistema de exclusão e de privilégio, velho como o mundo, apoio de dinastias e de patriciados, verdadeira máquina de capar homens, para assegurar os prazeres de uma casta de sultões. (PROUDHON, 2003, p.201)

O filósofo matemático Kaczynski (1995), escrevendo sob o pseudônimo "FC", simulando sua própria existência como a de um grupo, é um anarquista ecoativista que considera as revoluções industriais, e suas consequências, desastrosas para a humanidade, não somente no quesito de controle social, como no próprio potencial humano de se autodestruir física e psicologicamente. O autor afirma que nos países de primeiro mundo, apesar da expectativa média de tempo de vida ter sido prolongada, o ser humano se encontra mais insatisfeito, cada vez mais preso, não somente por paredes tangíveis e limitadas, mas pelo controle tecnológico potencialmente ilimitado, que supera barreiras da

matéria antes não superadas, e cada vez mais afasta a vida humana de sua natureza, de maneira artificializada e ordenada quase unilateralmente por grandes corporações. Segundo “FC”, o sistema industrial-tecnólogo, quanto mais se expande, mais precisa reduzir os seres humanos (e outros seres vivos) a meros acessórios complementares da tecnologia *per se*, invertendo seu propósito original (servir aos humanos).

Ainda de acordo com o autor, o sistema atual não torna possível qualquer reforma, posto que qualquer caminho de reforma que seja escolhido será invariavelmente à custa da dignidade e da autonomia das pessoas. Os indivíduos responsáveis pela destruição da vida humana permanecerão impunes, pois pertencem à casta dominante tecnocrática. O autor afirma, ainda, que seu projeto não é meramente político, mas sim contra toda a base econômica e tecnológica que serve de princípio para a presente sociedade.

Ao contrário do que se pode presumir por um “primeiro contato”, Kaczinski era contra não somente o movimento da “direita” institucional, como também da “esquerda” institucional. Na sua ótica, o movimento e a ideologia de esquerda são forças totalitaristas assim como a ideologia de direita. Sempre que essas forças se encontram no poder tendem a invadir a vida de terceiros para moldá-los de acordo com a ideologia delas. Assim como a direita, a esquerda hipersocializadora (como será explicado adiante) tem um caráter quase religioso, considerando tudo aquilo que se encontra fora de sua ideologia um pecado. Dentre várias técnicas de manipulação da vertente esquerda criticada, Kaczinski entende que a identificação com movimentos sociais acaba se tornando uma das mais poderosas ferramentas dessa via institucionalizadora. Para esses engenheiros sociais sempre haverá um novo objetivo social, sempre haverá mais necessidade de empoderamento, não somente de indivíduos como é comumente discursado, como muito mais do próprio sistema através de proibições e/ou regulamentações de tudo aquilo que a ideologia (ou o bando) considerar ofensivo ou nocivo à sociedade. A técnica atualmente que mostra mais resultados é a de trancafiar os indivíduos para transformá-los em “cidadãos”; lógico submissos ao sistema, direta ou indiretamente, como autoproclamada resistência. O autor faz uma crítica aos autores (e ao movimento) da esquerda pós-moderna, ironizando seus jargões e apontando suas contradições, principalmente no âmbito educacional:

O esquerdista é orientado através de um coletivismo de larga escala. Ele enfatiza o dever do indivíduo em servir a sociedade e o dever da sociedade em cuidar do indivíduo. Ele tem uma atitude negativa em relação ao individualismo. Ele frequentemente toma um tom moralista. Ele tende a ser a favor do controle de armas, da educação sexual e outros métodos educacionais "iluminados" psicologicamente, do planejamento parental, da ação afirmativa, do multiculturalismo. Ele tende a se identificar com vítimas. Ele tende a ser contra a competição e contra a violência, mas ele frequentemente encontra justificativas para os esquerdistas que cometem violência.²⁹ (KACZINSKY, 1995, p.77, tradução nossa)

Kaczynski (1995) também apresenta um exemplo de como o sistema industrial-tecnológico se comporta e de como é endossado por aqueles que dizem combatê-lo (esquerdistas supersocializadores), principalmente os que se utilizam do discurso identitário, como se segue:

Aqui está uma ilustração da maneira pela qual o esquerdista supersocializador mostra seu real apego às atitudes convencionais de nossa sociedade enquanto finge estar em rebelião contra ela. Muitos esquerdistas pressionam por ações afirmativas, por mover os negros para empregos de alto prestígio, para melhorar a educação nas escolas negras e mais dinheiro para essas escolas; o modo de vida da "subclasse" negra que eles consideram uma desgraça social. Eles querem integrar o homem negro ao sistema, torná-lo um executivo de negócios, um advogado, um cientista assim como pessoas brancas de classe média alta. Os esquerdistas responderão que a última coisa que querem é transformar o homem negro em uma cópia do homem branco; em vez disso, eles querem preservar a cultura afro-americana. Mas em que consiste essa preservação da cultura afro-americana? Dificilmente pode consistir em algo mais do que comer comida de estilo negro, ouvir música de estilo negro, usar roupas de estilo negro e ir a uma igreja ou mesquita de estilo negro. Em outras palavras, pode se expressar apenas em assuntos superficiais. Em todos os aspectos essenciais, mais esquerdistas do tipo supersocializador querem fazer o homem negro se conformar aos ideais brancos da classe média. Eles querem fazê-lo estudar matérias técnicas, se tornar um executivo ou um cientista, passar a vida subindo a escada do *status* para provar que os negros são tão bons quanto brancos. Eles querem tornar os pais negros "responsáveis". Eles querem que as gangues negras se tornem não-violentas, etc. Mas esses são exatamente os valores do sistema industrial-tecnológico. O sistema não poderia se importar menos com o tipo de música que um homem

29 Nota de tradução: *The leftist is oriented toward large-scale collectivism. He emphasizes the duty of the individual to serve society and the duty of society to take care of the individual. He has a negative attitude toward individualism. He often takes a moralistic tone. He tends to be for gun control, for sex education and other psychologically "enlightened" educational methods, for planning, for affirmative action, for multiculturalism. He tends to identify with victims. He tends to be against competition and against violence, but he often finds excuses for those leftists who do commit violence.*

ouve, que tipo de roupa ele veste ou em que religião ele acredita enquanto estuda na escola, tem um emprego respeitável, sobe a escada do status, é um pai "responsável", não é violento e assim por diante. Com efeito, por mais que ele possa negar, o esquerdista supersocializador quer integrar o homem negro ao sistema e fazê-lo adotar seus valores.³⁰ (KACZINSKY, 1995, p.10, tradução nossa).

Para Hoppe (2010), antes de ser firmado qualquer preceito ético, são necessários conceitos atemporais limitadores, que não podem ser violados, que existem *a priori* e que fazem parte da essência humana. De acordo com o autor, um dos mais importantes conceitos, delimitador de todos os demais, é o conceito de autopropriedade. A natureza diferenciada da autopropriedade sobre as demais propriedades, além da não dependência de um ordenamento jurídico para seu estabelecimento, se dá por dois conceitos principais: o de uso e o de controle que, no caso de objetos, é bastante claro. Podemos usar como exemplo um violão. Naturalmente, uma pessoa pode emprestar tal instrumento de outrem para produzir certo tipo de música (usá-lo), mas ela não é dona dele. O que caracteriza o proprietário do instrumento em questão não é quem produz a melhor música, quem sabe mais notas, quem realiza escalas de maneira mais veloz e precisas, o que caracteriza o proprietário é o ato de esse ser o tomador de decisões últimas acerca do objeto. Aqui se assume que o dono é um proprietário justo, ou seja, passou a ser dono do violão por apropriação original ou por qualquer outro método econômico, como descrito por Oppenheimer

30 Nota de tradução: *Here is an illustration of the way in which the oversocialized leftist shows his real attachment to the conventional attitudes of our society while pretending to be in rebellion against it. Many leftists push for affirmative action, for moving black people into high-prestige jobs, for improved education in black schools and more money for such schools; the way of life of the black "underclass" they regard as a social disgrace. They want to integrate the black man into the system, make him a business executive, a lawyer, a scientist just like upper-middle-class white people. The leftists will reply that the last thing they want is to make the black man into a copy of the white man; instead, they want to preserve African American culture. But in what does this preservation of African American culture consist? It can hardly consist in anything more than eating black-style food, listening to black-style music, wearing black-style clothing and going to a black-style church or mosque. In other words, it can express itself only in superficial matters. In all ESSENTIAL aspects more leftists of the oversocialized type want to make the black man conform to white, middle-class ideals. They want to make him study technical subjects, become an executive or a scientist, spend his life climbing the status ladder to prove that black people are as good as white. They want to make black fathers "responsible." They want black gangs to become nonviolent, etc. But these are exactly the values of the industrial-technological system. The system couldn't care less what kind of music a man listens to, what kind of clothes he wears or what religion he believes in as long as he studies in school, holds a respectable job, climbs the status ladder, is a "responsible" parent, is non-violent and so forth. In effect, however much he may deny it, the oversocialized leftist wants to integrate the black man into the system and make him adopt its values"*

(1926). No caso de um corpo vivo, a relação entre uso e controle é diferenciada. A propriedade nesse caso não é entendida como relação ontológica, mas sim como relação de ordem. Se você faz uso de um corpo, então você é o tomador último de decisões sobre ele. É necessário compreender que Hoppe (2010) não entende que nos apropriamos de nosso corpo, num dualismo substancial. Para ele corpo e mente são compostos entre si. Quando o autor afirma que “nós somos donos de nossos próprios corpos”, ele entende que toda coisa extensa é passível de escassez e, portanto, apropriável. Ainda de acordo com o filósofo, é inconcebível que um agente não seja o tomador último de decisões sobre si mesmo, sendo a única exceção o caso em que a autopropriedade é revogada (em casos de permanente cancelamento da ação e da consciência do agente, e.g. morte). Tratando ainda mais objetivamente da questão, conforme o autor, o uso do corpo e sua propriedade (mesmo sendo logicamente distintos) têm a mesma extensão ou, em outras palavras, no caso de um corpo, “uso” e “propriedade” se sobrepõem. É pelo motivo de os escravos terem, como última instância, a escolha final de obedecer a seu mestre ou de se revoltar contra ele, que eles podem ser considerados donos de si.

Ainda nessa questão, a escravidão não significa verdadeira propriedade sobre o corpo de alguém, mas efetiva violência ou ameaça de violência física e sistemática sobre uma pessoa ou grupo. Levando em conta que apropriar é precisamente trazer para controle, uma pessoa, do nascimento à morte, vai realizando seu processo de autodomínio constantemente no âmbito das ações. Tal processo evolui na medida em que suas ações são apropriadas pelo meio em que o indivíduo se encontra inserido e pela sua própria vontade, expressa por sua capacidade de racionalizar, se comunicar, discutir e argumentar. Ao passar por constantes processos de transformação e maturidade, o indivíduo tem controle exclusivo sobre o próprio corpo, sendo também um justo apropriador de recursos escassos em estado natural³¹. Essa perspectiva levanta

31 Hoppe (2010, p. 23) em sua obra *Uma teoria sobre socialismo e capitalismo* (2010) ressalta: “Vale a pena mencionar que o direito de propriedade proveniente da produção encontra sua limitação natural somente quando, como no caso das crianças, a coisa produzida é ela mesma um outro agente produtor. De acordo com a teoria natural da propriedade, uma criança, uma vez nascida, é tão dona de seu próprio corpo quanto qualquer outra pessoa. [...] Os pais apenas têm direitos especiais com relação à sua criança – proveniente de seu único *status* como os produtores da criança – até quando eles possam (e ninguém mais) reivindicar o direito de serem os tutores da criança enquanto ela for fisicamente incapaz de fugir e dizer “não”.

um novo questionamento: para que a propriedade de si não seja violada, ou seja, para que o envolvido no processo pedagógico o faça de maneira autogestionada, que meios podem ser tomados?

Tendo isso em mente, das variadas formas possíveis de descentralização do poder, como viés “imediatista” de reduzir a interferência do governo e das corporações sobre o ensino, alguns teóricos, dentre eles os economistas Friedman e Friedman (2015), apresentam os *vouchers* escolares (subsídios escolares advindos do governo, como por exemplo, incentivos fiscais) como alternativas a escolas públicas e, portanto, ajudantes na descentralização do ensino. Porém, esses argumentos são ilusórios: As instituições de ensino que adotam os *vouchers* se tornam ainda mais dependentes dos órgãos regulamentadores governamentais. *Vouchers* aumentam, ao invés de reduzirem o envolvimento do governo na educação.

Segundo Rothbard (2013), *vouchers* são uma tentativa de reinvenção das escolas públicas, escolas essas que são um fracasso no âmbito de formação humana intelectual livre, tendo em vista, dentre diversos outros elementos, a padronização e a frequência compulsória. Uma escola particular que adere ao *voucher*, além das delimitações estatais já existentes, se faz obrigada a agir de maneira ainda mais semelhante às escolas estatais propriamente ditas. Afinal, com uma intervenção estatal, como um *voucher* na instituição de ensino, o Estado poderá exigir o fornecimento de relatórios financeiros, acabando com sua privacidade econômica interna, além de poder outorgar um controle de preços regulamentados (favorecendo lobistas da educação), como também forçar a instituição a ter, de maneira ainda mais restrita, uma grade curricular dependente do que o dispositivo legal considerar como educacional ou não, dentre outros fatores que conferem ao governo ainda mais controle sobre as alternativas formais de ensino (inclusive na distinção entre as formais, informais e não formais).³² Essa regulamentação ocorre, dentre outros, no sentido de controlar o horário em que as aulas podem acontecer, o tipo de profissional que a instituição pode ou não contratar, o tipo e a intensidade de frequência presencial mínima por aluno. E estas instituições, mesmo sendo privadas, funcionarão somente

32 É importante notar que as mesmas restrições colocadas anteriormente já se aplicam às escolas brasileiras, o único diferencial seria a intensidade (que se atenuaria) do controle unilateral por parte do governo e seus associados.

com autorização do poder central; em outros termos, somente com autorização do Estado, evidenciando ainda mais a agressão intrínseca que se dá ao garantir como responsabilidade do governo a educação e, como consequência, o cotidiano escolar.

Como exposto por Passeti e Augusto (2008), assim como ocorreu não somente no Brasil em 1910, como também na França, na Espanha, nos Estados Unidos da América, dentre outros países, as escolas que ousarem demonstrar aos alunos como o Estado, o capital, o governo, e seus associados³³ são entidades agressoras, exploratórias e injustas em sua origem, ou até mesmo aquelas escolas que apresentarem má qualidade de ensino, desvios de conduta ou perturbação da ordem (tudo na visão regulamentadora), poderão sofrer punição dos burocratas educacionais, tais como: fechamentos, rotulação como sendo entidades terroristas, multas, sanções, cortes de verba e similares, normalmente justificadas por preceitos financeiros, legais e/ou sociais³⁴.

Mariano (2004) entende que o potencial de mudança da escola não é contido nela mesma, mas sim na sociedade que a cerca. Quando a sociedade é conservadora, assim é a escola; quando é progressista, assim é a escola; e assim por diante. Com destaque para as sociedades que incentivam a mudança, o autor afirma que as escolas se tornam um poderoso instrumento (manipulado e controlado) de transformação, porém, para as mudanças rápidas em caráter histórico ou erráticas, a escola acaba se tornando um desorientador, levando a sociedade a crises e à intensificação de dificuldade para a manifestação de novas oportunidades. O autor divide as mudanças sociais em três segmentos principais: suprageneracional, intergeracional e intrageracional. A mudança suprageneracional consiste no lento movimento de transformação social com o passar das gerações. Normalmente é imperceptível para seus contemporâneos pela sua lentidão ou por somente afetar setores minoritários. A mudança intergeracional, por sua vez, se caracteriza pela mudança perceptível de uma geração para outra, agindo em setores relevantes para o meio em que ocorre.

33 Ou o símbolo que estiver sendo usado para designar as classes dominantes da sociedade.

34 Um exemplo histórico dessa afirmação é a repercussão da Escuela Moderna nos países sul-americanos; as escuelas modernas funcionavam e educavam uma nascente classe de trabalhadores até serem gradativamente fechadas pelos estados, sendo acusadas de subversão e terrorismo.

Por fim, a mudança intrageracional se identifica por agir nos aspectos fundamentais da vida humana, dentre eles, economia, política, cultura e família. É importante compreender que esses três segmentos de mudança não são excludentes entre si em contemporâneos nos variados recortes possíveis para análise social. Na perspectiva do autor, o primeiro segmento é benéfico para escola, enquanto os dois últimos (ainda mais quando possuem caráter acelerado) são danosos:

E, mais uma vez, naturalmente, a mudança no tempo é vivida como mudança no espaço, tanto longitudinal como transversal: o público da escola é comparativamente mais diversificado, porque a sociedade é mais diversificada e porque grupos distintos nascem em meios e em condições diferentes e porque o processo de mudança torna essas diferenças mais agudas. O professor se dá conta, então, de que aquilo que para alguns é excessivo, para outros é insuficiente; sendo assim, enquanto alguns compreendem o sentido de seu trabalho e algumas famílias não oferecem à escola o apoio individual e coletivo necessário, outros podem dizer que tudo parece pouco, que não estão satisfeitos, que não valorizam e que até menosprezam seu trabalho. (MARIANO, 2004, p.23)

De acordo com o teórico e economista Block (2010), para demonstrar o que foi dito anteriormente na prática, pode-se exemplificar com o alistamento militar obrigatório, a proibição de drogas, a institucionalização compulsória da educação – foco desta pesquisa – ou qualquer outra norma positivada que impute crime onde não existam vítimas reais, ou seja, vítimas que não sejam o próprio autor da ação proibida.

Para Rothbard (2012), as intenções do governo são evidentes quando observadas de acordo com os tipos de crimes que ele combate com maior intensidade. Majoritariamente, o governo combate crimes contra si mesmo em detrimento de crimes contra seus súditos, ou seja, pune e persegue mais intensamente os interesses das elites, ao invés dos interesses dos indivíduos comuns e suas posses.

Relacionando essa reflexão à questão da autopropriedade, como exemplo, suponhamos que um legislador se posicione em defesa de tal norma educacional durante “emergências nacionais”, quando seria necessário usar força para compelir certos indivíduos a agirem pelo “interesse público”, como, por exemplo, enviar as crianças para escola contra a vontade dessas e/ou de seus pais ou representantes legais. Qualquer argumento em defesa de tal

posição não passa no teste da contradição performática, teste esse que busca a ligação lógica entre condições necessárias para o argumento e argumento *per se*. De fato, o dono de si, ao declarar que “donos de si deveriam ser colocados em determinado regime escolar compulsório”, pressupõe o axioma da autopropriedade para declarar isso. Eis aí então a contradição: afirmar implicitamente no *a priori* do discurso o axioma, para, em seguida, negar o mesmo axioma (autopropriedade), se utilizando de outros corpos como vetores de sua própria vontade. Observe novamente que não se trata de uma contradição entre proposições, todavia uma contradição entre o conteúdo de uma proposição e as condições para enunciá-la.

Um autor que nos ajuda a definir o que seria uma agressão, dentro desse aspecto libertário, é Walte Block em sua obra *Defendendo o indefensável*:

Libertarianismo. A premissa básica dessa filosofia é a de que é ilegítimo praticar agressão contra não agressores. O que se quer dizer com agressão não é assertividade, argumentatividade, competitividade, ousadia, disputabilidade ou antagonismo. O que se quer dizer com agressão é o emprego da violência, como a que tem lugar no assassinato, estupro, assalto ou sequestro. O Libertarianismo não implica pacifismo; não proíbe o uso de violência em legítima defesa ou mesmo em retaliação à violência. A filosofia libertária condena apenas o dar início à violência - o uso de violência contra uma pessoa não violenta ou sua propriedade. (BLOCK, 2010, P.15))

De acordo com Kropotkin (2009), a educação política, a ciência e o direito são colocados a serviço da ideia de centralização estatal desde o século XVII, na Europa. As instituições livres, descentralizadas, nas as quais, antigamente, os homens expressavam suas necessidades de ajuda mútua, não eram mais toleráveis em um estado bem organizado. É moldada a ideia de que somente através da formação dos indivíduos pelo próprio Estado é que se podem representar os laços de união entre seus súditos. Para o Estado e seus representantes, o federalismo e o particularismo são inimigos do progresso, e somente a estrutura coletiva estatal é aquela que detém condições de desencadear novos avanços sociais. Somente o estado e seus respectivos associados podem cuidar de questões de interesse geral, enquanto os seus súditos apenas agem como indivíduos sem vínculos particulares e obrigados a apelar ao governo toda vez que sentirem a pressão de uma necessidade comum (criando uma relação de dependência inversa, em que o povo depende da

governança e não a governança do povo). O estado, composto por um território tomado à força, por uma população escravizada e por um governo que, dentre outras funções, é uma classe de indivíduos com privilégios em relação aos que não pertencem à classe, requer a criação dessa dependência organizacional artificial para garantir sua própria sobrevivência com o passar das gerações.

Tendo isso em mente, devemos considerar a própria formação dos agentes da educação, formação essa que também é permeada de controle unilateral por parte do Estado e seus representantes. Em consonância com Rothbard (2012), o aparato estatal, para além dos métodos de assegurar apoio a si mesmo, utilizando-se de burocracia em tempo integral, de compra de apoio por meio de subsídios e de outras concessões de privilégios, mantém, como fator crucial para seu mantimento, a persuasão através de ideologias. Essas ideologias devem constatar que o governo é bom, sábio, inevitável e certamente melhor do que outras possíveis alternativas. A promoção de tais ideologias é dada como tarefa social vital dos então denominados intelectuais, afinal as massas não criam suas próprias ideias, ou sequer pensam de maneira independente sobre essas ideias. Dominantemente seguem, de modo passivo, as ideias adotadas e disseminadas pelos intelectuais, tidos como formadores de opinião. Dado que é exatamente de uma modelagem da opinião aquilo de que o Estado desesperadamente necessita, a razão da milenar aliança entre o Estado e os agentes da educação, sejam estes em caráter formal ou não, torna-se clara. É importante deixar explícito que, de forma alguma, isso implica que todos os intelectuais necessariamente farão parte do sistema central de domínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi proposta, nesta dissertação, a exposição de ideias sobre o ensino e a educação formal compulsórios, os quais, entretanto, não acordados com as partes envolvidas. Tendo em vista a agressão intrínseca da educação compulsória, o estudo abrangeu uma visão do ensino desde suas origens até a contemporaneidade, com o intuito tanto de expor as variadas éticas anarquistas em relação ao cotidiano escolar, como também de refletir sobre as compatibilidades possíveis entre os mais variados tipos de anarquia e suas relações com a educação como um todo. Para tanto foi utilizada uma abordagem qualitativa, pautada em pesquisa essencialmente documental, a partir da leitura de obras que tratam de ética, metodologia pedagógica, vertentes ideológicas anárquicas e não anárquicas, e também daquelas sobre a história da pedagogia anarquista e do ensino e educação formalizados/institucionais.

Ficou claro, durante a pesquisa, que os projetos anarquistas se alicerçam na promoção do questionamento individual e social, na elaboração de novas ordens sociais orgânicas e seus respectivos processos de formação, sendo um dos mais fortes aspectos o desenvolvimento de criações artísticas (como filmes, teatros, jornais, revistas, pinturas, centros de cultura e afins), que atuam como instrumentos pedagógicos em seus respectivos meios (virtuais ou não), buscando a formação da cultura ácrata.

É senso comum que as pessoas são mais inteligentes por conta da educação recebida, porém, também há a possibilidade de elas serem tão inteligentes, apesar da educação. Segundo os professores Passeti e Augusto (2008), após serem cumpridos os requisitos legais básicos na educação universal concedida pelo Estado, o aluno é forçado a frequentar as chamadas “instituições educacionais formais” e, majoritariamente (quando não, exclusivamente) por meio delas, ter o conhecimento como algo reconhecido pelo sistema ao qual o aluno já está inserido. A educação é uma forte ferramenta de controle sociocultural e, dialeticamente, é justo por meio dela que pode haver um viés de libertação, como o educador Freire (1987) defendeu durante sua vida,

tanto em teoria, quanto em práticas de sua pedagogia libertadora (não confundir com a pedagogia libertária). Tal libertação não consiste somente no caráter individual, mas também no caráter coletivo, em referência às arbitrariedades do opressor acerca do cotidiano escolar. A liberdade do educar, quando é concedida por qualquer poder exterior aos participantes dela, é apenas mais uma ferramenta persuasiva das elites para causar uma revolução circular que, silogisticamente, em nada revoluciona.

Stirner (2004) compreende que não se deve pensar em derrubar o Estado (gerando assim novas instituições) ou tomar o controle dele (visando a qualquer reformismo), mas sim, libertar-se do estado cristalizado das ideias fixas, do estado cristalizado das ideologias, do estado cristalizado da linguagem e assim por diante, até que reste somente o nada criador: o *único*.

Com o propósito de, constantemente, repensar as ações sociais comuns vistas diante de um tema tão vasto como a educação e o decorrente cotidiano escolar, a proposta da filosofia anárquica no cotidiano escolar é necessariamente acompanhada de senso crítico, agindo dialeticamente até mesmo com as ideologias anárquicas, ou seja, o possuidor da filosofia não se prende a uma ou outra ideologia anarquista, mas sim, almeja interiorizar (e exteriorizar) o conhecimento diversificado de várias vertentes, sem preconceitos, entendendo e trabalhando com o desenvolvimento de sua *bildung* e sendo solidário com seus confederados; formando assim, dialeticamente com outras existências, a ética comum, sem modelos idealizados, “solucionadores” de todos os problemas humanos.

O cotidiano escolar – com seus variados modelos pedagógicos – é justamente mais um ambiente de relação interpessoal da educação e, conseqüentemente, de contribuição para formação humana individual e coletiva. Apesar das discordâncias epistemológicas entre os autores anarquistas pesquisados, todos entendem que a educação e, portanto, o cotidiano escolar, devam ser autogestionados pelos participantes do processo educacional e possuir caráter voluntário.

A educação é um patrimônio construído historicamente de maneira dialética: individual e coletiva. A ideia de que é papel do Estado promover a educação (em caráter compulsório), historicamente, revela que tal discurso vem acompanhado de formação não somente humana, mas também militar e cidadã.

O ensino e a educação compulsórias, em sua prática, adestram o indivíduo para que este se submeta ao ordenamento social vigente. Em contrapartida, a educação libertária, que não possui caráter compulsório, ocorre em tempo integral, não possui espaço ou tempo fixados por alienados da prática pedagógica e pretende o despertar filosófico do indivíduo. É de suma importância evidenciar que o modelo anárquico e sua decorrente descentralização da educação e do ensino não pretendem colocar um ponto final para os vastos problemas pedagógicos decorrentes de variados métodos, conflitos culturais e afins, mas sim, deseja abarcar mais possibilidades e variedades nos sistemas de educação e ensino adotados por grupos ou indivíduos. A pedagogia anarquista procura o equilíbrio entre o indivíduo e o coletivo através da formação ácrata.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Heloísa Moulin *et al.* Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.18, n.2, p.255-264, maio/ago. 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis; CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de Complexidade**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

AMARAL, Daniela Patti do. Ética, moral e civismo: difícil consenso. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.131, p.351-369, maio/ago. 2007.

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. Ética e estética são um? O que isto pode ter a ver com a educação escolar? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.43, n.2, p.387-399, abr./jun. 2018.

AMES, José Luiz. Maquiavel e a educação: a formação do bom cidadão. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.31, n.2, p.137-162, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BAKUNIN, Mikhail. **Catecismo Revolucionário**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2009.

BARNARD, Henry. **National education in Europe**. 2. ed. Nova Iorque: C. B. Norton, 1854.

BARRETO, Raquel de Oliveira; KLECHEN, Cleiton Fabiano; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; PAULA, Ana Paula Paes de. **A tradição e a autonomia dos estudos organizacionais críticos no Brasil**, São Paulo. Ver. Adm. Empres. [online].v.50, n.1, p.10-23, 2010.

BASTIAT, Frederic. **A Lei**. Trad. Ronaldo da Silva Legey. 3.ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

BILHÃO, Isabel. Pela educação lutaremos o bom combate: a instrução operária como um campo de disputas entre católicos e anarquistas na primeira república brasileira. **História da Educação**, Santa Maria, RS, v.19, n.45, p. 141-157, 2015.

BLOCK, Walter. **Defendendo o indefensável**. Trad. Rosélis Maria Pereira. 3.ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

BOETIE, Ethienne de la. **Discurso da servidão voluntária**. Trad. J. Cretella Jr. e Agnes Cretella. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

- CAMARGO, Angélica Ricci. Aulas régias. *In: Brasil, Memória da administração pública*, 2016. [online]. Disponível em: an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias. Acesso em: 17 maio 2018.
- CLOUGH, Shepard Bancroft; SCHNEIDER, Herbert Wallace. **Making fascists**. Chicago: The University of Chicago Press, 1929.
- CONTI, Valdinei Klein *et al.* Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde. **Revista Bioética**, v.24, n.3, p.459-468, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.137, p.401-419, maio/agosto. 2009.
- DEJACQUE, Joseph. **El Humanisferio**. Argentina: La Protesta, 1927.
- FERREIRA, Yoshiya Nakagawara. MetrÓpole sustentável?: não é uma questão urbana. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.4, p.139-144, out./dez. 2000.
- FERRER I GUÀRDIA, Francesc. **A escola moderna**. Trad. Diego Giménez. Piracicaba: Ateneu, 2010.
- FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN Rose. **Livre para escolher: um depoimento pessoal**. Trad. Lígia Filgueiras. São Paulo: Record, 2015.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GLASS, Ronald David. Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.3, p.831-851, jul./set. 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, v.22, n.76, p.147-174, out. 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.14, n. 50, 2006. [online].Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

GODWIN, William. **An enquiry concerning political justice and it's influence on general virtue and happiness**. Vol. I. Londres: G.G.J. and J. Robinson, 1793.

GREEN, John Alfred. **The educational ideas of Pestalozzi**. California: Greenwood Publishing Group, 1969.

HAYES, Carlton Joseph Huntley. **A political and social history of modern Europe**. Vol. I. N. Y.: Macmillan Publishers Ltd, 1916.

HEARN, Lafcadio. **Japan, an attempt at interpretation**. Londres: Global Grey, 2013.

HOFPE, Otfried. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p.463-479, maio/ago. 2004.

HOPPE, Hans-Hermann. **A ciência econômica e o método austríaco**. Trad. Fernando Fiori Chiocca. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010a.

HOPPE, Hans-Hermann. **Uma teoria sobre socialismo e capitalismo**. trad. Klaubber Kleber Pires. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010b.

HOPPE, Hans-Hermann. **O que deve ser feito**. Trad. Fernando Fiori Chiocca. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

HOPPE, Hans-Hermann. **Democracia o Deus que falhou**. trad. Marcelo Werlang de Assis. 1.ed.São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2014.

HOVRE, Frans De. **German and English education: A comparative Study**. Charleston: Nabu Press, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KACZYNSKI, Theodore. **The Unabomber Manifesto: Industrial society and it's future**. Estados Unidos: Jolly Roger Press, 1995.

KINSELLA, Norman Stephan. **Contra a propriedade intelectual**. Trad. Rafael Hotz. 1. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil,2010.

KONKIN, Samuel Edward III. **New libertarian manifesto**. 4. ed. Estados Unidos: KoPubCo – Huntington Beach, 2006.

- KROPOTKIN, Piotr Alexeyevich. **La moral anarquista**. Trad. Frank Mintz. Argentina La Plata: Terramar, 2008.
- KROPOTKIN, Piotr Alexeyevich. **Ajuda mútua**: um fator de evolução. Trad. Waldyr Azevedo Jr. São Sebastião: A Senhora, 2009.
- KROPOTKIN, Piotr Alexeyevich. **A conquista do pão**. Trad. BPI – Biblioteca Pública Independente. Rio de Janeiro: Rizoma Editorial, 2016.
- MALATESTA, Errico. **A anarquia**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo:Imaginário, 1999.
- MALATESTA, Errico. **Entre camponeses**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra LTDA, 2009.
- MARIANO, Fernández Enguita. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MILL, John Stuart. **On liberty**. Kitchener: Batoche Books Limited, 2001.
- MISES, Ludwig Von. **Ação humana**: um tratado de economia. Trad. Donald Stewart Jr. 31.ed.. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.
- MOLINARI, Gustave de. **Da produção de segurança**. Trad. Erick Vasconcelos 1. ed.. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil,2014.
- NOGUEIRA, Octaciano. **Constituições brasileiras**: 1924. Brasília:Senado Federal e MCT, 2001
- OPPENHEIMER, Franz. **The state**: It's history and development viewed sociologically. Trad. John M. Gitterman. New York: Vanguard Press, 1926.
- OTRANTO, Célia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação profissional do Brasil Império à reforma capanea: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5. 2008. **Anais [...]**. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/873.pdf. Acesso em: 23 nov.2017.
- PAINTER, Franklin Verzelius Newton. **Luther on education**. Oregon: Wipf and Stock Publishers, 2001.
- PAIS, José M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira**. São Paulo: CTE, 2005.
- PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULA, Ana P. P. de ; MARANHÃO, Carolina M. S. de A. ; BARRETO, Raquel de O. ; KLECHEN, Cleiton F.. A tradição e a autonomia dos estudos organizacionais críticos no Brasil. **Revista de Administração de empresas**. [online]. v. 50, n.1, p 10-23, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902010000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 ago. 2018.

PEREIRA, Caio Mario da Silva. **Instituições de Direito Civil** .Vol. I. Introdução ao direito civil, teoria geral de direito civil. 30.ed.. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

PERRIN, John William. **The history of compulsory education in New England**. Pós-doutorado, Universidade de Chicago, Chicago, Estados Unidos da América, set. 1898.

PIOZZI, Patrícia. Construindo a ordem anárquica: algumas considerações em torno da doutrina social de Proudhon e Bakunin. **Trans/formação** [online], Marília, v.13, p.11-20, 1990.

PIOZZI, Patrícia. Entre utopia libertária e realismo político: Godwin e Shelley diante da revolução. **Trans/formação** [online], Marília, v.19, p.35-46, 1996.

PLATÃO. **A República**. Trad. Ciro Mioranza. 2.ed..São Paulo: Escala, 2007.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é a propriedade?**. Trad. Marília Caeiro. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Filosofia da miséria**. Trad. J.C. Morel. São Paulo: Ícone, 2003.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. Trad. Paulo Henrique Ribeiro Sandroni. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

ROMANELLI, Otaciano de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROTHBARD, Murray Newton. **Man, economy, and state: A treatise on economic principles with Power and Market. Government and the Economy**. 2.ed. Auburn, Alabama: Ludwig von Mises Institute, 2009.

ROTHBARD, Murray Newton. **A anatomia do estado**. Trad. Tiago Chabert. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2012.

ROTHBARD, Murray Newton. **Educação: livre e obrigatória**. Trad. Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SILVEIRA, Paulo Flávio. **Sobre a deontologia do intervencionismo estatal no setor de saúde**. São Paulo, Ver. Saúde Pública [online], v.22, n.3, p.221-232, 1988.

SPENCER, Herbert. **Social Statics**: or the conditions essential to human happiness specified, and the first of them developed. Nova Iorque: D. Appleton and Company, 1883.

SOTO, Jesus Huerta de. **A escola austríaca**. Trad. André Azevedo Alves. 2. ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

STIRNER, Max. O falso princípio de nossa educação. *In*: MIRANDA, S. Bragança. (org. e trad.). **Textos dispersos**. Lisboa: Via, 1979.

STIRNER, Max. **O único e sua propriedade**. Trad. João Barrento. Lisboa: Antígona, 2004.

STOWE, Calvin Ellis. **Prussian system of public education**. Cincinnati: Truman and Smith, 1836.

STRAUSS, Leo. **Natural right and history**. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

SUCUPIRA, Newton. *In*: **Documenta**. n. 3. BRASIL: MEC/CFE, 1962.

VIEIRA, Cleber Santos. História, cidadania e livros escolares de OSPB (1962 – 1964). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, ANPUH, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Disponível em: anais.anpuh.org/wp-content/uploads/MP/pdf/anpuh.s23.1163.pdf. Acesso em: 1 maio 2018.

VOLTAIRE. **Zadig, ou O Destino**. Trad. Antônio Geraldo da Silva. 2. ed. São Paulo: Escala, 2008.

VOLTAIRE. **O homem dos Quarenta Escudos**. Trad. Antônio Geraldo da Silva. 1. ed. São Paulo: Escala, 2007.

WALTER, Nicolas. **Sobre o anarquismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

WILHEIM, Friedrich II. **Posthumous works of Frederick II, King of Prussia Vol. V Political, philosophical and Satirical miscellanies**. Trad. Thomas Holcroft. Londres: G.G. and J. Robinson Paternoster Row, 1789.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos anarquistas**. Trad. Júlia Tettamanzi e Betina Becker. 2. ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1981.