UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ARTES CIÊNCIAS E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

ANDRÉ BLAUD CIOLA

Escola e Resistência: o caso do Liceu Autogerido de Paris

São Paulo

2015

ANDRÉ BLAUD CIOLA

Escola e Resistência:
o caso do Liceu Autogerido de Paris

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

Orientadora: Andréa Viude

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Ciola, André Blaud
Escola e resistência : o caso do Liceu Autogerido de Paris / André Blaud Ciola ; orientadora, Andréa Viude. – São Paulo, 2015
187 f. : il

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão original

1. Política. 2. Educação. 3. Auto-gestão. 4. Escolas. 5. Resistência. 6. Capitalismo - Resistência. 7. Instituições de Ensino. I. Viude, Andréa, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 320

Folha de Aprovação

CIOLA, André Blaud

Escola e Resistência: o caso do Liceu Autogerido de Paris

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

Aprovado em:

___/___/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Para minha mãe, com amor.

Agradecimentos

Esta pesquisa é apenas a síntese de uma combinação de *encontros*. Entre esses encontros, alguns deles estão expressamente colocados nas páginas numeradas, os outros, que são igualmente fundamentais, devem ser urgentemente mencionados aqui. Trata-se do encontro com a educação libertária, possibilitado por pessoas tão completamente apaixonadas por aquilo que ensinam, como o Marcos Ferreira, a Doris Accioly, a Lúcia Bruno e o Antônio Valverde. E também do encontro com a militância autônoma, que me aconteceu primeiro no Movimento Passe Livre, onde lutavam pessoas incríveis como o Frodo, a Nina Cappello, o Preis, o Akira, a Caróu, a Nina Kaufmann, o Fuser, o Caio, o Leo, a Mayara, o João Seckler, o João Braga, o Heudes, a Luíze, a Letícia, a Lu, a Lu Cy, a Lu Mandetta e outras dezenas de camaradas, depois pela Fanfarra do Movimento Autônomo Libertário, na qual ouvi o som e a revolta de pessoas fantásticas tipo a Helena, a Helô, o Nanico, o Barba, o Fer, o Fê, a Bia, a Lu, o Caio Pimenta, o Caio Miranda, a Tamires, a Débora, a Kelly, o Lenon, a Flora, a Mari, a Mavica, o Matheus, o Mateus, a Paula, a Clara, o Dener, a Celina e mais tanta gente tão linda. Um encontro importante foi o que tive com os professores do Liceu Autogerido de Paris, em especial o Pascal e a Marion, tão acolhedores, assim como todos os estudantes e o Aomar e a Boucherat. O encontro com o afeto e com o amparo da minha família, também foi simplesmente indispensável, da minha mãe, Clêmie, do meu pai, Paulo, e do meu irmão, Lucas. E por todos esses encontros sou grato. Outro encontro maravilhoso foi com a Andreza, quem me fez ver as coisas com outros olhos. Ou o encontro com a força que me deram a Monique e a Érica, que inclusive são demais. E pelo encontro com a Mariana, do começo ao fim trazendo mil soluções, eu tenho muito que agradecer. Também estimo muito o encontro com o Legume, de quem nunca faltou o suporte. O encontro com a minha orientadora Andréa, quem já apoiava este trabalho muito antes dela se tornar minha orientadora, assim como a Soraia Ansara, o Reinaldo Pacheco e o Felipe Corrêa, que tanto contribuíram. O encontro com o Nakano, sua mãe, Marilena Nakano, e seu pai, Bruno Daniel, que foi fonte de alegria no meu intercâmbio e depois companhia pra dividir esse incômodo com relação à Educação. São esses encontros que efetivamente escreveram esta dissertação, sem eles nada haveria além de páginas em branco, e por essa razão eu guardo por eles reconhecimento, carinho e respeito.

Ê mãe!
Hoje eu só te quero bem
Vem me chama de neném
Apesar do meu boletim
Não deu pra mim
De viver na grade horária
A professora honorária
Disse que o ano não tem mais fim

Vivi mais de dez mil ano
Dez mil ano eu vivi
Mais de dez mil vez
A sexta série eu repeti

Bombaião – ANNA DULCE

Resumo

CIOLA, A. B.; **Escola e Resistência: o caso do Liceu Autogerido de Paris**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

O presente trabalho insere-se no campo interdisciplinar que abrange os domínios da pedagogia e das ciências políticas. O objetivo geral é avaliar o vínculo existente entre uma instituição escolar e um projeto de resistência política. Trata-se do Liceu Autogerido de Paris, instituição escolhida por ser uma escola que apresenta uma proposta radicalmente distinta com relação às outras escolas da rede de ensino da qual faz parte e por conter nessa proposta elementos que podem contribuir para um projeto de emancipação. O estudo apoiou-se em uma pesquisa de campo que buscou mapear esses elementos no cotidiano da instituição. Em seguida, os dados coletados foram confrontados com a pesquisa bibliográfica realizada, que abordou três grupos de autores: no primeiro estão aqueles que auxiliaram a estabelecer um conceito de resistência; no segundo, autores implicados na crítica ao sistema de ensino capitalista; e, por último, autores que discutiram outras experiências que relacionam escola e resistência. Entre os resultados desta pesquisa, está a exposição de uma série de reflexões com relação às práticas escolares e de resistência, destacando-se o papel que possuem no questionamento da forma que o sistemas de ensino assumem hoje.

Palavras-chave: Resistência, Escola, Ciências Políticas, Autogestão, Anticapitalismo

Abstract

CIOLA, A. B.; **Escola e Resistência: o caso do Liceu Autogerido de Paris**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015

Title: School and Resistance: The case of the Self-managed High School of Paris.

The present work is a part of the interdisciplinary field that covers the domains of pedagogy and political sciences. The overall objective is to evaluate the link between an educational institution and a project of political resistance. We have chosen the Self-managed High School of Paris since this institution presents a radically different proposal relative to other schools of the school system to which it belongs and for containing within this proposal elements which might contribute to an emancipatory project. The study was developed through a field research, which mapped these elements in the institution's daily life. Then the collected data was compared with the literature survey, which addressed three groups of authors: the first are those who helped to establish a concept of resistance; in the second, authors involved in the critique of capitalist education system; and, finally, authors who discussed other experiences that relate school and resistance. Among the results of this research, it is the exhibition of a series of reflections regarding school practices and resistance, highlighting the role they have in questioning the way the education systems take today.

Keywords: Resistance, School, Political Sciences, Self-management, Anti-capitalism.

Lista de Figuras

Figura 1 – Pré-projeto do LAP

Figura 2 – Organograma: “Instâncias políticas e instâncias de gestão do Liceu Autogerido de Paris”

Figura 3 – Organograma: “A arte e a maneira de ir à aula”

Lista de Siglas

AG – Assembleia Geral

CIEL – Crecer Imaginando em Liberatad

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EZLN – Ejército Zapatista de Liberación Nacional GB – Grupo de Base

LAP – Liceu Autogerido de Paris

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra PNE – Plano Nacional de Educação

OVNI – Objeto Valorizante Não Identificado

PCN – Parâmetros curriculares Nacionais

RGG – Reunião Geral de Gestão

Sumário

Agradecimentos.....
Resumo.....
Abstract.....
Lista de Figuras.....
Lista de Siglas.....

Introdução.....12
Capítulo 1
Educação e Resistência.....23
1.1 Conceituando a Resistência.....23
1.1.1 Cornelius Castoriadis.....23
1.1.2 John Holloway.....31
1.1.3 Deleuze e Guattari.....38
1.2. Escola Capitalista.....52
1.2.1 Bourdieu.....52
1.2.2 Michael Apple.....54
1.2.3 Michel Lobrot.....56
1.2.4 Maurício Tragtemberg.....59
1.2.5 Paulo Dias.....61
1.2.6 Vitor Paro.....63
Capítulo 2
Liceu Autogerido de Paris.....70
2.1 Notas sobre a metodologia.....70
2.1.1 Categorias para coleta de dados.....70
2.1.2 Fontes.....72
2.1.3 A pesquisa de campo – coleta e análise de dados.....74
2.2 Descrição do Estabelecimento.....76
2.2.1 Caracterização do espaço.....76
2.2.2 Gênese do LAP.....77
2.2.3 Organização.....81
Capítulo 3
Retrato do Liceu Autogerido de Paris.....92
3.1 Elementos para um retrato.....92
3.2 Balanço das categorias.....117
3.3 A contribuição do LAP para um projeto de resistência 132
Capítulo 4
Outras referências sobre Escola e Resistência.....141
4.1 Pedagogias Críticas e Pós-Críticas.....141
4.2 Paulo Freire.....148
4.3 Escolas democráticas.....154
4.4 Escolas do MST.....162
Considerações finais.....172

Referências bibliográficas.....174
Anexos.....181
Anexo A – Estatuto do Liceu Autogerido de Paris.....181
Anexo B – Carta de Engajamento.....185

Introdução

O presente trabalho propõe um debate sobre resistência política e educação escolar a partir da análise de um liceu autogerido. As questões levantadas pela necessidade de uma resistência contra o sistema capitalista, e pela possibilidade de uma contribuição advinda do campo da educação, nos convidam à reflexão sobre as formas que essa resistência poderia assumir. Sem invalidar, ou hierarquizar, os diversos tipos de luta contra o sistema capitalista que se desenvolvem pela via da educação e do ensino, esse trabalho investigará a possibilidade de uma única instituição escolar trazer contribuições significativas para essa luta.

A necessidade de uma frente de combate ao sistema capitalista, pela via da educação escolar, aparece quando observamos as duas maneiras pelas quais a escola capitalista coloca-se a serviço desse sistema: por um lado, fomenta o mercado de trabalho, oferecendo um tipo padronizado de trabalhador que saiba seguir normas e que possua uma quantidade predeterminada, não maior e não menor, de conhecimentos básicos; por outro lado, promove a anulação das necessidades, anseios e objetivos particulares dos indivíduos e das comunidades que compõem as escolas. Nesse quadro, a desconstrução do sistema de ensino, tal como ele se encontra, ganha importância em dois níveis: primeiro para os estudantes, professores, funcionários e para a comunidade à qual a escola é destinada e, em seguida, para a luta contra o sistema capitalista.

Ao afirmar que existem diversos tipos de luta no campo da educação, as quais poderiam operar essa desconstrução, estamos nos referindo, por exemplo, às duas mil escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; ou ao Jardin de Infantes CIEL[1] criado pelo Movimento dos Trabalhadores Desempregados argentino, e que é para esse movimento uma continuidade lógica da prática dos piquetes realizada correntemente por ele em um período anterior; ou mesmo à pedagogia da libertação de Paulo Freire, a qual propõe o *educar para emancipar*. Trata-se de diferentes maneiras de fazer escola e de fazer educação, que divergem daquelas que encontramos na escola capitalista. Algumas dessas mencionadas, além de outras experiências de educação escolar serão objetos de debate nesse trabalho.

Em meio à investigação dessas diferentes formas práticas de resistência no campo da educação, o Liceu Autogerido de Paris foi definido como o foco de nosso trabalho. Essa

1 Crecer Imaginando en Libertad

instituição, que faz parte da rede de ensino francesa, é financiada pelos órgãos de ensino estatais e, portanto, ela está submetida de alguma maneira a um aparato burocrático, ainda que seu grau de autonomia com relação a essas instâncias seja significativo. As práticas desenvolvidas dentro desse liceu são práticas que não podem ser encontradas nas outras escolas estatais. Além disso, elas foram estabelecidas pelos próprios professores e estudantes, pois lá não existe diretor. É por essas características que afirmamos haver ali uma experiência escolar essencialmente autônoma com relação à burocracia do sistema de ensino.

Não defenderemos nesse trabalho que a experiência do Liceu Autogerido de Paris isoladamente seja capaz de colocar em cheque o sistema de ensino capitalista e tampouco o próprio sistema capitalista. Nossa hipótese é de que a existência dessa instituição, que se encontra plenamente inserida dentro da sociedade capitalista, pode significar um valioso acúmulo de experiência para a construção de formas de resistência contra esse sistema e, por esse motivo, deve ser estudada de forma detalhada.

Uma tarefa que precede um estudo com tal enfoque é delimitar a noção de resistência com a qual trabalharemos na análise dessa escola. Nossa opção foi pelo resgate e exposição de alguns autores que tratam sobre as formas positivas de resistência contra o sistema capitalista, como Cornelius Castoriadis, que teve como inspiração as experiências dos conselhos operários e da revolução húngara e suas formas autogeridas de organização; em seguida, John Holloway, inspirado principalmente pelo movimento zapatista, o qual tenta desenvolver um sistema social coletivista em um território liberado localizado no estado de Chiapas no México; e, por fim, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que desenvolveram o conceito de *máquinas de guerra*, designando construções que podem travar uma luta positiva contra o sistema capitalista.

Indicaremos aqui o caminho percorrido na definição de nossa escolha, e porquê esse viés teórico parece adequado para a análise de nosso objeto. Evidentemente, a opção feita aqui não se pretende como a única possível para a relacionar escola e resistência política, mas exporemos a maneira pela qual chegamos até ela e o tipo de elucidação que poderá oferecer.

Desde o início descartamos a definição foucaultiana de resistência que a coloca como simples anteposição do exercício do poder, por exemplo, ao afirmar que

> [...] nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveria de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2006, p. 277).

Nessa leitura, a definição de resistência está mais implicada na investigação do conceito de poder do que na infinidade de formas pelas quais a resistência aparece e se manifesta, e as razões dessas diferentes manifestações da resistência. Esse autor aponta que resistência é algo inerente ao poder, mas, quem infere mais sobre o tipo de resistência que será praticado, aqueles que resistem ou aqueles que exercem o poder? O que faz com que ela surja de uma determinada forma e não de outra em cada situação? Além da oposição ao poder, essa resistência cria outros empreendimentos, outras finalidades? São pontos sobre os quais esse autor não toca. O nosso interesse maior está justamente nessas questões, ou seja, na investigação das diferentes formas pelas quais essa resistência chegou a se desenvolver e das razões dessas diferenças.

As leituras marxistas ortodoxas também foram descartadas na definição de um conceito operacional de resistência porque tomam a esfera econômica como o terreno mais importante no qual deveria se desenvolver uma luta contra o sistema capitalista e atribuem a uma fórmula estreita a maneira pela qual essa luta econômica deveria se desenvolver. Nessa fórmula, as pequenas lutas que não estiverem comprometidas com uma organização "proletária" una, legítima e pronta para assumir a organização da sociedade após a tomada do poder, possuem pouca importância ou são tomadas quase como obstáculos para a luta contra o capitalismo (HOLLOWAY, 2003, pp. 157, 242).

Buscamos então autores que tratassem de formas de resistência diversificadas e que apoiassem seus estudos nos grupos que as praticassem. Visitamos a conceituação de resistência trabalhada na antropologia, em particular por Paul Willis e James Scott. O primeiro deles, Paul Willis, em sua obra *Aprendendo a ser trabalhador* (1991) investiga as pequenas formas de resistência que os estudantes praticam em uma escola periférica no Reino Unido. Nessa obra, apresenta-se uma discussão sobre a reprodução social e a cultura escolar das classes baixas. A ideia de resistência com a qual trabalha, porém, está relacionada com as pequenas atitudes que os estudantes levam a cabo para diminuir a fadiga e o desinteresse provocado pelo cotidiano escolar. Atitudes como dormir na aula, centrar-se em seu pequeno grupo ou chatear os colegas, são tomadas como formas de resistência por aparecerem como demonstrações de insubordinação.

James Scott, por sua vez, em sua obra *A dominação e a arte da resistência* (2013) vai tratar de diferentes povos, em diferentes momentos históricos durante os quais passaram por períodos de subordinação. Sua análise está focada nas estratégias, que apareceram de forma

recorrente nos casos estudados, para amenizar o peso da subordinação ao poder. Entre essas estratégias poderíamos citar a preservação do anonimato, a não-cooperação, a dissimulação e os "discursos ocultos", representando aquilo que realmente pensam os dominados sob sua aparente conformidade com as normas impostas. Essas práticas de resistência acontecem de forma difusa e têm suas estratégias estabelecidas principalmente como *desvio* com relação à maneira específica que a dominação é exercida a cada caso.

Esses dois autores mencionados nos remeteram as proposições de João Bernardo, um pensador do domínio da economia política e que descreveu em sua obra *A Economia dos Conflitos Sociais* (1991) quatro tipos de resistência praticadas pelos trabalhadores na luta contra o capitalismo. Segundo ele, as resistências podem ser: individuais e passivas, individuais e ativas, coletivas e passivas e coletivas e ativas; dessas, aquelas que são coletivas e ativas são as únicas que podem apresentar alguma ameaça ao sistema capitalista. As formas de resistência mencionadas pelos dois autores precedentes enquadravam-se predominantemente nas formas *individuais* de resistência fossem elas passivas – como a não-cooperação, dormir na aula, dissimulação; ou ativas – como as pequenas sabotagens ou enfrentamentos diretos contra os seus superiores. O fato de essas ações serem praticadas por grande número de indivíduos não anula o fato de serem individuais, dado que o ponto de referência ainda é o indivíduo. As formas *coletivas e passivas* de resistência são exemplificadas por João Bernardo pelas lutas levadas a cabo por diretorias sindicais nas quais os trabalhadores se restringem a *concordar* com a ação definida por essas diretorias. O exemplo pode ser uma determinada greve na qual, apesar de seu caráter coletivo, não seja requisitada nenhuma ação engajada dos trabalhadores os quais permanecerão em suas casas ou participarão de passeatas rigidamente controladas por um pequeno grupo de representantes.

As análises de João Bernardo desdobram-se para o mapeamento dos ciclos do capital e da relação entre as formas de resistência que apareceram em momentos de crise e a reestruturação do sistema capitalista. Ele trabalha com a hipótese de que as formas coletivas e ativas de resistência, por serem mais dificilmente neutralizadas, obrigam o sistema capitalista a se reestruturar como resposta a elas, dando origem a um novo ciclo do capital. Não sendo objeto deste trabalho uma análise de cunho histórico que abarque esses desdobramentos, o interesse das proposições de João Bernardo para nosso estudo se encerra aqui.

Quanto aos antropólogos mencionados, suas noções de resistência nos pareceram

demasiado estreitas para serem utilizadas no domínio da politica, e talvez até mesmo da micropolítica, que são os campos que nos interessam aqui. Apesar da noção de classe, que é um conceito político-econômico, aparecer em alguns desses estudos, o interesse maior desses autores parece estar na dimensão cultural da resistência, ainda que seja a cultura *de uma classe*. Possivelmente, em função disso, reduzem o termo à resistência individual.

A ideia de formas de resistência coletivas e ativas, no entanto, nos instigaram a conhecer um ramo da sociologia que trata dos movimentos sociais, mobilizações e ações políticas e, em particular, uma de suas correntes denominada Teoria do Confronto Político. O eixo mais geral dessa sociologia está no estudo de algumas das formas pelas quais a sociedade se transforma, em oposição ao enfoque em quadros relativamente estáveis, na permanência, realizado mais frequentemente pela sociologia. Alguns aspectos culturais e estruturalistas estão presentes nessas análises, contudo é preservada a margem de ação que os indivíduos possuem para mudar o rumo dos acontecimentos e isso se verifica a partir de alguns conceitos como, por exemplo, o conceito de *agência*. De acordo com essa sociologia, as ações políticas não podem ser completamente determinadas, nem pela cultura, nem por uma dinâmica comum de funcionamento dos confrontos políticos (ALONSO, 2009. pp. 49-86).

A noção de ação política aí aproximava-se do conceito de resistência que buscávamos para pensar os combates travados contra o sistema capitalista no campo da educação. No entanto, o objeto de estudo desse domínio da sociologia resume-se as formas de contestação popular que organizam-se em movimentos ou mobilizações. Dentro dessa ótica, não poderíamos simplesmente transpor para o nosso objeto o universo de conceitos dessa ciência sem incorrer em mediações um tanto arriscadas.

Nesse ponto, fizemos uma nova separação para consolidar um universo teórico adequado para a investigação de nosso objeto de estudo, distinguimos as formas de resistência negativas e as positivas: sendo as formas de resistência negativas aquelas que organizam-se em oposição a determinado poder político ou a alguma ação advinda desse poder, e, as positivas, aquelas que buscam construir algo paralelo e dissidente daquilo que propõe o poder vigente. Nas duas modalidades de resistência está presente uma forma de combate, mas no caso das formas positivas ele ocorre a partir de uma estratégia que envolve menos o ataque do que o esvaziamento do poder de controle adversário. Então, não estamos tratando de levantes, movimentos sociais ou campanhas, mas de uma escola. Resta saber se essa instituição pode de alguma forma ser nociva ao sistema capitalista assim como essas outras formas de atuação

política.

Estabelecemos, dessa forma, as oposições que forneceriam uma definição suficientemente sólida para iniciar um estudo relacionando escola e resistência. Trabalharemos com resistência política e não resistência estritamente cultural, com resistência coletiva e não resistência individual, com resistência positiva e não resistência negativa. É nesse âmbito, das formas positivas de resistência, que os pensadores autonomistas mencionados possuem maior contribuição para o presente trabalho.

Castoriadis e Holloway são autores denominados autonomistas por sua ênfase na necessidade de auto-organização daqueles que se envolvem na luta contra o capitalismo. Não por acaso as formas positivas de resistência são frequentemente exploradas em seus trabalhos, pois são formas que na maior parte das vezes dependem da iniciativa e organização de todos os envolvidos, enquanto as formas negativas podem depender ou não da presença desses elementos entre os indivíduos que se mobilizam. A auto-organização, para esses autores, não é pensada como mera tática de ação política em meio a outras equivalentes. O êxito na luta contra o sistema capitalista pode estar diretamente ligado à capacidade de auto-organização dos indivíduos, posto que a heteronomia é elemento fundamental para viabilizar uma sociedade como a sociedade capitalista. Uma desconstrução desse sistema que não opere pela expansão dos espaços autônomos poderia estar fadada a reproduzi-lo em alguns de seus mecanismos mais opressivos.

O tipo de resistência que buscaremos definir aqui relaciona-se também com o conceito de *prefiguração* apresentado por Carl Boggs (1977). Segundo esse autor, uma estratégia prefigurativa propõe "[...] a materialização, na prática política presente de um movimento, daquelas formas de relação social, tomada de decisão, cultura e experiência humana que são o objetivo último"[2] (BOGGS, 1977, p. 100, tradução minha). A diferença entre essa leitura e a concepção com a qual trabalharemos está na ausência dessa teleologia, desse preestabelecimento de um objetivo último: trata-se de uma estratégia de resistência e de luta, a qual está suscetível de adaptação e alteração de acordo com o desenvolvimento do combate. O valor dessa estratégia de resistência reside mais na sua função dentro dos embates em andamento do que na sua qualidade de antecipação de um objetivo final, mas ela relaciona-se com a estratégia prefigurativa posto que ambas incorporam, enquanto estratégia, evitar a reprodução das opressões capitalistas em suas formas de organização. Uma delas porém

2 No original: "[…] the embodiment, within the ongoing political practice of a movement, of those forms of social relations, decision-making, culture, and human experience that are the ultimate goal."

propõe a não-reprodução das opressões como *parte* de uma estratégia de combate, enquanto para a outra, a estratégia prefigurativa, a não-reprodução das opressões do capitalismo pode ser tomada como sendo mais fundamental que o combate, ou, no limite, como sendo o próprio combate.

No primeiro capítulo buscamos lançar as bases teóricas que fundamentam os debates no presente trabalho e as quais foram utilizadas como auxílio para subsidiar teoricamente a realização dos trabalhos em campo. Na primeira parte, tentamos sintetizar as proposições de Castoriadis, Holloway e de Deleuze e Guattari que são pertinentes para este trabalho. Esses autores possuem vasta literatura direcionada à crítica e à análise do sistema capitalista, no entanto, focamos nas suas proposições quanto a possibilidade de *resistência* frente a esse sistema. Optamos por expor nossa leitura de cada um deles em separado para que os conceitos que utilizaremos posteriormente possam ser consultados dentro dos seus contextos originais. Além disso, buscamos com essa parte delimitar aquilo que estamos chamando de resistência contra o sistema capitalista: as leituras que fizemos de cada um dos autores não confluem para uma leitura coesa desse termo, portanto, ao invés de selecionar apenas uma entre elas, admitimos as três leituras tal como estão expostas. Não procuramos uma definição do termo resistência simplesmente, mas antes levantar um debate. O escopo teórico desses autores será resgatado no terceiro capítulo no qual tentaremos observar as intersecções entre as práticas desenvolvidas no Liceu Autogerido de Paris, e as práticas revolucionárias apontadas por eles.

Castoriadis (1982) nos traz um trabalho singular em torno da relação entre o indivíduo e a sociedade. Para ele essa relação pode ser descrita como inerente, não havendo sentido supor qualquer predominância de um sobre o outro. Essa relação é mediada pelas instituições criadas pelos próprios indivíduos. Essas criações coletivas que são as instituições, assim como as criações subjetivas individuais, possuem um papel importante na condução das vidas dos sujeitos. Porém, no imaginário desses sujeitos, essas criações correm o risco de aparecer como separadas deles mesmos, causando neuroses, quando essa separação ocorre nos sujeitos particulares, e uma sociedade alienada, quando ocorre na coletividade. Para que essa ilusão de separação não culmine com a perda da autonomia dos sujeitos, legando as decisões que regem as suas vidas a entes externos, caberia aos sujeitos elaborar sua relação com eles próprios e com as instituições da sociedade. Nesse quadro, tal relação seria possível somente a partir de instituições democráticas. Não seria uma relação de transparência plena, pois isso não existe, mas uma relação de interrogação permanente entre os sujeitos e as suas criações.

John Holloway é trabalhado através de sua obra “Mudar o Mundo Sem Tomar o Poder” (2003) na qual veremos um extenso trabalho de crítica que atinge não somente o sistema capitalista, mas também as formas autoritárias que a esquerda desenvolveu em uma luta que almeja ser *contra* esse sistema. Nesse sentido, uma luta na qual os envolvidos restringem-se a seguir uma determinada liderança ou um determinado programa, não representa uma quebra significativa com a forma de organização do mundo capitalista. Mundo no qual a capacidade de projetar o próprio *fazer* é subtraída dos sujeitos, objetificando-os e alienando-os. Da mesma forma, nos espaços que possibilitam a concepção e a intervenção nas ações que serão empreendidas – ações nas quais os indivíduos são também o alvo – é onde estariam as formas revolucionárias de organização da luta. O autor é cuidadoso ao lembrar que não há um sujeito revolucionário que não esteja penetrado por essa sociedade e por seus valores e que não esteja atuando nos dois lados da barricada alternadamente. Contudo, afirma ser possível que, desse embate, surjam caminhos para uma sociedade emancipada.

Em seguida, expusemos algumas leituras de Deleuze e Guattari buscando apreciar principalmente o conceito de *máquina de guerra* e os conceitos de *molar* e *molecular*. A máquina de guerra para esses autores resume um paradigma de criação o qual pode manifestar-se em uma organização política ou uma instituição. Essa máquina de guerra está sempre em tensão com a possibilidade de sua captura pelos aparelhos de estado e pelo capitalismo. É nessa tensão que encontramos elementos para interpretar uma experiência de resistência. Já os conceitos de molar e molecular auxiliam no debate quanto as interpenetrações entre os domínios individual, político e micropolítico. A partir desse debate, podemos pensar o tipo de influência que uma escola pode atingir na luta anticapitalista. Ela promove mudanças mais concretas ou mais simbólicas? Qual o alcance que podem atingir essas mudanças concretas? E essas mudanças simbólicas?

Na segunda parte desse capítulo selecionamos autores que promovem a análise da escola capitalista e uma crítica ao sistema de ensino capitalista. Cada um deles apresenta uma ênfase distinta na reconstrução do significado desse sistema de ensino, e aí encontramos alguns pontos recorrentes como a reprodução das classes sociais, a organização burocrática, a fomentação do mercado de trabalho, e as formas de transmissão de valores capitalistas, que são realizadas pela educação escolar.

O intuito na apreciação dessa crítica foi criar um referencial para organizar as atividades de pesquisa em campo, isto é, procuramos elencar algumas características

fundamentais da escola capitalista para investigar uma possível experiência de desconstrução desse tipo de escola. Novamente optamos por expor em separado nossas leituras de cada um dos autores em função dos diferentes contextos escolares sobre os quais se apoiaram para formular suas teses, pertencendo a países e épocas diferentes. Cada um deles auxilia a delimitar aquilo que chamamos de *escola capitalista*, mas consideramos que proceder por uma sobreposição indistinta desses autores poderia reduzir o valor de elucidação de cada um de seus estudos em favor de uma construção *cacofônica* do conceito, e portanto de difícil compreensão. Novamente, optamos por expor elementos para subsidiar um debate e não apenas um versão final de uma crítica à escola capitalista. Trata-se sempre de uma síntese *nossa* das proposições de tais autores, mas buscando destacar seus contextos e suas abordagens específicas.

Iniciamos o segundo capítulo explicitando a elaboração das categorias que definiram o foco dos trabalhos que seriam realizados durante as visitas ao Liceu Autogerido de Paris. Basicamente, optamos por estudar a experiência desse liceu não como uma organização revolucionária, mas como uma experiência escolar divergente da escola capitalista, e a qual poderia oferecer contribuições para um projeto revolucionário. Em seguida, acrescentamos outras questões metodológicas como a listagem das fontes utilizadas sobre nosso objeto e também alguns aspectos da visita a campo: a abordagem, as opções de pesquisa e as formas escolhidas para trabalhar com os dados ali coletados. Em uma segunda parte deste capítulo, apresentamos o Liceu Autogerido de Paris contemplando: o seu espaço físico, o histórico de sua gênese e a sua forma de organização, abrangendo as dimensões pedagógicas e de gestão.

No terceiro capítulo, tentamos operar uma análise dessa experiência em dois momentos. Em um primeiro momento, realizamos pequenas narrativas e análises que tentam transmitir impressões gerais com relação ao estabelecimento e, ao mesmo tempo, fazer alusão à densidade de fatores que uma experiência como essa pode suscitar: fatores que as limitações desse estudo não comportam mas que se relacionam com o debate central aqui proposto. Essas narrativas e análises não possuem bases teóricas rigorosas, mas reconstituem um esforço de interpretação preliminar, servindo antes como suporte para o estudo do que como resultados de análises.

No segundo momento, realizamos a análise dos dados coletados sobre o estabelecimento, análise essa que parte do balanço das categorias estipuladas no capítulo anterior e discute em quais aspectos os processos desenvolvidos nesse liceu distinguem-se e

vão no sentido oposto dos processos que ocorrem na escola capitalista. Esse balanço é realizado de forma crítica e aponta as fragilidades de nossa metodologia de pesquisa em campo, tanto em sua elaboração quanto em sua execução, trazendo um enfoque que reorganiza os elementos pertinentes aos questionamentos dessa pesquisa e possibilitando uma análise reflexiva adequada aos nossos objetivos. O debate sobre esse ponto indica que há uma superação da escola capitalista em diversos aspectos, os quais nos permitem prosseguir em nossa investigação principal.

Para dar conta da questão principal desse estudo, resgatamos na sequência os pensadores que tratam das formas positivas de resistência contra o sistema capitalista, abordados no primeiro capítulo. Após a investigação exaustiva da experiência do Liceu Autogerido de Paris, concluímos que existem diversos elementos presentes nesse liceu que são também encontrados nas discussões sobre as formas de resistência propostas por aqueles pensadores. A existência desse liceu no seio da sociedade capitalista indica, por um lado, uma coexistência relativamente pacífica entre essa experiência e o sistema político-econômico no qual está inserida, e, por outro, que o acúmulo de experiência que esse liceu adquiriu ao longo de décadas de existência poderá servir como um referencial para futuros projetos comprometidos com a transformação da sociedade. Além disso, é possível notar alguns aspectos em que não houve rompimento entre o Liceu e a escola capitalista, o que é caraterístico das organizações que lutam contra o sistema capitalista e não invalida a contribuição dessa experiência para um possível projeto revolucionário.

O funcionamento do Liceu Autogerido de Paris não é em si uma ruptura com o sistema capitalista, e não é também uma ameaça à escola capitalista, mas está de fato em consonância com um projeto de desconstrução desse sistema podendo inspirar e referenciar a formação de outras escolas e instituições. São essas *outras instituições*, em conjunto, que poderão colocar em marcha um processo revolucionário.

No capítulo final dessa dissertação buscamos apreciar brevemente diferentes experiências que relacionam resistência e escola em nossa história recente. Entre elas estão: as pedagogias críticas e os debates pedagógicos pós-críticos; a dimensão anticapitalista dos empreendimentos de Paulo Freire; as denominadas escolas democráticas; e, por fim, as escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas experiências não necessariamente partem de um mesmo diagnóstico do sistema de ensino capitalista e das implicações desse sistema para as instituições escolares. Seus métodos e objetivos também

são diversificados e tentaremos expô-los lado a lado para que, a partir da oposição entre esses diferentes tipos de resistência, a noção de resistência no campo da educação, com a qual estamos trabalhando, seja compreendida em suas especificidades. Será uma leitura panorâmica e restrita, mas, além de auxiliar a situar nosso debate sobre resistência, pode funcionar como sugestão para um trabalho comparado enriquecido sobre a essa temática.

Mais do que um debate sobre educação escolar e resistência, e mais do que um estudo de caso, esta dissertação tenta trazer as diversas reflexões periféricas que fornecem sustentação para os debates centrais. A preocupação desta pesquisa em explicitar as suas bases e os caminhos teóricos e metodológicos percorridos relaciona-se com dois aspectos. O primeiro deles é o fato de que os resultados aqui apresentados serão uma forma de interpretar o nosso objeto, mas apenas a exposição das questões em jogo permitirá ao leitor imergir na problemática que estamos propondo. O segundo ponto é a tentativa de abarcar em nosso estudo um viés interdisciplinar, contemplando recursos e contribuições de diferentes domínios das ciências humanas. Para isso, o detalhamento de alguns conceitos e de algumas metodologias selecionadas é de suma importância.

Capítulo 1

Educação e Resistência

1.1 Conceituando a Resistência

Para estabelecer o conceito de Resistência com o qual trabalharemos e que deve se relacionar diretamente com nosso objeto de estudo, optamos por elencar diferentes autores. O intuito de utilizar mais de um universo conceitual para interpretar o fenômeno da resistência justifica-se pela possibilidade de apreciar suas diferentes dimensões. Esses universos conceituais são distintos e a opção por expô-los em separado nesse primeiro momento tem como objetivo demarcar essa distinção. Eles tem em comum, no entanto, sua composição particularmente enriquecedora para o estudo de práticas autônomas de luta e de organização.

1.1.1 Cornelius Castoriadis

Para abordar os conceitos desenvolvidos por Castoriadis que são pertinentes para esta dissertação, apreciaremos primeiro a sua trajetória pessoal, como militante e pensador, dada a influência de fatos políticos que atravessaram a sua vida em seu trabalho teórico. Além disso, os movimentos do pensamento observados em seus escritos no decorrer dos anos estão conectados com a trajetória de vida desse autor.

Foragido da Grécia, seu país de origem, em função da perseguição que os trotskistas sofriam tanto por parte das tropas de ocupação alemãs quanto por parte dos stalinistas do Partido Comunista Grego, Castoriadis, membro do partido trotskista, vai para França onde sua vida intelectual e política será construída. Na França, sua crítica à burocracia stalinista se intensifica, o que o leva a romper inclusive com o trotskismo, que passa a ser visto por ele como uma alternativa igualmente burocrática ao stalinismo. Em seguida, ao lado de outros críticos das burocracias socialistas, irá se formar o grupo Socialismo ou Barbárie (ORTELLADO, 2003, p. 24) .

O grupo Socialismo ou Barbárie aparece em 1946 e, em 1949, passa a publicar uma revista de mesmo nome tendo Castoriadis como um dos principais editores e contribuintes. O

objetivo do grupo é tratar sobre: as questões relativas à natureza dos regimes capitalista e socialista, as lutas autônomas dos trabalhadores e as formas de organização revolucionárias. É nesse processo que Castoriadis, pela esquerda, rompe com o marxismo e começa a formular alguns dos conceitos que exploraremos nesse texto (ORTELLADO, 2003, p. 25) .

Esse processo de ruptura com o marxismo acontece progressivamente e, como não era consensual dentro do coletivo, culmina com o fim do grupo Socialismo ou Barbárie. Veremos então um amadurecimento das formulações de Castoriadis.

> O ano de 1967 é decisivo para Castoriadis. É neste ano que anuncia a decisão de abandonar as atividades políticas coletivas. Seus motivos são, num menor grau, a passividade dos leitores da revista que o grupo produzia e a dependência dela de seus próprios escritos, mas, fundamentalmente, trata-se de duas coisas: de poder se dedicar integralmente ao enorme esforço teórico necessário à reconstrução sobre os escombros em que acreditava ter transformado o marxismo depois do artigo "Marxismo e teoria revolucionária" (1964-1965) e de um diagnóstico histórico que apontava a privatização e o conformismo generalizado na sociedade capitalista moderna. (ORTELLADO 2003, p. 25)

Os anos de Socialismo ou Barbárie foram os últimos anos de militância coletiva e fora da academia para Castoriadis. Ainda que profundamente marcado por sua trajetória política, seu esforço teórico posterior voltou-se para a elaboração de uma matriz teórica nova que buscava desenvolver o conceito de autonomia tanto do indivíduo quanto da sociedade. Isso fez com que se dedicasse à psicanálise e à filosofia até os últimos anos da sua vida.

Castoriadis fora um militante, filósofo, psicanalista, economista. A unidade da sua obra está na exploração de caminhos possíveis para a emancipação. Na sequência trataremos alguns dos conceitos por ele desenvolvidos nesse percurso, e tentaremos observar mais adiante a aplicabilidade de tais conceitos para nosso objeto de estudo.

Sujeito

Invertendo a cronologia do percurso pelo qual passou o autor, exporemos os seus estudos com relação a construção do sujeito e em seguida com relação a construção do social-histórico. No final, vamos explorar o papel que ele confere às instituições dentro de uma perspectiva de mudança radical dessa sociedade, o que poderemos chamar de revolução.

A psicanálise para Castoriadis foi o ponto de partida para a compreensão do sujeito. Como a pedagogia e a política, essa prática é voltada para a autonomia dos sujeitos e foi inclusive constituída com a participação e contribuição de alguns dos pacientes que

anteriormente eram ignorados pela medicina e subtraídos de uma vida plena em sociedade. Esse fato demonstra, de acordo com Castoriadis, que a capacidade de produzir a cura está não apenas no médico ou no psicanalista, mas também no paciente. Como nos mostra Ortellado:

> Em sua obra, Castoriadis opera uma reconstituição da psicanálise como práxis, como a ação de um sujeito sobre outro sujeito visando a autonomia. Ele a concebe antes de tudo como uma prática que resgata o caráter de sujeito do paciente que era reificado nas abordagens médicas tradicionais. Na história que faz da teoria, Castoriadis enfatiza o papel ativo das histéricas tratadas por Freud e Breuer no final do século XIX. Lembra que foi Anna O. quem inventou a noção de "talking cure" e o método catártico, ao falar de "chimney-sweeping"; lembra também que foi Emmy von N. quem inventou a escuta psicanalítica exigindo que a deixassem falar livremente (ORTELLADO, 2003, p. 129).

O trabalho que o autor desenvolve em torno da psicanálise não se resume às postulações freudianas. Castoriadis dedica-se intensamente a essa atividade, primeiro como paciente e em seguida como psicanalista, mas a ênfase colocada por ele ao referir-se ao ofício está na construção da autonomia. Para isso aprofundou algumas das proposições freudianas, expandindo e alterando alguns conceitos e criando outros.

A psique é colocada como *imaginação radical*, descrita como magma, por suas características que envolvem maleabilidade mas também alguma estabilidade e consistência. É nela que estão depositadas as representações que os sujeitos possuem, organizadas e conjuntizadas, ou seja, dispostas em categorias identitárias. Porém, a forma de organização das categorias identitárias do imaginário radical não são correspondentes às normas sociais de *conjuntização* e *identificação*. (RODRIGUES, 1998; ORTELLADO, 2003, p. 106)

Castoriadis atribui o surgimento dessa imaginação radical aos primeiros momentos do desenvolvimento psíquico do sujeito, um momento no qual não há diferenciação entre sujeito e objeto, em que tudo emana do sujeito, o qual está fundido com o universo: esse momento é descrito como um *estado monádico.* Na mônada psíquica tudo é indissociadamente parte do sujeito, ela é portanto onipotente. E aí estaria a origem da imaginação radical, pois nela estão contidas representações advindas do mundo social e do sujeito – ainda que a presença de tais representações no inconsciente não seja um indicador que aponte quando elas são provenientes do mundo social e quando advém do próprio sujeito (ORTELLADO, 2003, p. 116).

Um dos aspectos fundamentais, extraídos dessa descrição da psique, é a constatação da *impossibilidade de determinação absoluta* das faculdades e potencialidades do sujeito. Sendo tanto o representar-dizer quanto o representar-fazer (os quais Castoriadis denomina por *legein*

e *teukhein*), atividades que se alimentam dessa imaginação radical (ORTELLADO, 2003, p.106). A imaginação radical abarca as representações sociais mas não se encerra nelas, é informada também pelas representações particulares dos sujeitos, e por isso possibilita o surgimento do *novo* (novos feitos, novas produções, novas proposições etc.) o qual sempre aparece, invariavelmente.

Um outro fruto dessa incursão na psicanálise é uma espécie de *reedição* do processo de rompimento do estado monádico na produção da "cura" psicanalítica. O rompimento da mônada psíquica (que culminará na sua reformulação como magma e imaginação radical) acontece em função das necessidades somáticas do sujeito. Aí o paradigma é a fome e o seio ausente: o momento no qual o bebê faz a distinção entre ele mesmo e o seio que o alimenta, que não faz parte dele.

> O estado monádico, de fechamento e completude é rompido pelo processo de socialização que institui para psique um mundo público, separado do mundo privado. Essa separação é forçada pela invasão do outro que se destaca do mundo unitário como realidade independente que contraria a vontade onipotente da mônada (ORTELLADO, 2003, p. 118).

Para concluir o rompimento do estado monádico, o sujeito é obrigado a desenvolver uma relação com os sujeitos que o rodeiam. Essa relação não pode passar pela dominação do objeto de desejo, nem pela eliminação do problema (assassinato do pai por exemplo), e tampouco pode *ignorar* o fato de que o objeto de desejo é ele também um sujeito inserido em seu próprio núcleo de significações, onde ele pode ter outros objetos de desejos e pode ser o objeto de desejo de outros. Resta ao sujeito apenas a sua inserção progressiva nesse universo de interações. É isso que dispõe os sujeitos a se relacionarem com *o outro*.

A cura psicanalítica, que é necessariamente inconclusa, é sintetizada pela máxima freudiana "onde era o id deve haver o ego". Castoriadis inverte essa construção para enfatizar a necessidade de estabelecer uma relação consciente e responsável com o id, o desejo, e não uma tentativa obstinada de controle do id pelo ego. Por isso afirma: "onde era o ego deve haver o id" (ORTELLADO, 2003, p. 111).

É nesse modelo que Castoriadis vai forjar uma noção de autonomia. A inserção do sujeito na sociedade coloca uma situação na qual a eliminação, dominação ou indiferença com relação a um determinado problema, não são alternativas desejáveis, mas pode-se proceder pela reelaboração do discurso do outro. Por isso, para esse autor a questão quanto a se é a sociedade que oprime o indivíduo ou o indivíduo quem põe obstáculos a vida social, é

completamente sem sentido, a relação entre indivíduo e sociedade se apresenta como uma relação de inerência. A construção da autonomia não tem a ver com não se deixar penetrar pelo mundo, nem tampouco com a preservação dos outros para não que sofram com as representações de sujeitos particulares,

> […] é porque a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro e sim elaboração desse discurso onde o outro não é material indiferente, porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. É por isso que pode existir uma política da liberdade e que não ficamos reduzidos a escolher entre o silêncio e a manipulação, nem mesmo à simples consolação: 'afinal, o outro fará o que quiser'. É por isso que sou finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo) *(*CASTORIADIS, 1982, p. 129).

Social-histórico

A apreensão do *real* para Castoriadis pode ser resumida no conceito de *social-histórico*, o qual abarca as dimensões da coexistência e da sucessão, o sincrônico e o diacrônico. Para ele, diferentemente da abordagem mais frequente da cultura greco-ocidental, o social não deve ser pensado como um sistema ou organismo, com funções e finalidades, assim como o histórico não deve ser pensado como causalidade ou implicação (ORTELLADO, 2003, p. 98). Definições desse tipo advém de uma tentativa de captar o social-histórico a partir de formas herdadas de apreensão de fenômenos. Observa-se aí uma tentativa de categorizar e de conceituar o real.

As categorias identitárias, tão necessárias à tradição greco-ocidental, são objeto de crítica desse pensador exatamente por excluírem o espaço destinado ao novo, à criação, que estão presentes no real. Conferir de antemão um sentido ou uma finalidade para uma sociedade e para sua história, é ignorar toda a *criação de significado* que cada uma delas poderá determinar para si. A significação não pode ser resumida – ou captada a priori – dentro de um paradigma onde tudo o mais que se apresente como novo ou ininteligível seja descartado como exceção ou como irrelevante.

Aquilo que forma a sociedade para Castoriadis são as *significações imaginárias sociais*. A partir delas, instituições como as normas, valores, linguagens, são substanciados e adquirem sua unidade social. O social-histórico é pensado aí como coletividade anônima, que "fabrica" os indivíduos sociais e nele são incorporadas as instituições.

> Elas são imaginárias, porque são criações de imagens — que não podem ser reduzidas a elementos "racionais" ou "reais". Mesmo significações como homem e mulher não podem ser reduzidas à sua dimensão biológica: o homem romano e a mulher romana são algo completamente diferente do homem e da mulher americanos de hoje. E elas são sociais porque são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo (ORTELLADO, 2003, p. 100).

O aspecto central dessa visão com relação ao social-histórico é novamente a impossibilidade de determinação absoluta.

Como já foi observado na seção anterior com relação à *imaginação radical*, o imaginário social, que se difere da primeira por ser coletivo e impessoal, embora realize um trabalho de categorização e conceituação, não segue padrões detectáveis, nem pelo sujeito nem por um observador externo. Isso não significa que as suas possibilidades de criação não sejam condicionadas. Cabe enfatizar aqui a diferença entre indeterminação absoluta e impossibilidade de determinação absoluta, é esta última que reteremos. “a historia é criação: criação de formas totais de vida humana. As formas sociais-históricas não são determinadas por leis naturais ou históricas. A sociedade é auto-criação” (CASTORIADIS, 1987, p. 280).

O social-histórico é composto por representações que residem no magma do imaginário social. Sua unidade e coesão é denominada *instituição total*, e ela se desdobra em outras instituições. Essas instituições são o cimento do mundo social. Elas são sim regidas por uma lógica conjuntista-identitária, mas não possuem leis tão estáticas quanto outros organismos ou sistemas, como o sistema solar por exemplo, ou o organismo de um inseto, porque são informadas na sua base pelo imaginário social. Veremos na sequência o debate em torno das instituições que Castoriadis nos traz e o papel central que adquirem na construção de sujeitos autônomos e de uma sociedade autônoma.

Nova relação com as instituições

Dentro de nosso enfoque, valorizamos o papel destinado ao imaginário não só na construção dos sujeitos como na constituição da sociedade e da história: no sujeito como imaginação radical e no social-histórico como imaginário social. Tentamos demonstrar que isso não condena a sociedade a um caos no qual só existem incertezas, nem a um mundo ininteligível, mas obriga a uma abordagem mais cuidadosa ao teorizar sobre o real e sobretudo

coloca limites claros a todo e qualquer trabalho de teorização, pois, em contato com a realidade, ele pode “desmoronar” (CASTORIADIS, 1982, p. 316).

Se não existem parâmetros consistentes para seguir, se não existem mentes lúcidas o suficiente a ponto de que se possa confiar nelas como guias para o caminho adequado, se não há qualquer tipo de instituição que não seja fruto de um imaginário individual ou social e cujas as bases são sempre incertas, o que resta? Resta o conjunto da sociedade.

Para entender a sociedade Castoriadis elabora um eixo explicativo através da ideia de instituição. *Instituição* pode significar três coisas: (1) a ação de instituir, (2) o status de significação social que algo adquire e (3) instituição no sentido mais corrente do termo, que são os desdobramentos dessa significação, por exemplo, a partir de uma significação social como *justiça*, podem surgir instituições como o direito, o tribunal ou o crime. – que podem ter suporte no mundo físico ou somente no mundo simbólico – sendo a própria noção de justiça também ela uma instituição.

As instituições secundárias dão coesão para a sociedade porque são elas as que permitirão a ligação com aquelas significações centrais. (Por isso a sociedade é instituição total, como vimos anteriormente). Castoriadis se refere ao conjunto dessas instituições secundárias como sendo a *sociedade instituída*. Mas a sociedade instituída é apenas uma dimensão relativamente fixa e estável da *sociedade instituinte*, é aquilo que dá a ela identidade. Essa, recebe a denominação *instituinte* pois está em permanente auto-criação, auto-instituição. É nessa tensão entre sociedade instituída e sociedade instituinte que conceitos como alienação e autonomia encontram um sentido particular dentro do pensamento do autor.

A alienação passa a ser aí o domínio da sociedade instituída dentro do imaginário social, um ponto no qual as instituições deixam de ser tomadas como produto da criação humana e adquirem o status de realidade inalterável e *necessária*, *não contingente*. Dentro desse viés, instituições como *Deus* ou o *pensamento racional*, são emblemáticas para exemplificar tipos de instituição que resgatam a impotência nos sujeitos dentro da sociedade instituída. Nesses casos o que temos é a heteronomia.

A autonomia seria então a tomada de consciência desse caráter instituinte da sociedade em que os sujeitos e a coletividade estabelecessem uma relação de constante interrogação com as suas instituições. Não se trata, portanto, de despertar a capacidade criativa de uma sociedade, pois ela já está dada, existe, se manifesta cotidianamente e não há possibilidade de

mundo social sem ela. Trata-se simplesmente de trazer esse fato à consciência, explicitar que a sociedade é auto-criação permanente e, com isso, estabelecer uma nova relação com as instituições. Nessa nova relação, elas seriam enxergadas não mais como a fonte de origem das determinações mas como produto daquilo que a sociedade e os sujeitos determinam.

Uma vez esclarecida a noção de sociedade autônoma, passa-se à discussão da práxis que é, para o autor, a construção da autonomia do outro a partir da autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a medicina, a pedagogia, a psicanálise e a política por exemplo, pertencem à práxis. Práxis é também, portanto, a promoção de uma relação crítica dos sujeitos com as suas próprias criações, as quais tem origem na sua subjetividade e no seu imaginário.

Castoriadis propõe então uma homologia estrutural: assim como na psicanálise o id deve ser reelaborado e constantemente problematizado pelo ego, na vida social, caberia aos sujeitos estabelecerem uma relação de interrogação permanente com as suas instituições.

> No caso da heteronomia, a estrutura rígida da instituição e da ocultação da imaginação radical, instituinte, correspondem à rigidez do indivíduo socialmente fabricado e à recusa da imaginação radical da psique. Na perspectiva do projeto de autonomia, nós definimos a meta da psicanálise e da pedagogia como, primeiramente, a instauração de um outro tipo de relação entre o sujeito reflexivo – sujeito de pensamento e de vontade – e seu inconsciente, isto é, sua imaginação radical, e, em seguida, a liberação da sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para sua vida, e trabalhar por ele. Nós podemos, de maneira similar definir a meta da política como, primeiramente, a instauração de um outro tipo de relação entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, entre as leis colocadas a cada momento e a atividade reflexiva e deliberante do corpo político, e, em seguida, a liberação da atividade coletiva, permitindo que se formem projetos coletivos para empreendimentos coletivos e que se possa trabalhar neles[3] (CASTORIADIS, 2001, tradução minha).

Finalmente, Castoriadis não vê a eliminação das instituições como uma possibilidade, tampouco espera ou deseja que a humanidade atinja um estado ótimo onde os problemas desapareçam. A busca de uma sociedade autônoma tem a ver simplesmente com a produção de esforços para uma relação mais esclarecida dos sujeitos entre si, dos sujeitos consigo

3 No original: “Dans le cas de l’hétéronomie, la structure rigide de l’institution et l’occultation de l’imaginaire radical, instituant, correspondent à la rigidité de l’individu socialement fabriqué et au refoulement de l’imagination radicale de la psyché. Dans la perspective du projet d’autonomie, nous avons défini les visées de la psychanalyse et de la pédagogie, comme, premièrement, l’instauration d’un autre type de relation entre le sujet réflexif - sujet de pensée et de volonté - et son inconscient, c’est-à-dire son imagination radicale, et, deuxièmement, la libération de sa capacité de faire, et de former un projet ouvert pour sa vie et y travailler. Nous pouvons, de manière similaire, définir la visée de la politique, comme, premièrement, l’instauration d’un autre type de relation entre la société instituante et la société instituée, entre les lois à chaque fois données et l’activité réflexive et délibérante du corps politique, et, deuxièmement, la libération de la créativité collective, permettant de former des projets collectifs pour des entreprises collectives et d’y travailler.”

mesmos, e também das instituições com o conjunto da sociedade. É na *consciência* da tensão entre estas duas dimensões da sociedade que estaria a chave para a emancipação, da tensão entre sociedade instituída e sociedade instituinte.

> Se por comunismo ('fase superior') compreendemos uma sociedade onde não existiria qualquer resistência, qualquer espessura, qualquer opacidade; uma sociedade que seria para si mesma pura transparência; onde os desejos de todos se conciliariam espontaneamente ou então, para conciliar-se, só teriam necessidade de um diálogo alado que nunca seria sobrecarregado pela gosma do simbolismo; uma sociedade que descobriria, formularia e realizaria sua vontade coletiva sem passar por instituições, ou cujas instituições jamais causariam problemas – se é disso que se trata, é preciso dizer claramente que isso é um devaneio incoerente, um estado irreal e irrealizável cuja representação deve ser eliminada. É uma formação mítica, equivalente e análoga à do saber absoluto, ou à de um indivíduo cuja 'consciência' reabsorveu o ser por inteiro (CASTORIADIS, 1982, pp.134-5).

Esse trabalho de elucidação concebido por Castoriadis, esteve sempre conectado a eventos políticos da história. Além de seus estudos sobre o surgimento da democracia na Grécia Antiga, esses modelos foram aplicados à diversas lutas contemporâneas que estiveram em seu percurso. Entre elas podemos destacar: a revolução húngara, o maio francês e os diversos *conselhos operários*, ou fábricas autogeridas, como são denominadas hoje em dia e que se formam recorrentemente. Tais lutas continham o cerne daquilo que ele propõe como sendo uma relação de permanente interrogação entre os indivíduos e as instituições. Suas proposições foram aplicadas a essas lutas, mas também informadas e constituídas por elas. Foram lutas nas quais sujeitos e instituições estabeleceram entre si uma relação distinta, uma relação que visava um projeto de autonomia. Na outra ponta, sempre estiveram as formas de organização burocratizadas, que também tiveram espaço em seus estudos e foram por ele rigorosamente criticadas, na medida em que apontavam para a produção da heteronomia.

1.1.2 John Holloway

Holloway é um pensador contemporâneo irlandês radicado no México que teve inspiração nas mobilizações que marcaram a virada do século. Entre as mais relevantes para o seu trabalho destaca-se a luta do movimento zapatista que tomou uma área do estado de Chiapas em 1994 no México, território que até hoje se sustenta regido pela comunidade zapatista e por seus princípios marcadamente anti-estatais. Além desse, podemos citar o levante argentino em 2001 e as mobilizações alter-mundistas que ocorreram entre 1999 e

2003 em várias localidades do mundo. Aqui trabalharemos com a obra *Mudar o Mundo Sem Tomar o Poder*, que contém grande parte das formulações de Holloway e na qual encontraremos os conceitos mais pertinentes à nossa abordagem.

Esse pensador pode ser considerado um marxista heterodoxo, ou, mais precisamente, um adepto do *Marxismo Aberto*. Esse termo, Holloway define como sendo um marxismo no qual as categorias estão em aberto ou seja, não são definidas a priori, mas sim pela contradição na qual estão implicadas (HOLLOWAY, 2003, p. 137). Nesse sentido, conceitos como *classe*, *fetichismo* e *alienação* não possuem sentido estático ou a-histórico, mas são definidos de acordo com a *luta*, a qual impõe contradições para esses conceitos. Aqui mostraremos como o autor opera ao fazer uso dos conceitos marxistas, o que deve esclarecer essa questão. Em linhas gerais o interesse para nosso trabalho está em sua formulação de um paradigma de luta anticapitalista.

O grito de "não"

A definição de classe exposta na obra *Mudar o Mundo Sem Tomar o Poder* (2003) é tomada não por um extrato ou por um grupo social, mas pela negação de um estado ao qual está submetido todo um conjunto de sujeitos. São sujeitos que não possuem laços mais elementares entre si para além desse sentimento de repulsa, dessa necessidade de dizer "não!" contra a opressão provocada pela sociedade capitalista. Por isso o autor confere um lugar particular ao *grito*, colocando a *revolta* na origem da prática revolucionária.

Esse grito de "não" impulsiona uma luta que não se submete a qualquer garantia de sucesso. Aquilo que leva os sujeitos a lutarem contra o capitalismo está somente na sua revolta contra esse sistema. No mais, a vitória não está dada e isso não é um fator que desincentiva a luta. E acrescenta que

> O que une a sublevação zapatista de Chiapas ou o Movimento dos Sem Terra (MST) no Brasil com a luta dos trabalhadores da internet em Seatle, por exemplo, não é uma composição de classe comum positiva, mas na realidade a comunidade da sua luta negativa contra o capitalismo (HOLLOWAY, 2003, pp. 242-3).

Poder-fazer e poder-sobre

Em seguida, nos fala sobre o fluxo social do *fazer*, para demonstrar que a vida em

sociedade caracteriza-se pelos fazeres dos indivíduos, os quais só podem existir em função dos fazeres de outros indivíduos e constituindo uma rede de relações. O *fluxo social do fazer* é tomado aí como aquilo que habilita os indivíduos a cultivarem sua existência, embora não possua expressão individual, posto que existe somente na sociedade. Além disso, ele é inerente à constituição mesma do fazer.

O produto de um fazer é necessariamente parte de outros fazeres distribuídos no tempo e no espaço e isso o investe de seu caráter social. A cadeira feita por alguém é resultado de um acúmulo de fazeres que não se restringe àquele do produtor. Para dar continuidade ao fluxo social do fazer é necessário que alguém utilize essa cadeira – esse fazer não necessariamente precisa ser objetificado para ser social, não é a sua materialidade que o define como fazer social, mas a existência do fazer enquanto cadeira possibilita que a transmissão dos fazeres seja realizada mesmo na ausência daquele que a fez.

A partir dessa digressão o autor formula dois conceitos fundamentais para o seu trabalho que são o *poder-fazer* e o *poder-sobre*. O primeiro é definido pela *união* entre o *meu* fazer e o fazer *dos outros*, dando sequência ao fluxo social do fazer. E o segundo, o poder-sobre, é a *separação* desses fazeres, e carateriza-se pela *fratura* e consequente *fragmentação* desse fluxo social.

A habilidade ou a aptidão para o fazer está na possibilidade de concepção prévia do fazer. A supressão da capacidade de concepção dos indivíduos com relação ao seu próprio fazer é o domínio do poder-sobre em detrimento do poder-fazer. “O exercício do poder-sobre separa a concepção da execução, o feito do fazer, o fazer de uma pessoa do fazer da outra, o sujeito do objeto” (HOLLOWAY, 2003, p. 51).

Nesse ponto, o poder-fazer é absorvido pelo poder-sobre, os próprios fazedores encontram-se objetificados, *alienados*, pois, ao passo que não têm mais relevância na recepção e transmissão dos fazeres, perdem sua função dentro do fluxo social do fazer. Retomando o exemplo da cadeira, a confecção da cadeira deixa de ser atributo e expressão enquanto criação daquele que a produziu e torna-se um *valor em si*. O fluxo social do fazer é rompido no momento em que a cadeira torna-se um ente desvinculado de todos os outros fazeres que possibilitaram sua existência, e provavelmente dos fazeres que vai possibilitar existir. Ocorre aí o rompimento entre o fazer e o feito, entre sujeito e objeto.

Fetichização e desfetichização

Holloway resgata aí outra categoria marxiana que é aquela de *fetichismo*. Mas, como já foi apontado, para ele essa é uma categoria aberta. Se para a tradição marxista o *fetichismo* é um fenômeno que concerne o campo da economia política, Holloway procede na aplicação desse conceito às diversas esferas do mundo social. A ruptura do fluxo social do fazer, agora o domínio do poder-sobre, transforma não apenas as mercadorias em valores que ocultam sua constituição dentro das relações de trabalho, mas realiza ao mesmo tempo a dessubjetivação dos sujeitos nas diversas esferas das relações sociais.

A dessubjetivação é uma operação de categorização e fixação, ou *fetichização*, de um sujeito complexo, que o transforma em uma entidade estática, e portanto, mapeável e manipulável. Ao extrair a subjetividade dos sujeitos, suas possibilidades de agir, falar e fazer são sensivelmente limitadas, daí surge a noção de dessubjetivação ou *reificação*, pois não se trata simplesmente de transformar pessoas em mercadorias ou objetos dentro de uma cadeia produtiva, mas também de extrair o potencial criador e transformador que elas possuem.

A fetichização das relações, que é a ruptura do fluxo social do fazer e que é o domínio do poder-sobre em relação ao poder-fazer, é o traço fundamental da sociedade capitalista. É o momento em que os fazeres deixam de ser parte do fluxo social do fazer, e são objetificados em forma de valor, o qual não comunica as subjetividades e a carga de fluxo social que está investida em cada fazer. A forma mais corrente na qual encontramos o valor no capitalismo é sua abstração, em forma de dinheiro.

O ponto central da crítica de Holloway está na constatação de que esse processo de fetichização, tão necessário à existência da sociedade capitalista, não opera simplesmente nas relações econômicas, ele se estende para as diversas esferas da vida de um indivíduo e da sociabilidade. Isso inclui os momentos da luta contra o sistema capitalista e contra essa sociedade. Ora, se a subtração dos meios de fazer dos indivíduos, ou do seu poder-fazer, é um fenômeno observável nas relações capitalistas, veremos esse mesmo exercício do poder-sobre ocorrendo em diversos momentos da luta denominada de esquerda, ou anticapitalista.

Basicamente, ao tomar o antagonismo como a oposição entre duas classes mapeáveis num espectro social, cabendo à classe oprimida derrubar a classe opressora, não sobra espaço para o poder-fazer da classe oprimida, ela é estancada nessa função e restaria apenas informá-la quanto à tal função, atividade que concernirá àqueles que estiverem “esclarecidos”. Pensando uma luta social que se organiza sobre outras bases, Holloway afirma que:

> O antagonismo social não é em primeiro lugar um conflito entre dois grupos de pessoas: é um conflito entre a prática social criativa e sua negação ou, em outras palavras, entre a humanidade e sua negação, entre a transcendência dos limites (criação) e a imposição de limites (definição) (HOLLOWAY, 2003, p. 216).

Aí vemos também a concepção separada da execução, o fetichismo objetivando indivíduos dentro de um papel que não foi determinado por eles próprios. Ou ainda, o poder-sobre de indivíduos "esclarecidos" cooptando o poder-fazer de outros, aos quais cabe a função de emancipar-se. Nesse quadro não haveria uma revolução promovida *para a e pela* classe trabalhadora, mas simplesmente *por meio* da classe trabalhadora.

A própria identificação de um grupo de indivíduos enquanto "classe trabalhadora" já se coloca como uma forma de dessubjetivação. Por esse mecanismo, oculta-se a complexidade desses indivíduos enquanto seres complexos, oculta-se todos os tipos de fazeres que por eles passam, reduzindo-os a fazedores circunscritos a uma única forma de fazer, que é a forma *trabalho*, ou mais precisamente, *trabalho alienado* – que é o único tipo de trabalho que existe na sociedade capitalista. Por isso os processos de categorização e identificação são para Holloway da ordem da fetichização e identificar é, ao mesmo tempo, dessubjetivar. O fazer político dos indivíduos também é suscetível de ser deles extraído.

Holloway toma o cuidado de não realizar em seu esquema teórico a identificação de um grupo revolucionário. Por exemplo, ao propor como um dos polos de uma luta de classes aqueles que rejeitam, e que dizem "não" à condição a qual estão submetidos, afirma que não estanca-os nessa posição por saber que esse "não" proferido e essa rejeição são um *momento* de indivíduos que, não somente transcendem esse momento, mas frequentemente colocam-se também como legitimadores do poder-sobre. Quando colocam-se dentro das relações de propriedade, quando procedem pela dessubjetivação de seus pares, quando legitimam a subtração de seu poder-fazer, estão também favorecendo esse exercício do poder-sobre: "Isso é o que faz com que o nosso grito seja tão angustiado, tão desesperado" (HOLLOWAY, 2003, p. 109).

A participação dos sujeitos na luta de classe acontece de ambos os lados e isso não significa que todos os sujeitos exerçam papeis equivalentes dentro de uma situação de opressão. Mas, ao mesmo tempo, os oprimidos não são meros objetos dos quais toda margem de ação foi simplesmente suprimida, seu papel dentro de um processo de emancipação é ativo. Isso significa também que a necessidade maior está na modificação de uma relação, não na

simples derrubada de um inimigo: "A luta de classes, então, é o incessante antagonismo cotidiano (seja percebido ou não) entre a alienação e a desalienação, entre a definição e a antidefinição, entre a fetichização e a desfetichização" (HOLLOWAY, 2003, p. 212).

Nesse sentido, o antagonismo existe, mas não aquele entre duas classes sociais tomadas como dois estratos, ou dois grupos de pessoas. Trata-se de um antagonismo entre o poder-fazer e o poder-sobre, pois, se a fetichização do mundo é produto do pensamento burguês,

> O pensamento burguês, no entanto, não é apenas o pensamento da burguesia ou dos defensores ativos do capitalismo. Tem a ver, na realidade, com as formas de pensamento geradas pela relação fraturada entre o fazer e o feito (entre o sujeito e o objeto) na sociedade capitalista. É muito importante compreender que a crítica da teoria burguesa não é apenas uma crítica a "eles". É também, e talvez sobretudo, uma crítica a "nós", à natureza burguesa de nossas próprias suposições e categorias ou, mais concretamente, uma crítica a nossa própria cumplicidade na reprodução das relações de poder capitalistas. A crítica ao pensamento burguês é a crítica à separação entre sujeito e objeto em nosso próprio pensamento (HOLLOWAY, 2003, p. 85).

Aqui cabe mencionar a crítica de Holloway aos conceitos de *hegemonia* e *ideologia*, os quais, diferentemente do conceito de *fetichismo*, não explicitam esse rompimento que está criado dentro de todos nós. A ênfase dos conceitos de hegemonia e ideologia, está na imposição do pensamento de um extrato da sociedade sobre outro extrato da sociedade, o qual coloca-se como uma mistificação a ser desmistificada. Uma vez realizado esse processo de desmistificação pelo *militante*, ele já estaria "consciente" e restaria apenas esclarecer aos demais. A ideia de fetichismo, ao contrário, não pressupõe a produção do pensamento dominante por uma classe e a sua possível desmistificação, ela resgata um mecanismo que opera necessariamente nos indivíduos.

O universo conceitual de Holloway é eficaz para interpretar um sistema de opressão que vigora na sociedade capitalista, e ao mesmo tempo nos fornece elementos para uma leitura crítica das lutas de esquerda. Em contato com esses conceitos, somos compelidos a formular um olhar crítico com relação a ideia de tomada do poder como meio para a emancipação dos indivíduos. O estado não seria simplesmente uma ferramenta a serviço do capital *neste momento*, ele é uma forma de relação. Dentro dessa forma-estado o domínio do exercício do poder-sobre é não apenas provável, ele é inerente.

Diferença entre contra-poder e anti-poder

Até agora, vimos que o fazer é aquilo que caracteriza a relação entre os seres humanos em sociedade, vimos que a ruptura do fluxo social do fazer introduz os conceitos de poder-fazer e poder-sobre, e que o poder-sobre extrai a humanidade dos indivíduos ao passo que apaga os seus meios de fazer. Em seguida, foi colocado que esse processo de transformação do poder-fazer em poder-sobre pode ser definido como fetichização. O fetiche aparece não apenas nas relações econômicas, mas também nas relações sociais; não apenas nas relações sociais capitalistas, mas também nas diversas esferas da sociabilidade. Vimos que a dessubjetivação, a identificação e a fetichização são manifestações do poder-sobre, e que não são mecanismos exclusivos dos defensores ativos do capitalismo, mas atravessam cada um de nós. Enfim, se não há como escapar do domínio do poder-sobre, se estamos sujeitos a reproduzi-lo, como seres reificados e como indivíduos que exercem o poder-sobre, reificando outros; se não há um inimigo cujo a derrota resolveria o problema, o que nos resta?

Bem, Holloway tentou resguardar na construção de sua teoria a abertura de seus conceitos. A fetichização é pensada como processo e não como fatalidade. Ela só existe em confronto com a anti-fetichização. Para esse pensador a existência é inseparável da constituição, como expõe Loureiro: “Se entendemos fetichismo como um estado imutável, a revolução é feita em benefício dos oprimidos por uma camada exterior à fetichização (os intelectuais, o partido, os marginalizados). A ideia de revolução como auto-emancipação é abandonada” (LOUREIRO, 2005, p. 50).

Inversamente, esse autor sustenta que existimos *no e contra* o capitalismo e que o sujeito revolucionário somos todos nós, que sofremos as arbitrariedades desse sistema e que o rejeitamos. Nesse viés, o domínio do poder-sobre com relação ao poder-fazer é um movimento que vai no sentido da supressão do poder-fazer, mas não o suprime, o poder-fazer passa a ser associado ao poder-sobre mas sua existência nunca é extinta e reaparece na luta. As categorias subsumem sua contradição: a existência do poder-fazer está pressuposta pela forma poder-sobre, e fica em aberto a possibilidade da emergência do poder-fazer. Os trabalhadores não são somente trabalhadores, são trabalhadores e algo mais além disso. Os oprimidos não são simplesmente oprimidos, são oprimidos e muito mais que isso. O fazer não é simplesmente trabalho.

É dessa maneira que o autor explicita a existência latente de um anti-poder: para que o poder se exerça é necessário que haja algo que não faça parte dele para sofrer sua ação. A medida que um poder é combatido por um contra-poder (um partido político contra outro

partido político, por exemplo) não há alteração na forma de exercício desse poder. O *contra-poder* tem como objetivo simplesmente ocupar o espaço do poder. O *anti-poder*, ao contrário, é aquele que produz relações de outra natureza.

Realizar um detalhamento sobre como funcionariam essas ações contrárias a – e coexistentes com – um poder vigente, não é objeto de interesse para Holloway. O essencial para ele é demonstrar a viabilidade e a necessidade da construção de tais relações. Ao mesmo tempo, se tomarmos como referência os levantes que inspiraram a composição de sua teoria, temos uma noção das possibilidades que tem em mente.

A última contribuição que nos deixa a esse respeito está conectada com aquele grito de "não!" que dá origem a revolta e, a partir dessa rejeição, ocorre o ressurgimento de um fazer social – aquele que encontrava-se fraturado na forma de fetichização, definição e anulação dos sujeitos. Ou seja, trata-se de uma revolta que abarque os seus aspectos negativo e positivo.

> A antipolítica não pode ser, portanto, só um problema de fazer de maneira positiva "nossa própria coisa" porque "nossa própria coisa" é inevitavelmente negativa, opositora. No entanto, não pode ser apenas negativa: as ações puramente negativas podem ser catárticas mas não fazem nada para superar a separação em que se baseia o domínio capitalista. Para superar essa separação, as ações devem de alguma forma apontar-para-além, devem afirmar maneiras alternativas de fazer: as greves que não apenas retiram o trabalho alienado, mas apontam para formas alternativas de fazer (proporcionando transporte livre ou um tipo diferente de cuidado da saúde); os protestos universitários que não só fecham a universidade, mas sugerem uma experiência diferente de estudo; as ocupações de prédios que os convertem em centros sociais, em centros para um tipo diferente de ação política; as lutas revolucionárias que não só tratam de derrubar o governo, mas de transformar a experiência da vida social (HOLLOWAY. 2003, p. 312).

1.1.3 Deleuze e Guattari

Os principais conceitos presentes na obra de Deleuze e Guattari com os quais iremos trabalhar são o conceito de *Máquina de Guerra* e os conceitos de *molar* e *molecular*. Antes de entrarmos na explanação de tais conceitos, os quais serão utilizados como ferramentas de análise em capítulos posteriores, cabe precisar o tipo de contribuição que a filosofia construída por esses autores tem a oferecer nesta dissertação. Colocaremos três pontos importantes sobre o trabalho desenvolvido por Deleuze e Guattari.

Mas antes de prosseguir, cabe pontuar que nos apoiamos em David Lapoujade para

relacionar aqui uma interpretação de algumas das colocações de Deleuze e Guattari. Esse autor descreve a obra de Deleuze, incluindo aquela produzida em conjunto com Guattari, a partir dos *movimentos aberrantes.* Ele coloca que os movimentos aberrantes seriam os únicos capazes de criar, os únicos que podem encontrar-se na formação genética de algum fenômeno. Esses movimentos são desprovidos de racionalidade, porém não é qualquer movimento desprovido de racionalidade que pode ser considerado um movimento aberrante. Existem desenhos de crianças, caprichos infantis e algumas excentricidades, por exemplo, que não possuem racionalidade, mas que não podem ser considerados movimentos aberrantes. A diferença é que, além de desprovidos de racionalidade, esses movimentos devem ser absolutamente necessários (e não contingentes) para serem considerados movimentos aberrantes. Lapoujade descreve a obra de Deleuze como a tentativa de produzir uma espécie de enciclopédia desses movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2014c, p.9). Pois, se não há racionalidade nos movimentos aberrantes, isso não significa que eles sejam desprovidos de lógica, o trabalho de Deleuze seria então indiciar as lógicas que podem ser encontradas nos movimentos aberrantes (LAPOUJADE, 2014c, p. 11).

Por isso, o primeiro ponto que devemos ter em mente é que nossos pensadores trabalham com a importância daqueles fenômenos que não encontram-se valorizados pela história oficial, que é grosso modo a história tal como encontramos nos livros e manuais didáticos. Eles veem antes em fenômenos que acontecem nas margens, acima e abaixo dessa história – lá onde não há *fundamentos* – o movimento de criação que torna possível essa história entre outras mais e entre outras formas de interpretar o mundo. Como David Lapoujade definiu em uma de suas palestras, aliás, "Deleuze e Guattari sempre pensaram que a história – tal como ela é ensinada, tal como ela é produzida e exercida – é a secreção dos aparelhos de estado". (LAPOUJADE, 2014a, 40')

O segundo ponto a ser colocado sobre esses autores tem a ver com a transversalidade dos conceitos de Deleuze e Guattari. Veremos que o seu objetivo último não se limitava a uma contribuição para a Filosofia, pois os conceitos por eles desenvolvidos têm a possibilidade de auxiliar nas reflexões das mais diversas áreas, destacando-se a História da Filosofia, as Artes, a Literatura, a Antropologia, a Psicologia, a Psicanálise, a Política, a Sociologia, entre outras. Como foi colocado com relação à História no parágrafo precedente, essa rejeição às formas tidas como legítimas de se trabalhar um fenômeno poderá ser encontrada quando abordam diversos outros domínios. Essa transversalidade não é ocasional, ela exprime o fato de que os

diversos campos se comunicam e, se o fazem, remetem para algo que é externo a eles. Ao mesmo tempo, nada nos impede, e sem prejuízo ao trabalho desses autores, de utilizar tais conceitos dentro de um campo delimitado, por isso eles serão aqui aplicados aos campos da política e da pedagogia (LAPOUJADE, 2014c, p. 298). Veremos posteriormente as possíveis contribuições de Deleuze e Guattari no estudo do Liceu autogerido de Paris.

O terceiro ponto é que, diante de todo um viés distinto de trabalhar os fenômenos das mais diversas áreas, a filosofia de Deleuze e Guattari é ela própria uma tentativa de consolidar-se como *movimento aberrante.* Isso significa que há uma rejeição ao pensamento linear, uma valorização da transversalidade e de conceitos que deslocam-se entre diferentes domínios, regidos por um tempo que não é cíclico e nem tampouco contínuo, que designa lógicas temporais mas também espaciais e que operam por sobreposições, variações e intensidades.

Esse tipo de abordagem não coloca Deleuze e Guattari na posição de pensadores *estritamente* pós-modernos. Como já foi mencionado, seu trabalho consiste em indiciar lógicas possíveis dos movimentos aberrantes. O fato de serem movimentos essencialmente regidos pela não-racionalidade e pela ausência de normas não significa que não seja possível buscar neles uma lógica. E, sendo esses movimentos *necessários* e os únicos capazes de *criar,* os movimentos aberrantes aparecem como um tipo de abordagem transversal e dinâmica. De acordo com Lapoujade, a problemática de Deleuze é, de um certo ponto de vista, clássica, pois trata-se simplesmente da confrontação entre uma construção de conhecimento a partir de fundamentos e a construção de conhecimento que pode vir a existir sem a necessidade de fundamentos (LAPOUJADE, 2014b, 9').

Máquinas de Guerra

Se os nômades nos interessaram tanto foi porque eles são um devir, e não fazem parte da história: eles estão excluídos dela, mas se metamorfoseiam para reaparecer em qualquer lugar sob formas inesperadas nas linhas de fuga do campo social. Esta é mesmo uma de nossas diferenças com Foucault: para ele o campo social era atravessado por estratégias, para nós ele foge por todo lado.

(DELEUZE, 2007, p. 191)

Se não nos dedicamos a precisar o conceito de movimentos aberrantes, foi para não eclipsar a descrição mais detalhada que faremos de uma das manifestações desses movimentos aberrantes, com peculiaridades e mecanismos que serão explorados nesta dissertação, a saber,

a *máquina de guerra.* Os movimentos aberrantes formam um campo abrangente de interpretação desses fenômenos criadores que não possuem fundamento, a máquina de guerra poderá ser pensada como uma espécie de dispositivo e como uma forma possível dos movimentos aberrantes: ela é em si um movimento aberrante e trabalha na produção de movimentos aberrantes. Novamente, na delimitação do conceito máquina de guerra, nossa principal fonte será David Lapoujade, quem estudou os escritos de Deleuze e de Deleuze e Guattari e elaborou uma descrição desse conceito.

A máquina de guerra é uma máquina que opera a distribuição de populações num espaço determinado. Essas populações são abstraídas das populações nômades, as quais seguem um paradigma historiográfico dentro do qual Deleuze e Guattari resgatam etnias nômades tal como se distribuíam no império de Gengis Khan. Não se tratam porém de populações humanas na maior parte das vezes. Tratam-se de populações químicas, físicas, antropológicas, libidinais etc. Não há aqui uma questão de cunho histórico, mas antes filosófico. *Nômade* se refere a um conceito muito estrito, o qual pode ser compreendido por oposição conceito de mônada, conforme a acepção de Deleuze e Guattari (LAPOUJADE, 2014c, p. 223).

A mônada é descrita como populações individuais submetidas a um princípio de razão, a uma ordem racional, a qual é aplicada por Deus pois está submetida a uma razão divina, o *logos*. Os nômades, ao contrário, são as populações do *nomos.* O *Nomos* seria o princípio de distribuição livre: indivíduos dispostos em uma terra sem cercas, sem delimitações, sem limites, sem marcos e sem coordenadas. E o *logos* seria o lugar definido dentro de uma ordem racional, tendo os indivíduos dispostos dentro de limites. O espaço do nomos, sem coordenadas é metaforizado pelo espaço esquimó, no qual não se sabe onde é em cima, onde é embaixo, à esquerda ou à direita, é um espaço envolvente e desse ponto de vista é um absoluto – em oposição ao espaço clássico, o qual é sempre relativo. Dessa forma, toda a distribuição livre de uma *multiplicidade libidinal* (as populações químicas, físicas, de desejos etc.) é nômade. Para resumir: temos o espaço ordinário, com coordenadas e delimitações, que é um espaço extensivo por ser medido do exterior, o qual corresponde àquele da mônada e o espaço envolvente, intensivo por ser animado por uma potência interior, sem delimitações, que é aquele do nômade. (p.58)

A máquina de guerra nômade promove a criação de um espaço liso no qual se desdobram as multiplicidades nômades (LAPOUJADE, 2014c, p. 223). Nômades podem ser

ideias ou conceitos e são, em todo caso, a população ideal do *nomos.* Mas por que essa máquina é denominada uma máquina *de guerra*? Uma primeira resposta seria porque a guerra é travada contra tudo que impede esses espaços e a distribuição de populações nômades. Imaginando a terra unicamente como distribuição de populações nômades, caso qualquer aparelho de poder tente traçar limites a essa população, isso geraria uma guerra. Essa guerra seria travada em nome da potência criadora dessa máquina: contra aparelhos de poder que distribuem *Estados,* a máquina de guerra nômade entrará em guerra. Essa destruição é portanto uma *destruição positiva,* contra tudo que possa expelir essa distribuição de populações nômades (LAPOUJADE, 2014c, p. 234).

Essa guerra acontece em qualquer esfera: física, psíquica, entre outras e pode acontecer também no plano político. Ela é descrita por Deleuze e Guattari como aquela que acontece entre as máquinas de guerra e os *aparelhos de Estado* ou *aparelhos sedentários.* A máquina de guerra consiste na quebra dos limites, enquanto os aparelhos sedentários farão investir nos limites. A máquina de guerra nunca investe nos limites: não participa de sua criação, não reconhece sua existência nem atribui a eles qualquer significado, exceto se for para transpô-los. No entanto, a máquina de guerra pode ser capturada pelos aparelhos de Estado e transformada em potência de destruição negativa. O aparelho de Estado "transforma a máquina de guerra em instituição militar à qual ele impõe sua organização e seus objetivos"[4](LAPOUJADE, 2014c, p. 235, tradução minha). A partir desse momento a máquina de guerra passa a ter como único objetivo a guerra, seu objetivo passa a ser destruir um inimigo exterior, e não mais distribuir populações nômades num território. A máquina de guerra passa a ter limites fixados pelo Estado: ela deixa de ser aquilo que atravessa os limites e passa a servir aos limites (historicamente, do século XV ao XX as grandes potências nômades deixam de invadir os Estados constituídos).

Assim, são estabelecidas três diferentes eras da máquina de guerra: a primeira seria aquela das populações nômades; a segunda era é a sua apropriação pelo Estado; e a terceira, a sua apropriação pelo capitalismo. Melhor do que "eras", seria falar em figuras, pois destaca-se o fato de que não se trata de uma cronologia, o que significa que essas figuras coexistem entre si, havendo organizações sedentárias, apropriação da máquina de guerra pelo Estado ou pelo capitalismo, assim como a resistência a essa apropriação.

O capitalismo revive o princípio de que a máquina de guerra não tem por objetivo a

4 No original: "transforme la machine de guerre em une institution militaire à laquelle il impose son organization et ses objectifs".

guerra. Difere-se dos Estados também porque não investe nos limites, ao invés disso, tenta ultrapassá-los buscando assim instaurar um espaço mundial. A máquina de guerra capitalista tem duas características importantes (1) ela tenta promover um espaço liso, sem fronteiras, não esquadrilhado, mas não seria mais um espaço liso local, como o deserto dos nômades, seria um espaço liso global, à escala do mundo; e (2) seu objetivo não é a guerra, mas sim a paz, porém, trata-se de uma paz perpétua, aterrorizante. Nesse âmbito, até mesmo as guerras estão a serviço da paz global (LAPOUJADE, 2014c, p. 237). Essa paz repousa sobre um fundamento mortífero, ou seja, tenta-se impor uma paz fundada em uma morte preexistente. Um paradigma que ilustra esse fenômeno seria a guerra fria, na qual as potências jamais entram em guerra entre si, mas promovem pequenas guerras localizadas. Ao mesmo tempo, a ideia da dissuasão da guerra nuclear, impõe essa paz na qual somos todos simples sobreviventes ou mortos condicionalmente. Vê-se que a máquina de guerra capitalista não tem por objetivo a guerra, mas de uma maneira diferente daquela da máquina de guerra nômade.

Aparece uma espécie de polícia internacional a serviço da livre circulação capitalista, ou seja, “acompanhar e controlar os fluxos de mercadoria, trabalho e dinheiro” sobre a terra (LAPOUJADE, 2014c, p. 41). Nesse ponto, Deleuze inspirado em Foucault discute a sociedade de controle: trata-se de um espaço liso, no qual espaços tais como o céu, o mar, as redes informáticas são amplamente vigiados com o objetivo de controlar o desenvolvimento de certas populações e abatê-las se for o caso. Toda essa tecnologia de controle e o pensamento subjacente a ela, o qual promove o seu desenvolvimento, não estão mais fixados em limites.

Finalmente é possível delimitar de acordo com aquelas três figuras da máquina de guerra, três figuras *de destruição* da máquina de guerra: a primeira é a destruição positiva, em prol da circulação de populações nômades; a segunda é a destruição negativa, que almeja a proteção dos limites; e a terceira é aquela que está em permanente relação com a morte, e portanto, mais perigosa que a segunda (LAPOUJADE, 2014c, p. 240).

O conceito de máquina de guerra concentra algumas propriedades importantes para o presente estudo. Inicialmente seu trabalho criativo: criar território para as populações nômades (populações de desejos, físicas, químicas), essas que nada mais são do que a emergência do novo, daquilo que não é produto da *razão* enquanto forma metrificada e condicionada de formar o pensamento, bem como o espaço psico-social e o campo social. Em seguida temos a faculdade de destruição, a qual coloca-se como atividade auxiliar da máquina

de guerra nômade: na medida em que existem obstáculos, torna-se necessário a destruição daquilo que impede a atividade criativa, sendo essa uma destruição positiva. E enfim, sua possibilidade de captura, seja pelos aparelhos de Estado, seja pelo capitalismo imperialista. Essas duas formas de captura tendo implicações distintas: no caso dos aparelhos de Estado a capacidade guerreira da máquina de guerra passa a ser propriedade do Estado e será usada para seu fortalecimento; no caso da máquina de guerra capitalista, ela envolve toda a terra, destruindo relações sociais não capitalistas, multiplicando a fome, as deportações, as guerras locais, ou a guerra potencial (a paz aterrorizante), praticando uma seleção entre as populações que ela pode integrar e aquelas que serão abandonadas à miséria.

É importante destacar o caráter efêmero e o caráter desproporcional que possuem as lutas entre a máquina de guerra nômade e o capitalismo. De acordo com Lapoujade:

> "Inútil mencionar a que ponto a relação entre imperialismo e nomadismo é desequilibrada. Por que então as multiplicidades nômades suas parcas chances de vencer? […] A questão se coloca de forma ainda mais enfática posto que, ao longo da história, o nomadismo sempre acabou perdendo seus combates, seja por esgotamento de suas forças, seja porque ele perdeu sua alma para se transformar em aparelho de Estado. […] Como em Kleist, parece que os combates realizados pela máquina de guerra nômade são combates perdidos por antecipação. Sempre o perigo que a destruição transforme-se em autodestruição"[5] (LAPOUJADE, 2014c, pp. 247-8, tradução minha).

Na sequência, esse autor coloca a relevância do combate em si, pouco importando o resultado, sendo o combate mesmo um desencadeador de potências (LAPOUJADE, 2014c, p. 256). Descreverá então dois aspectos da luta contra o imperialismo os quais nos auxiliam a compreender a natureza desse combate. Por um lado, a luta acontece por atos de resistência contra a paz aterrorizante da máquina de guerra capitalista e, por outro, as lutas serão produtoras de imagem, de novos tipos psico-sociais e serão capazes de liberar *possíveis* (LAPOUJADE, 2014c, p. 248). Lutas tais como a luta pela terra no Brasil, ou aquela do Partido dos Panteras Negras atuaram nesses dois sentidos, enquanto criavam esses espaços de resistência, ao mesmo tempo, ao perceberem uma injustiça, procuraram atuar no campo da linguagem, das percepções e das formas de subjetivação, buscando que todos vissem aquela injustiça, tentando fazer com que aquilo, que inicialmente era percepção quase exclusiva

5 No original: "Inutile de dire à quel point le rapport entre imperalisme et nomadisme est déséquilibré. Alors pourquoi les multiplicités nomades et leur maigres chances de réussite? […] La question se pose d'autant plus que tout au long de l'histoire, le nomadisme a toujours fini par perdre ses combats, soit par exténuation de ses forces, soit parce qu'il a perdu son âme pour se transformer en appareil d'État. […] Comme chez Kleist, on dirait que les combats menés par la machine de guerre nomade sont des combats perdus d'avance. Toujours le danger que la destruction tourne en auto-destrucion"

dessas organizações, se tornasse *realidade* (LAOUJADE, 2014, p. 290). Estamos aí diante das dimensões molar e molecular da máquina de guerra – conceitos que veremos a seguir.

As questões mais significativas serão, portanto, aquelas que tangem ao combate em andamento, e isso independe de quem será objetivamente o vencedor. Com relação a isso, Lapoujade coloca uma última digressão: "A máquina de guerra vai nos destruir ou vai destruir os limites que nos assujeitam e nos submetem? não podemos saber por antecipação, tudo é questão de experimentação"[6](LAPOUJADE, 2014c, p. 300, tradução minha).

Molar e molecular

A distinção entre os níveis molar e molecular é baseada na química. Os átomos formam moléculas, a junção de várias moléculas formam um mol. Como a água, por exemplo: dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio formam uma molécula de água, várias moléculas de água combinadas formam um mol de água, e esse mol pode estar em estado líquido, gasoso ou sólido (GUATTARI; ROLNIK, 1996 p.127). O mol nada mais é do que a codificação para o conjunto de determinada molécula. Essa distinção fornece duas formas complementares de leitura e compreensão da realidade: no nível molar estão as organizações, as instituições, as representações estáticas, os códigos consolidados; no nível molecular estão os desejos, as multiplicidades, os fluxos, a transversalidade, as populações libidinais que perpassam o nível molar. Esses dois níveis se interpenetram. Outra forma de pensá-los seria como uma oposição entre uma linha dura e uma linha flexível.

É importante fazer a distinção entre a oposição *molar - molecular* e a oposição *micro - macro*, pois molar e molecular são dois regimes de interação diferentes que não oferecem nenhuma indicação quanto à dimensão de um fenômeno. Se tomarmos por exemplo a instituição escolar em seu eixo molar, dotada de uma proposta pedagógica e dos agentes que a compõem, podemos observar ao mesmo tempo as diversas linhas moleculares que atravessam esse eixo, como as questões de gênero, de classe, questões morais, comportamentais... Veremos que, por um lado, essas questões não caracterizam a molaridade da instituição escola, alicerçada mais especificamente na proposta pedagógica praticada pelo corpo docente, discente e de funcionários. Por outro lado, essas linhas moleculares perpassam o eixo molar, não existindo exclusivamente dentro da escola, mas atravessando-a, tendo a escola como um

6 No original: "La machine de guerre, va-t-elle nous détruir ou bien va-t-elle détruir les limites qui nous assujeittissent et nous assevissent? On ne peut pas savoir à l'avance, tout est affaire d'expérimentation."

dos pontos molares no qual elas se sobrepõem. Essas linhas moleculares sustentam a instituição escolar tal como ela é, compondo e construindo sua dimensão molar, mas não se encerram na instituição, logo, seria impossível buscar uma associação entre *molar ou molecular* e *micro ou macro* (GUATTARI; ROLNIK., 1996, p. 28).

Molar e molecular também não poderiam ser associados a oposição entre individual e coletivo. Instituições e códigos – o eixo molar – pressupõem a participação e interação de coletivos ou de indivíduos isolados, assim como os aspectos transversais que perpassam essas instituições e códigos – o eixo molecular – encontram-se incutidos em populações inteiras ou em indivíduos isolados (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 82). A instituição escolar possui uma face molar que a codifica e a instaura como *escola* para aqueles que participam desse fenômeno, e as linhas moleculares atravessam as práticas, mentalidades e os conteúdos trabalhados nessa instituição. Há contudo, no âmbito molecular, variação de intensidade na relação de cada um dos sujeitos com cada uma dessas linhas moleculares, enquanto a molaridade da instituição escolar instaura-se como uma espécie de entidade relativamente sólida.

Outro exemplo poderia ser o termo crime, há o eixo molar daquilo que esse termo designa, o que nos permite utilizá-lo sem cair em ambiguidades dentro de uma conversa cotidiana, mas ele é, ao mesmo tempo, atravessado por linhas moleculares que aparecem em diferentes intensidades para cada um daqueles que participam na construção do significado desse termo: crime é algo necessariamente ruim? Crime pode ter motivo justificável? Algum tipo de crime tornaria admissível a pena de morte? Crime é efeito de uma prática? Crime é efeito de algum agente que julga uma prática? Crime é também parte do mundo dos negócios? Crime compensa? Crime como algo trágico, crime como algo triste, crime como aventura, crime como pecado, crime como necessidade... Todas essas temáticas e questões estão incutidas no termo crime e a falta de resposta para qualquer uma delas não impede que utilizemos cotidianamente o termo, pois sua face molar está consolidada. No entanto, questões moleculares estão presentes e também dão suporte para que o significado do termo crime continue sendo compreendido.

As questões levantadas nesse exemplo não se limitam a construção do termo crime, elas provêm de diferentes domínios, que perpassam diversos outros eixos molares, como a religião, a arte, a estética e o mercado. A quantidade de questões que atravessam o termo, para cada um dos interlocutores que o utiliza, é diferente, assim como a importância de cada uma

delas e o tipo de resposta que cada um encontrará. No entanto essas questões têm origem no mundo social e estão presentes em cada código que adotamos. É nesse sentido que não há paralelo entre o *individual e o coletivo* e *o molar e o molecular*, ambos são coletivos, pois sociais, e ambos encontrarão composições singulares.

Essa oposição entre molar e molecular não é antinômica, porque eles são, como já foi dito, dois regimes de interação distintos porém entrecruzados. Não há tampouco uma hierarquia de valores nas quais uma dessas duas dimensões poderia ser considerada mais útil, mais importante ou mais essencial que a outra. Guattari defende a necessidade de uma revolução molecular porque as grandes organizações revolucionárias, que buscam por revoluções molares, deixam escapar aspectos fundamentais, no que tange aos comportamentos e às mentalidades, que comprometem o valor e a possibilidade de mudanças mais fundamentais ligadas a sua causa revolucionária. Porém, esse autor descreveu também linhas moleculares que foram fundamentais para possibilitar a ascensão da figura de Hitler, que, enquanto líder nazista, possuía determinada face molar, e foi, ao mesmo tempo, produto de processos moleculares (GUATTARI, 1985, pp. 220-1). Nesta citação, as linhas moleculares são designadas pela expressão *séries libidinais:*

> A conjunção na pessoa de Hitler de pelo menos quatro séries libidinais fez cristalizar nas massas a mutação de um novo maquinismo desejante:
> - um certo estilo plebeu que lhe dava condições de apoiar-se em pessoas mais ou menos marcadas pelas máquinas sociais democratas e bolcheviques;
> - um certo estilo veterano de guerra, simbolizado pela sua Cruz de Ferro da guerra de 1914, que lhe dava condições de neutralizar os elementos do estado-maior militar, já que não podia ganhar sua total confiança;
> - um oportunismo de negociante, um certo jogo de cintura, uma debilidade que lhe dava condições de negociar com os magnatas da industria e das finanças, deixando-os, ao mesmo tempo, crer que poderiam controlá-lo e manipulá-lo facilmente;
> - enfim, e talvez isso seja o essencial, um delírio racista, uma energia paranoica louca, que o colocava no diapasão da pulsão de morte coletiva que havia exalado dos ossários da Primeira Guerra Mundial. É óbvio que esta descrição fica demasiado esquemática! Mas o ponto sobre o qual eu queria insistir, e que aqui só daria para evocar, é o fato de que as condições locais da "irresistível ascensão" do Füher, a cristalização maquínica singular do desejo que se operou sobre o nome, o rosto, os gestos, a fala de Hitler, não poderiam ser tidas como negligenciáveis! (GUATTARI, 1985, pp. 182-3)

O olhar para o mundo político e micropolítico de Deleuze e Guattari foi inspirado pelo maio de 68 francês, no qual as questões em jogo não se resumiam apenas às principais bandeiras e reivindicações dos revoltosos ante o poder público, foi um momento no qual todo o comportamento social foi problematizado (DELEUZE, 2007, p. 191; GUATTARI, 1985, p.

177). Nesse sentido, houve questões moleculares que ganharam grande projeção, relativas aos comportamentos sexuais, às relações de gênero, às formas hierárquicas – que estavam sendo criticadas no mundo político mas que ao mesmo tempo reapareciam nas organizações estudantis, sindicais e partidárias envolvidas na luta. Esse momento de revolta não apenas contra um adversário externo, mas também quanto às práticas que desenvolviam-se nos ciclos daqueles que estiveram nos protestos e mesmo nos seus espaços de militância, foram fonte de inspiração para Deleuze e Guattari discutirem a necessidade de uma revolução molecular.

Esse olhar possibilita, então, uma crítica às práticas microfascistas mesmo dentro de grupos horizontais e reiteradamente antifascistas, às práticas machistas em grupos que tenham entre seus princípios o combate ao machismo e etc (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.132-3). É, entre outras coisas, uma crítica às organizações políticas que se propõem a destruir o capitalismo supondo que, para fazê-lo, a simples revogação desse modelo político-econômico é suficiente, não julgando necessário uma revolução nas mentalidades e, sobretudo, nas suas próprias mentalidades – como se a única fonte de uma mentalidade opressora fosse a ideologia, e como se a única fonte da ideologia fosse a existência da sociedade capitalista. Seriam grupos que não veem conexão entre a luta das mulheres, dos negros, dos presidiários e a luta contra o capitalismo. Essas linhas moleculares que perpassam as organizações da militância estritamente anticapitalista precisariam ser mais levadas em conta, sob o risco de uma mudança muito superficial estar implícita em sua proposta revolucionária (GUATTARI, 1985, p. 221).

Aqui cabe abrir um parêntese sobre a relação entre esse debate e a crítica desses autores à psicanálise. Essas linhas moleculares nada mais são do que desejos ou multiplicidades libidinais. Os desejos manifestos em linhas moleculares são aquilo que amarra o tecido social, aquilo que promove a socialização dos sujeitos entre si, e para consigo mesmos. A intensidade de cada uma dessas linhas e a quantidade dessas linhas em cada sujeito é singular, e é isso que distingue os indivíduos uns dos outros, posto que as linhas são as mesmas. O desejo para esses autores, porém, distingue-se do desejo freudiano, por não ser uma energia bruta que encontra-se contida e a procura de formas para exprimir-se, esse desejo não é, tampouco, algo que sofre interrupções as quais instauram frustrações nos sujeitos. Para Deleuze e Guattari o desejo é produção incessante de fluxos, produção essa que é informada por outros fluxos de desejos, os quais não se encontram *contidos* no sujeito, ao invés disso, os atravessam e se sobrepõem de maneira *singular,* como fluxos, uns sobre os outros. Esse desejo

também não é interrompido, ele busca formas de realizar-se e ao não encontrar determinada forma que seja satisfatória, mantém uma busca por formas possíveis de realizar-se inserindo-se novamente nesses fluxos libidinais. Ele pode modificar-se, mas não somente não tem origem no sujeito, como também não permanecerá contido nele na condição de, por exemplo, recalque (GUATTARI, 1985, p. 31).

Essa leitura do desejo opõe-se àquela da psicanálise na medida em que o desejo – pensado como produção incessante, a qual é alimentada por outros fluxos de desejo e que realiza-se quando de alguma forma se conecta novamente com esses fluxos – rejeita a visão do desejo como posse do sujeito e da busca de uma triangulação (metaforizada sempre nas figuras mãe, pai e sujeito) necessária para interpretar as manifestações desse desejo. Isso significa que a conexão com outros fluxos de desejo é permanente, logo, a triangulação freudiana coloca-se como apenas uma entre as infinitas possibilidades de funcionar desse desejo. Ao mesmo tempo, o sujeito não é mais pensado como ente isolado em si, ou em seu ciclo familiar, todo o mundo social torna-se participante para definir como serão essas infinitas possibilidades de funcionar do desejo. O Id, o ego e o superego são suplantados por uma máquina desejante que age no sujeito e nos grupos de sujeitos (GUATTARI, 1985, p.167-9).

Dessa crítica à psicanálise extrai-se duas implicações importantes. A primeira é a noção de que os problemas que afligem o sujeito não possuem soluções exclusivamente a partir de um trabalho sobre esse sujeito e seu ciclo familiar. Enquanto a psicanálise encontrou essa dinâmica terapêutica que coloca o meio circunscrito ao sujeito como centro de um processo de cura, tendo como procedimento de análise e dissolução de bloqueios psíquicos um *interpretacionismo*, Guattari coloca que esses problemas devem ter origem e saídas conectadas com todo o meio social no qual o sujeito está inserido, e que há um trabalho a ser feito também nesse meio social para que esse sujeito encontre sua saúde e estabilidade. Nesse sentido, o próprio meio social mais amplo deveria ser colocado dentro de uma busca por interações saudáveis: não sendo simultâneos os avanços do processo de interpretação e a dissolução dos males, haveria a necessidade de novas formas de pensar e de lutar em busca de um ambiente social mais saudável (GUATTARI, 1985, p.138).

A segunda implicação relaciona-se com o conceito de linhas de fuga de Deleuze e Guattari. As linhas de fuga são linhas moleculares às quais os oprimidos podem recorrer para dar vazão as opressões que estão submetidos. Não são *rotas de fuga*, essas linhas são canais

para *fazer fugir*, para promover a evacuação, são saídas pelas quais as causas da opressão podem ser expelidas e perder sua intensidade, oferecendo espaço ao sujeito da opressão para que possa, não fazer desaparecer essa opressão, mas equilibrar-se e fortalecer-se – ou empoderar-se, para usar um termo recente. Essas linhas são encontradas dentro do meio social e são aquilo que promove o trânsito de fluxos de desejo. As saídas aqui não encontram-se no trabalho em torno de um enigma que está presente no sujeito, como na psicanálise, encontram-se antes na possibilidade de questões internas de um sujeito buscarem espaço para interagir na sociedade. Esse conceito de linhas de fuga pode ser aplicado também para grupos e não apenas para sujeitos (GUATTARI, 1985, p. 142-3).

Aqui cabe colocar a discussão sobre minorias que Deleuze e Guattari nos trazem. Inicialmente, pontuam que maiorias e minorias não se opõem em função de uma comparação de quantidade. O que permite falar em maiorias e em minorias é uma relação de dominação. Nesse sentido, as mulheres, por exemplo, não são numericamente inferiores aos homens mas colocam-se como minoria por estarem subjugadas por esses em uma relação de dominação. Para Deleuze e Guattari, o objetivo da luta de uma minoria não é tornar-se maioria, não se trata de inverter os papeis e encontrar um mundo onde os homens sejam subjugados pelas mulheres. Tampouco trata-se de permanecer como sendo uma minoria, encerrada em seu papel de dominada, mesmo que cada vez mais com espaço para expressar as especificidades dessa condição de mulher, o objetivo não é a simples construção de um orgulho feminino – sendo essa uma conquista última a qual implicaria na existência da categoria mulher eternamente como grupo minoritário. O que resta a uma minoria seria a busca por linhas de fuga, linhas moleculares capazes de produzir ressonância em todos os outros sujeitos, através das quais aquilo que oprime às mulheres poderia ser compreendido por toda a sociedade.

As linhas de fuga são a alternativa que as mulheres possuem para dar vazão a sua opressão, espaços dos quais elas se utilizam para reencontrar seu equilíbrio e fortalecer-se, a partir dessas linhas de fuga encontram seu devir-mulher. Esse devir-mulher não é exclusivo das mulheres, a possibilidade da *alteridade,* e de *sensibilizar-se* sobre aquilo que significa *ser mulher,* não é exclusiva das mulheres, e a partir de uma conexão entre o devir-mulher presente nesse grupo minoritário, e do devir-mulher presente em toda a sociedade, abrangendo os grupos majoritários e outros grupos minoritários, essa conexão tornaria possível uma emancipação dessa minoria, o que significaria simultaneamente deixar de existir enquanto minoria (DELEUZE, 1980, 1h40').

Isso vale para qualquer grupo minoritário, Deleuze e Guattari falam sobre a importância do devir-mulher, do devir-negro, devir-homossexual, devir-louco, devir-criança, devir-encarcerado, devir-planta (em referência aos movimentos ambientalistas), não existindo porém seu equivalente simétrico, devir-homem, devir-branco, e assim por diante. Essas categorias pertencentes aos grupos majoritários não possuem devir pois não precisam encontrar espaço para realizar-se, inclusive já estão realizados justamente porque são dominantes, não precisam encontrar linhas de fuga para dar vazão à sua opressão, pois não são oprimidos, não há construção a ser feita em torno dessas categorias pois estão instituídas (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 52).

Essas linhas de fuga não estão presentes apenas no mundo político ou na filosofia política. Esses autores utilizaram tal conceito para falar de grupos, de categorias, mas também de sujeitos individuais, e chegaram ainda a descrever linhas de fuga presentes em obras literárias, em filósofos, em paradigmas arquitetônicos, ou em processos históricos. Para resumir a contribuição de Deleuze e Guattari para o pensamento político, diríamos que preocuparam-se em: conferir importância aos desejos e às subjetividades enquanto, dentro do viés marxista clássico, apenas as organizações políticas, as formas molares, possuíam relevância para um processo revolucionário e, ao mesmo tempo, preocuparam-se em conferir importância aos processos sociais quando, dentro do esquema psicanalítico, tudo seria equacionado tomando apenas o sujeito e seu ciclo familiar como objetos de trabalho sobre ele (GUATTARI, 1985, p. 77).

Finalmente, retornando a necessidade de uma revolução molecular, como defende Guattari, uma organização revolucionária que não promova abertura para linhas de fuga que extrapolem o viés estritamente político-econômico, ou seja, que não possua abertura para o devir-mulher, devir-homossexual, devir-louco, devir-criança, devir-pobre, dificilmente será capaz de romper com esse sistema social, pois, essas questões moleculares, apesar de estarem intimamente ligadas com esse sistema político-econômico, não são criações dele, e não resumem-se a ele (GUATTARI, 1985, p. 220). Portanto, revoluções moleculares podem fomentar uma revolução molar, e esse tipo de processo traria mudanças mais substanciais do que aquele de uma revolução molar que não desencadeasse simultaneamente revoluções moleculares. Guattari não considera que seja *impossível* que uma revolução molar promova revoluções moleculares, mas partindo de exemplos históricos nos quais algumas denominadas *revoluções sociais* não trouxeram mudanças significativas nas relações de opressão entre os

sujeitos em seus espaços micropolíticos, esse autor prefere apostar que, as revoluções moleculares, à medida que tornem-se mais intensas, poderão promover uma revolução molar. Essa, seria mais significativa do que uma revolução que resultasse essencialmente de um jogo de poder entre forças molares (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 186-7).

1.2. Escola Capitalista

Acabamos de expor nossas leituras dos universos teóricos dos autores aqui selecionados, enfocando naquilo que auxiliam para a construção de um conceito de resistência. Vimos questões políticas, micropolíticas, do sujeito e do coletivo sendo relacionadas de forma ampla. O intuito é aplicar esse debate especificamente à questão escolar, mas para chegar a uma noção de resistência nesse domínio, será necessário compreender primeiro a *escola capitalista.*

Análises de diferentes autores serão apreciadas na delimitação desse conceito. Apesar de suas diferentes origens, épocas e abordagens, tais análises convergem na ideia de que a instituição escolar não cumpre as funções as quais declaradamente se propõe e, ao invés disso, exerce papel importante na manutenção do sistema capitalista. A conexão entre as análises pode ser observada inclusive pela ocorrência de influências mútuas, isso é o que nos permite reuni-las no próximo capítulo no qual apresentamos a composição das *categorias de estudo* para o trabalho em campo. Tais categorias foram formuladas a partir destes apontamentos sobre a escola capitalista e questionam quanto a aproximação ou distanciamento do Liceu Autogerido de Paris com relação a alguns elementos que destacam-se como inerentes à escola capitalista.

Essa seção possui, então, dois objetivos: primeiramente expor a crítica à escola capitalista com a qual trabalharemos e subsidiar, em seguida, a construção das categorias utilizadas durante o trabalho em campo.

1.2.1 Bourdieu

Os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu nos trazem uma contribuição para a crítica dos sistemas de ensino. Apesar de ter estudado principalmente a rede de ensino francesa da década de 1960, os trabalhos de Bourdieu (1998) e de Bourdieu e Passeron (1975) ainda hoje

evidenciam a forma como a escola se estabelece enquanto meio para a reprodução das classes sociais. Os dois autores demonstram em seus trabalhos que essa reprodução não se dá na matriz meramente econômica: ela ocorre essencialmente na esfera cultural, como sugere o autor ao introduzir conceitos como *habitus*, violência simbólica, arbitrário cultural, poder simbólico entre outros.

Se antes a reprodução das classes dominantes era dada pelo nascimento, como no feudalismo, essa reprodução agora ocorre de forma análoga, mas é legitimada não mais pelo parentesco de sangue e sim pela apropriação da cultura dominante. A cultura dominante não pertence a todos e a origem social dos estudantes determina em grande medida a posse dessa cultura, assim como as ferramentas que tornam possível a sua absorção. A apropriação da cultura pelos "herdeiros" será legitimada pela instituição escolar.

Esse sistema de promoção das classes dominantes, em função do sistema escolar, possui a particularidade de não aparecer como tal, de permanecer invisível sob a cobertura de uma pretensa neutralidade. Ele justifica a seleção de conteúdos do currículo escolar com base na ideia abstrata de *espírito humano* e atribui os sucessos e fracassos a valores como o mérito ou o dom. O efeito mais visível desse mecanismo é a produção do "fracasso escolar".

Outro ponto relevante sobre a maneira de proceder do sistema de ensino é que, diferentemente de outras épocas onde a maior parte dos indivíduos estava excluída da escola, o sistema de ensino hoje é capaz de excluir sem mostrar que exclui. Ele mantém aqueles que já foram excluídos em seu interior:

> […] as violências mais ou menos importantes que, continuamente, têm tido como objetivo os estabelecimentos escolares mais deserdados, nada mais são que a manifestação visível dos efeitos permanentes das contradições da instituição escolar e da violência de uma espécie absolutamente nova que a escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela. Como sempre, a Escola exclui: mas a partir de agora, exclui de maneira contínua [...] e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU, 1998, p. 224).

A desmistificação da escola enquanto suposto terreno neutro onde ocorre a transmissão de saberes universais e o detalhamento dos mecanismos utilizados pela escola nesse processo são algumas das principais contribuições de Bourdieu. Sob a figura aparentemente neutra do professor, a "autoridade pedagógica" se instaura como voz da verdade em que, como descreve Prado Jr. em sua leitura dos escritos de Bourdieu, "o particular é arbitrariamente erigido em universal e o 'capital cultural' adquirido na esfera

doméstica, pelos filhos da burguesia, lhes assegura um privilégio considerável no destino escolar e profissional. No destino, enfim.” (PRADO JR., 1980, p. 21, aspas no original).

Finalmente, é necessário esclarecer que os sistemas de ensino não são os geradores da reprodução social, na qual as classes dominantes mantém-se como classes dominantes e as classes dominadas mantém-se como tal. Mas são um dos mecanismos utilizados para este fim. Segundo Bourdieu e Passeron, a escola é um:

> Instrumento privilegiado da sociodicéia[7] burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecerem como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados de que devem o seu destino escolar e social à sua falta de dons e de méritos quanto, em matéria de cultura, a privação da posse absoluta exclui a consciência da privação da posse (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 218).

1.2.2 Michael Apple

Utilizando-se de estudos de Bourdieu e de vários outros, Michael Apple, também sociólogo, chama a atenção para o caráter ideológico da instituição de ensino, desenvolvendo as proposições que Althusser realizou a esse respeito. No centro das análises de Apple está o currículo escolar e é a partir dele que vai demonstrar como os conteúdos selecionados pela escola são impostos pela classe dominante, sem trazer qualquer benefício para as classes dominadas. Apple afirma que “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, ele é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1982, p. 33). Apesar desse ser o centro de suas análises, as estruturas e a forma de funcionamento das escolas também foram por ele apreciadas.

Em Apple, o caráter de denúncia é ainda mais patente. Ele faz o uso de diversas referências para criticar seu objeto de estudo que é o sistema de ensino estadunidense. Através de sua obra, buscou identificar não somente algumas matrizes ideológicas que permeiam o currículo e, por consequência, a estrutura escolar, como também as populações que são historicamente vítimas desse aparato ideológico.

Analisando os grupos que influenciam na constituição da escola estadunidense, Apple mapeia quatro que qualifica como o “novo bloco hegemônico”: (1) Os *neoliberais*, que buscam comprometer as políticas educacionais com as exigências e os valores do mercado, ou seja, competição, liderança, meritocracia – aqui o autor frisa o fato de que não há espaço para

7 Sociodicéia é o conceito weberiano utilizado por Bourdieu que deflagra um paradigma de justificação dentro de uma estrutura social para que ela exista e se mantenha como tal.

pensar o trabalho fora do mercado, isto é, o trabalho não pago, que é realizado majoritariamente pelas mulheres da sociedade; (2) os *neoconservadores*, caracterizados por uma nostalgia dos valores tradicionais e da disciplina, que partem de uma visão romantizada de escola e buscam consolidar um controle externo que possa salvaguardar a "verdadeira" cultura; (3) os *populistas autoritários*, que seriam os fundamentalistas cristãos que prezam por um retorno aos valores e à mística religiosa dentro das instituições, com seus conteúdos sagrados e uma autoridade sagrada, que entre seus efeitos coloca em cheque o multiculturalismo no currículo escolar; (4) um grupo que Apple denominou como *nova classe média*, que valoriza o "conhecimento técnico administrativo", buscando promover suas noções de eficiência, competência, habilidades, gerenciamento e análises de custo benefício (APPLE, 2003, p. 13).

A partir destes grupos, que promovem aquilo que Apple define como *modernização conservadora*, o autor aponta que a escola vem sustentando seu caráter ideológico, e mesmo intensificando esse caráter. O discurso implícito que sugere que *boas* escolas, com uma *boa* administração trarão *bons* empregos é o que reina dentro do espaço escolar. Com os conteúdos que são considerados válidos, as provas, as formas de seleção e as formas de classificação, a escola vai se caracterizando como espaço que legitima a sociedade estratificada e contribui para sua estratificação. Além disso, enquanto parte da sociedade e que, portanto, é permeada pelos seus mesmos valores e práticas, as divisões de gênero, raça e classe se perpetuam na escola como na sociedade.

Esse viés Althusseriano, o qual coloca como foco das análises de Apple a influência dos grupos hegemônicos na educação, levou esse autor a compreender como categorias não pertencentes aos grupos hegemônicos encaram a experiência escolar.

> Este bloco de poder é constituído por uma combinação de empresários com a Nova Direita e com intelectuais neoconservadores. Seus interesses não estão em aumentar as chances das mulheres, das pessoas não-brancas, dos trabalhadores (esses grupos não são, naturalmente, mutuamente exclusivos); seu objetivo é fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina quanto para nos fazer retornar a um passado romantizado do lar, da família e da escola "ideais" (APPLE, 2007, p. 183).

Nesse sentido, ainda que esses projetos educacionais do "bloco hegemônico" atinjam todas as pessoas envolvidas na escola, esse fenômeno acontece em diferentes graus e de diferentes maneiras conforme os distintos grupos sociais. Isso significa que estudantes não-

brancos, não-homens e das classes baixas são afetados com maior intensidade.

> A hegemonia ideológica é parte integrante de um terreno contestado, contestação esta que ocorre no próprio plano cultural. Sim, as escolas podem ser espaços onde é recriada a distinção entre o trabalho mental e manual, onde se reproduzem as divisões de raça, sexo e classe; no entanto ocorrem muitas outras coisas. Muito embora as escolas possam fazê-lo como parte integrante da sua atividade, em "produzir estudantes" de acordo com as categorias de desajustamento que são, na sua maior parte provocadas pelas suas funções na produção do capital cultural e técnico e na reprodução da divisão do trabalho, ignorar o papel que os estudantes desempenham nesse processo implica perder por completo o poder e as limitações existentes na esfera cultural (APPLE, 2001, p. 254).

A tentativa de compreender as formas de opressão contra estudantes não pertencentes a grupos hegemônicos dentro da escola trouxe luz às consequências mais concretas dessa ideologia política que vem ganhando terreno no currículo escolar. A cultura escolar desenvolvida por alguns grupos dentro da escola foi explorada por Apple através de estudos etnográficos e antropológicos. Essas culturas contra-hegemônicas são pensadas como práticas de resistência que podem ou não significar uma ruptura com os sistemas de opressão que as incitam. É necessário estudá-las para avaliar o potencial de transformação contido nessas culturas escolares.

1.2.3 Michel Lobrot

Para compreender o processo de constituição do sistema de ensino francês, Lobrot (1966) realiza um estudo que caminha em duas frentes culminando naquilo que caracteriza como "pedagogia burocrática". Estas duas frentes são a história dos valores norteadores do sistema de ensino, e a análise do fenômeno burocrático.

Partindo da educação monástica, com um ensino exclusivamente teológico na antiguidade, observa que, a relativa autonomia adquirida pelos monges, que não eram parte nem da aristocracia nem da plebe, permite que comece a se desenvolver os conhecimentos clássicos, herdados da cultura greco-latina. Esse período possibilitou que, na renascença, uma parte da aristocracia tomasse contato com essa cultura clássica e articulasse uma ideia de conhecimento voltada para o *humanismo*, o *enriquecimento do espírito* para a verdade e para a *"sabedoria"*, valores aplicados na pedagogia por Rousseau, Montaigne e outros. Esse movimento é logo recuperado pelos jesuítas, após verem seus interesses e sua dominação ameaçada e os quais passariam a ensinar o humanismo clássico dentro de um regime de

disciplina e obediência.

Com a ascensão da burguesia, a modernização, a indústria e o desenvolvimento do capitalismo, surge a necessidade de uma escola universal na qual todos aprendem a ler, escrever e contar e que possui entre seus valores explícitos uma grande ênfase na aquisição de *habilidades*, *conhecimentos* e *desenvolvimento de inteligência e adaptação* às novas situações. Estes dois últimos valores verificam-se ambíguos dentro de um contexto no qual a flexibilidade e adaptação tornam-se uma exigência mercantil. Dessa forma, ainda que se encontre aquela "sabedoria" enaltecida pela renascença diluída nos novos valores, eles agora são mais facilmente conciliáveis à submissão e à heteronomia.

Surge nesse momento o ensino laico e, ao mesmo tempo em que o obscurantismo religioso e a sacralização das autoridades deixam de fazer parte da instituições de ensino, propõe-se um ensino voltado para os saberes técnicos e científicos, os quais fariam prosperar o indivíduo e a nação. Substitui-se uma idealização da ignorância, que valoriza o mistério, a fé, por uma idealização do "saber", transformado em instrumento universal de adaptação e felicidade: "não se busca mais formar um religioso, um sábio ou um "homem honesto", mas sim um futuro trabalhador, cidadão, pai de família, que conheça "seu ofício" [...]" (LOBROT, 1966, p. 27).

Até aqui, teríamos uma explicitação dos objetivos do ensino na sociedade atual, pretensamente neutro e fundamentalmente técnico. Para compreender como esses objetivos foram sedimentados e o conteúdo que eles engendram, para além daquilo que é explicitado, Lobrot procede na análise do fenômeno burocrático.

Tomando como exemplos a Revolução Francesa e a Revolução Russa, o autor distingue os mecanismos que desencadeiam a instauração de sistemas burocráticos. De forma simplificada, trata-se do oferecimento de proteção concomitante com a difusão da ideia de que existe uma ameaça. É pela produção desse mecanismo que ascende-se uma posição de poder.

Na Revolução Francesa, Robespierre durante e após a derrubada da monarquia, acusa a esquerda e a direita de seu partido, a primeira de agitação e a segunda de ser corrupta, e consegue assim impor-se como alternativa para aqueles que ansiavam pela ordem e pela segurança. Aproveitando-se das divisões preexistentes naquela sociedade, Robespierre instaura uma burocracia repressiva, que prepara o terreno para a burocracia administrativa de Bonaparte.

Na Revolução Russa, Lenin é quem realiza processo análogo. Em um primeiro momento apoia-se naqueles que reivindicavam os soviets como meio mais democrático de estruturar politicamente o país e, com isso, consegue derrubar as forças czaristas e a burguesia. Irá em seguida denunciá-los como indesejáveis – vide sua obra *Esquerdismo: Doença Infantil do Comunismo* (1981). Neste ponto, alicerçado pelos partidários da ordem, impõe-se como poder legítimo, contendo as partes divergentes com seu aparato repressivo.

Resumidamente, ambos se colocam dentro de um grupo que visa destruir um inimigo, mas fomentando as divisões internas desse grupo para que, uma vez eliminado aquele inimigo, possam se inserir enquanto árbitros legítimos e fornecedores de proteção contra os setores ameaçadores, negando aí o princípio da democracia, a qual supostamente estavam construindo, e instaurando a ditadura da burocracia. Conseguem a confiança de uma massa por demonstrarem ter um poder, e conseguem o poder através dessa confiança que neles é depositada, fechando um círculo vicioso.

O argumento central de Lobrot é que a burocracia só pode surgir em um país ou em um organismo quando seus membros aceitam ou desejam ser protegidos, conduzidos, orientados. E aí encontraremos as raízes do sistema de ensino, o qual deriva de um sistema que possui determinada ideologia e que educa seus indivíduos.

Algumas das características de um regime burocrático são a desconfiança, a angústia, todos devem fazer bem seu trabalho e não se deve pôr em risco o interesse geral, o “bem comum”. Isso significa que regras gerais e abstratas são impostas a todos, independentemente das particularidades de cada um. Na “pedagogia burocrática” isso configura uma economia das aparências. Os professores devem seguir o programa, o educandos devem obedecer aos professores e as provas devem verificar se tudo transcorre em conformidade. O balanço que indicaria se o aprendizado está realmente acontecendo, que é algo que só poderia ser avaliado em longo prazo, é reduzido a procedimentos de verificação em curto prazo.

Dentro de uma sociedade burocrática, a organização do ensino se dá através de uma estrutura igualmente burocrática e que, ao mesmo tempo, funciona como um dos instrumentos dessa sociedade. Na prática, isso significa que os que estão na base da pirâmide burocrática, ou seja, professores e estudantes, devem responder às demandas daqueles que estão no topo, como o ministério da educação por exemplo. Com isso instituem-se programas, currículos, exames, séries, fiscalização, inspeção e metas: formas que tentam padronizar e circunscrever o fenômeno pedagógico, tornando mais simples o acompanhamento externo e o balanço dos

processos de ensino. Ou, se preferir, *mais fácil de ver do alto*. Isso resume um significado importante daquilo que chamamos de escola, ainda que não seja o único possível.

A aceitação de tal sistema por parte da clientela e dos seus trabalhadores, para Lobrot, tem raízes que devem ser buscadas na psicologia. Os professores querem educar seus educandos, sem dúvida, mas antes, e mais do que isso, querem ser aceitos e reconhecidos pela sociedade da qual fazem parte, aquela obcecada pela valorização do "bem comum". Os educandos trabalham para responder ao professor e aos seus pais, para os quais devem obediência e dos quais também pleiteiam aceitação – nesse contexto, o tipo de trabalho que é realizado acusa uma motivação bem distinta daquela que é necessária para o trabalho destinado ao aprendizado.

As mães e pais esperam que seus filhos adquiram os conhecimentos necessários para integrar a sociedade, como eles próprios julgam tê-lo feito, e para tal é comum que as mães e pais não depositem toda sua confiança nos professores, os quais frequentemente são culpabilizados pelos insucessos dos educandos. Nesse caso, a maior garantia que os pais possuem contra os professores é a própria existência da burocracia, a qual vai estabelecer parâmetros "objetivos" que tornem visíveis os resultados, bem como oferecer as alternativas cabíveis para cada caso no qual os resultados não estejam em acordo com a média.

Em suma, trata-se de uma economia das ameaças, que faz perpetuar esse sistema de ensino no qual a possibilidade de uma relação direta entre os educandos e o conhecimento é remota, assim como a possibilidade de procurar um ritmo próprio de aprendizagem. A obediência ao professor torna-se um valor fundamental para possibilitar rotinas de memorização, essas por sua vez aumentam os coeficientes de sucesso nos exames periódicos.

1.2.4 Maurício Tragtemberg

A burocracia também foi foco dos estudos de Maurício Tragtemberg, quem observou suas manifestações ao longo da história com suas primeiras aparições há 5000 anos no modo de produção asiático, muito antes do surgimento do capitalismo. Esse sociólogo fez ainda um apanhado dos pensadores que se debruçaram sobre o fenômeno, passando por Hegel, Max Weber, Saint Simon, Fourier, Marx e outros (TRAGTEMBERG, 1974).

A burocracia foi analisada por Tragtemberg dentro de diversas instituições tais como o estado, as empresas, os partidos políticos, os sindicatos e as escolas. Ao estudar uma

instituição como a escola, o autor explicita a relação entre burocracia e ideologia. Como Althusser, ele coloca que a escola não é produtora de ideologia, mas é, ainda sim, um dos seus polos transmissores. De acordo com Tragtemberg, a inculcação de uma ideologia ocorre mais através da forma de organização e da naturalização de papeis como, por exemplo, *professor* e *aluno*, do que através dos conteúdos explicitamente transmitidos.

O foco desse autor, no entanto, são os mecanismos pelos quais a burocracia opera: a burocracia aparece como organização, poder e controle (FARIA; MENEGHETTI, 2011, p. 424). A racionalização, enquanto suporte de legitimidade para a burocracia, obscurece o tipo de poder que ela exerce e a quebra de vínculos que causa entre meios e fins, tornando-se o fim último de uma organização burocrática a sua própria manutenção. Isso confere à organização burocrática, e à classe burocrática, certa autonomia até mesmo em relação às classes dominantes.

Na escola, a complexidade e a pretensa racionalidade funcionam como entidades soberanas para justificar todos os dispositivos adotados em seu funcionamento, como currículo, grade horária, disciplinas, rotina, cargos e boletins. Tais dispositivos são descritos como signos, os quais são naturalizados e acolhidos por serem parte de uma estrutura bem elaborada. A analogia realizada por Maurício Tragtemberg é com o fetiche da mercadoria, conceito Marxiano, no qual o produto terminado esconde todas as relações entre os agentes que compõem seu processo de produção e consumo.

E quanto aos reais objetivos do sistema de ensino afirma:

> Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas (TRAGTENBERG, 2002).

Ou seja, a burocracia escolar é parte de uma sociedade burocrática, mas não uma sociedade burocrática qualquer, uma sociedade burocrática capitalista.

Cabe aqui pontuar a necessidade da burocracia para o sistema capitalista. Se por um lado o autor afirma que o fenômeno burocrático transcende e mesmo antecede em milhares de anos o sistema capitalista, esse sistema, no entanto, não possui sustentação sem suas instituições hegemonicamente burocráticas. Para que haja a expansão do capital é necessária a

concentração de riqueza e poder, nesse sentido, a burocracia enquanto ideologia possui essa função de exibir racionalidade lá onde existe dominação.

O exemplo mais claro onde o autor observa a disseminação dessa ideologia é nas teorias administrativas, as quais tomam os sistemas burocráticos como formas de organização ideais, atemporais e ahistóricas. Essas teorias administrativas possuem cada vez mais inserção na organização escolar – como aliás demonstra também Michael Apple.

Caberia ainda mencionar o fato de que Maurício Tragtenberg possui uma crítica educacional ampla e contundente que passa pela influência negativa exercida pelo sistema de vestibular sobre a educação básica. Passa também, e especialmente, pela crítica do universo acadêmico, o qual se institui como produtor de conhecimento, mas trabalha de fato para o controle do conhecimento.

Como contribuições desse autor, procuramos resgatar a inserção da escola como uma das instituições que uma sociedade burocrática e capitalista se utiliza, encadeada com outras, e a relação entre burocracia e capitalismo. Para além disso, muito do referencial teórico desse autor, no que tange sua crítica ao sistema de ensino, foi inspirado por Bourdieu e Michel Lobrot, em alguns aspectos já apreciados acima – havendo uma diferença na ênfase desses autores, pois, enquanto Bourdieu atua no âmbito da sociologia, Tragtenberg está no campo da sociologia política e Lobrot no campo da psicopedagogia.

Finalmente cabe mencionar um trecho extraído de *a escola como organização complexa*, o texto mais importante de Tragtenberg sobre a instituição escolar:

> O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando:
>
> a) contribui para formar a força de trabalho
>
> b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares
>
> c) contribui para reprodução material da divisão de classes
>
> d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (TRAGTENBERG, 2002)

1.2.5 Paulo Dias

Agora observaremos estudos que enfatizam um viés econômico, realizados em um trabalho recente e ligados ao contexto brasileiro. As análises de Paulo Dias (2010) em sua dissertação de mestrado nos informam sobre a função da instituição *escola* no sistema atual.

Tem-se uma crítica contundente ao sistema de ensino principalmente através da análise da escola pública, observada como mera *seção* daquilo que Dias, utilizando a expressão de Harry Cleaver, chama de *fábrica social* (CLEAVER, 1981). Nesse quadro, o surgimento de instituições de ensino radicalmente divergentes do modelo predominante, ganha sentido.

A partir de uma longa explanação das categorias *valor de uso* e *valor de troca*, extraídas de *O Capital*, Dias chama a atenção ao fato de que os valores de troca se constituem como média social e, nesse sentido, sendo a força de trabalho uma mercadoria, que tem seu valor de troca estabelecido como média social, justifica-se o aparecimento de uma *escola de massas*. Dito de outra forma, para que haja valorização da mercadoria força de trabalho, e com impacto na economia, é necessário que haja um 'trabalhador médio' apto à ocupação de cargos no mercado e à participação na economia. Sendo precisamente esta a razão pela qual o ensino passa a ser universal – e não para suprir uma carência de aprendizagem da população expressando uma intenção de viés humanista, ou em função de preocupações de caráter essencialmente social.

A precarização da força de trabalho, ainda de acordo com Dias, é resultado do atual sistema econômico, o qual demanda em grande quantidade trabalhadores mal remunerados, de baixa qualificação e não especializada, que irão frequentemente ocupar postos no setor informal da economia; sendo os trabalhadores altamente qualificados e melhor remunerados necessários em quantidade reduzida. Estes são geralmente os que frequentaram escolas que trazem maior garantia de sucesso profissional, em sua maioria, escolas particulares.

Por esses motivos, Dias analisa a *escola pública de massas* e, com o auxílio de documentos que embasam e ratificam a existência deste modelo, como os PCNs, as DCNs, a LDB, o PNE[8] e a Constituição Federal de 1988, conclui que a função desse ensino é servir ao sistema capitalista através da produção de mão de obra precária e flexível. Veremos de acordo com as análises dessa dissertação que o ensino público tem duas funções: *disciplinar* e, a partir dessa disciplina, *qualificar* para a ocupação de postos de trabalho de forma genérica. Logo, não há aí *educação*, mas um mecanismo de inserção em massa de nova força de trabalho no mercado, o que se tornou a função da escola enquanto parte integrante das *condições gerais de produção*, na *fábrica social*, como Dias nos mostra:

> As diversas formas de avaliação de desempenho, contabilizações de frequência, avaliações de rendimento, padronização curricular, diretrizes curriculares, padronização de materiais e métodos de ensino, apresentam-se

8 Respectivamente: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais (1997); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2000).

> como elementos de controle no processo de organização do trabalho escolar como empresa, como unidade de produção da força trabalho (ao lado da família e outras formas, como lazeres, esportes etc.), onde as individualidades são reduzidas ao caráter de força de trabalho, constituindo o cidadão abstrato, o caráter disciplinar necessário para a redução dos trabalhos úteis a trabalho abstrato. E, igualmente, uma vez consumado este disciplinamento, surge a qualificação como desenvolvimento do processo (DIAS, 2010, p. 95).

A educação dentro da escola não é necessariamente *apenas* isso, existe nela uma disputa por outras prioridades. Porém, continua hegemônico esse modelo que, por desenvolver a educação apenas enquanto produção de mão de obra, é hostil a uma melhoria social, econômica e cultural. Essa análise crítica nos mostra o utilitarismo econômico sobre o qual a escola pública se constitui e as concepções vigentes entre os diversos agentes e instituições que fomentam essa escola, os quais aparecem inclusive nos seus projetos de reforma e aprimoramento (que estão expressos nos documentos LDB, PNE, Constituição Federal entre outros).

1.2.6 Vitor Paro

Vitor Paro é um autor contemporâneo que tem inspiração marcadamente marxista como se nota pelos autores que utiliza em suas formulações, como Gramsci e Paulo Freire, mas não um marxismo estreito pois utiliza também Mário Stoppino, Norberto Bobbio, John Holloway e Robert Kurz. Além disso, domina o conhecimento de outros autores renomados da educação como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Giroux, Anísio Teixeira e recorre a todos esses autores para compor sua leitura quanto aos desafios que a educação básica apresenta hoje no Brasil, e também sobre as potencialidades que essa educação possui. A exposição coesa e abrangente realizada por esse autor não será contemplada no espaço dessa dissertação. Nos limitaremos a destacar alguns pontos que Paro levanta em suas análises e que contribuem para realizar a tarefa a qual propusemos para essa seção, a saber, a crítica da escola capitalista.

Esse autor é crítico com relação ao que tem se tornado o debate sobre educação escolar, tanto nos fóruns políticos quanto nos espaços de formação de professores e até mesmo em trabalhos de pesquisadores da Educação. A marca do debate sobre a rede escolar brasileira tem apontado que "já atingimos a quantidade, mas falta atingir a qualidade da educação escolar". É impossível contudo obter quantidade se não houver qualidade, e por isso Paro coloca: "É preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de

funcionamento a que o estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à 'quase' totalidade das crianças" (PARO, 1998, p. 300, aspas no original). Outro ponto importante da crítica que Paro faz a esse tipo de debate está ligado ao fato de que discute-se qualidade em abstrato. Pois, se por um lado, é fato que falta valorização dos profissionais da educação, infraestrutura nas escolas, assim como material didático adequado, por outro lado, esses problemas devem ser supridos tendo em vista o objetivo dessa melhoria, que é fornecer educação. Para tanto é fundamental compreender o que é educação e sobre isso o autor nos traz algumas colocações importantes.

Inicialmente a escola pública costuma ser contraposta à escola particular, ou então à escola pública de antigamente, como se esses dois modelos escolares representassem padrões de qualidade, ou um referencial a ser seguido. O autor coloca que nos dois casos o que torna essas instituições mais "bem sucedidas" é o fato de ambas serem seletivas e pertencentes a um modelo de educação que valoriza o sucesso nos exames. Nas escolas públicas de antigamente a evasão escolar entre 1a e 2a séries girava em torno de 55% (PARO, 2010, p. 85), e essa dinâmica de evasão prosseguia em todos os níveis escolares[9]. Nas ditas "boas" escolas particulares, há tanto um recorte de classe, realizado pelo preço das mensalidades, que garante que as frequentarão apenas os estudantes familiarizados com a cultura de classe valorizada nas escolas bem como nos exames, e garante também a possibilidade de aceitar ou não aceitar determinado estudante. Nos dois casos, essa seletividade pôde, e pode, contar com estudantes que aprendem apesar da escola, e assim garante-se que mesmo com um projeto pedagógico ruim os estudantes terão possibilidade de aceder aos mais altos níveis do sistema de ensino. Ora, a escola pública não pode – e é importante que não possa – se dar ao luxo de selecionar os estudantes que farão parte dessa escola.

Para compreender melhor essa ideia, comecemos por analisar um pouco o que é para Paro o *educar*. Ele coloca que "educar-se é transformar-se, assimilando conhecimentos, crenças, valores, condutas, informações, habilidades" (PARO, 2010, p. 92). Afirma também que a educação é a *atualização histórico-cultural dos seres humanos* (PARO, 2010, p. 25). Isso porque as crianças que nascem hoje nascem exatamente como nasciam as crianças há 15 mil anos atrás, mas elas não precisam reinventar a escrita para poder escrever, elas podem adquirir essa habilidade através da educação. Importante pontuar que o objetivo da educação não é a formação de seres racionais, racional é o que os seres humanos já são a partir do

9 Quanto à isso, vale comentar que a extinção da reprovação, que vigora em muitas redes de ensino hoje em dia, combate essa lógica.

momento em que nascem, o cérebro é parte do corpo humano, não há o que ser trabalhado em relação a isso, o objetivo é a formação de humanos históricos. Para tornar-se um humano dotado de cultura e do legado histórico criado por toda humanidade é necessário que haja esse trabalho de transmissão e atualização, para tornar-se racional não.

Em seguida, o autor deixa claro que o verbo educar deveria ser reflexivo, a sentença "Fulano educa Ciclano" deveria ser substituída por "Fulano cria as condições para que Ciclano eduque-se", pois educar é algo que apenas um sujeito pode fazer por si próprio. Esse ponto é importante para entender uma noção de educação que tem a ver com a adequação entre fins e meios: “É óbvio: não vou pescar com uma metralhadora, nem vou à guerra com uma vara de pescar” (PARO, 2004). Se a finalidade for produzir um objeto, tal qual uma mesa, o meio adequado para atingir esse fim será tratar a madeira como um objeto, moldando e trabalhando esse objeto até que se tenha produzido a mesa. No entanto, se a finalidade for a formação de um sujeito, ou sua atualização histórico-cultural, a única maneira de atingir esse objetivo será tratando-o como sujeito. Isso pressupõe que o educando seja tratado como dotado de vontade, de especificidades e de possibilidades próprias de sua subjetividade.

Sobre as especificidades de cada educando cabe fazer um parêntese. Paro coloca que os seres humanos nascem com possibilidades praticamente idênticas de aprendizado, e igualmente infinitas, salvo raríssimos casos de deficiência mental grave. Se por exemplo uma pessoa nascida no século XII não aprendeu que a terra não gira em torno do sol, isso não aconteceu por falta de capacidade dessa pessoa, mas simplesmente porque esse fato não havia sido descoberto. Isso significa que só é possível aprender determinado saber se ele for ensinado.

> E não vale dizer que a criança não aprende porque é bagunceira, porque o pai é bêbado, porque a mãe é prostituta, porque ela é lenta, porque "tem problema", como se ouve de muitos educadores escolares. Se ela não sabe, provavelmente não é culpa sua. Podem haver muitos problemas, inclusive externos à escola, mas não é culpa da criança (PARO, 2010, pp. 90-1).

Ou seja, ter aprendido ou não determinado conteúdo nunca é culpa da pessoa. A responsabilidade da escola seria levar isso em conta ao definir o seu papel na relação com os educandos que ali estão. É nesse sentido que Paro coloca que a escola "só tem tido sucesso em duas coisas: em jogar a culpa da sua incompetência em cada um de nós e em fazer-nos adultos complexados" (PARO, 2004). Nesse sentido, Paro vê como problemático a situação na qual a responsabilidade pelo não aprendizado é relegada à criança. Supor que determinada

coisa foi ensinada mas a criança não aprendeu porque não quis, é supor que criar o interesse pelo aprendizado não é função da escola. Para esse pensador, criar o interesse pelo aprendizado “é 101% da didática”, portanto responsabilizá-la por não ter aprendido algo é um contrassenso. Por isso ironiza ao afirmar que: “dizer que a escola é boa, mas que a criança não aprendeu, é mais ou menos como dizer que a cirurgia foi um sucesso, mas que o paciente morreu.” (PARO, 2004)

Agora, se não é possível educar uma criança, como pode haver educação? Caberá ao professor levar o educando a aprender por sua própria vontade. Como ele poderá fazer isso? O importante a ser destacado é que não há outro modo de educar que não seja esse no qual o educando aprende por sua própria vontade. A transmissão de saberes que ocorre a partir de motivações que não são intrínsecas ao aprendizado, tais como sanções e prêmios, não compartilham a cultura e a história humanas, apenas forçam um contato raso com um conteúdo o qual só será assimilado quando e se o educando quiser. Quanto a isso, Paro chama a atenção para a importância que os esportes e as brincadeiras possuem na escola, pois são atividades que transmitem cultura humana e que em geral não precisam de recursos externos a elas para que tenham seu valor reconhecido, são atividades que tem valor em si mesmas[10]. E para aqueles que defendem que o papel dessas atividades na escola deve ser restrito "porque a escola é coisa séria" e que o papel da escola “é preparar para a vida, e a vida não é brincadeira", esse autor recorre a Piaget, quem tratou com clareza dessa questão:

> [...] o homem que na vida será capaz de maior energia precisamente nessas situações em que a vida não é um brinquedo, será aquele que na infância tiver praticado esse esforço voluntário e espontâneo ou o que passou a infância inteira trabalhando sob ordens? (PIAGET, 1994 apud PARO, 2010, p. 64)[11]

Além disso, conteúdos não podem ser assimilados pela sua simples exposição, é necessário o manejo dos mesmos, conectando-os com todo o universo cultural de forma ampla, e isso só tem como ocorrer com o auxílio de pessoas, entre as quais o educador pode ter papel central. Trazendo Vygotsky para esse debate, coloca que o ensino direto de conceitos pode estimular e imitar a existência deles na criança, mas na prática esse verbalismo morto esconde um vazio. Disso decorrem duas coisas, a primeira é que nem mesmo essa pequena

10 Aqui vemos o lazer e o esporte enquadrados em uma concepção diferente daquela trazida por Dias (2010). Essa tensão existente, entre uma leitura desses elementos como manifestação de um bipoder por um lado ou como compartilhamento da cultura humana por outro, pode ser pensada como análoga à tensão entre a potência criativa e a sua cooptação pelo sistema capitalista. Algo que encontra-se ilustrado no conceito de *máquina de guerra* de Deleuze e Guattari (LAPOUJADE, 2014c).

11 PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

fração do que seria a atualização histórico-cultural, que é permitir assimilar conteúdos, a escola consegue realizar pois não organiza-se da forma necessária para que isso ocorra. A segunda é que aprende-se mais pelo "currículo oculto"[12] que pelo currículo oficial – lembrando que pode haver contradição entre esses dois, ou seja, as práticas escolares educam com mais efetividade que os "conteúdos" que a escola se propõe a transmitir, mesmo quando caminham em direções opostas. Nesse ponto cita Mario Stoppino para descrever as características das personalidades “autoritárias” que podem ser formadas na escola:

> […] de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição em tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não tem poder e autoridade (STOPPINO, 1991 apud PARO, 2010, p. 62)[13].

Para compor a noção de ensino autoritário Paro resgata uma discussão sobre poder. Utilizando aqueles conceitos *poder-sobre* e *poder-fazer* de John Holloway, aponta a predominância do poder-sobre no ensino autoritário, no qual os educandos são objetificados, tomados como algo a ser moldado e que se pode *trabalhar sobre* como se fossem um objeto. Em oposição a isso, explora o poder-fazer, tanto do educador como o do educando, o qual exprime a possibilidade do educando tanto de variar suas ações para além das atividades estritamente intelectuais quanto de intervir no trabalho do educador instigando-o a encontrar uma maneira adaptada às suas capacidades, aos seus interesses e ao seu universo. Já o poder-fazer do educador irá se investir nos diferentes recursos para ensinar, e em uma prática pedagógica na qual a aprendizagem será mais importante que o sucesso nas provas e nos exames. Se hoje na educação básica está o *conhecimento* como centro da escolarização, nessa perspectiva, o que está no centro não é mais o conhecimento, e sim uma *relação* entre professor, estudante e conhecimento.

Esse tipo de relação envolve poder e inclusive poder do educador sobre o educando mas, por ser realizada mediante *consentimento consciente* do educando, Paro chamou de *autoridade* essa posição de poder que o educador ocupa, a qual difere do autoritarismo. Em oposição ao ensino no qual importam principalmente os resultados que atestam a absorção de conhecimento pelos estudantes – verificados mediante provas, trabalhos e lição de casa –,

12 Currículo oculto é um conceito que foi abordado marcadamente por Henry Giroux designando valores, normas sociais e princípios que não estão redigidos em documentos oficiais, mas que são tacitamente transmitidos pela escolarização.

13 STOPPINO, M. **Autoritarismo**. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília: UnB, 1991. v. 1, pp. 94-104

processo no qual estão abstraídos professores e estudantes, esse pensador descreve como seria um processo legítimo:

> Quando o aluno decide aprender, levado pela persuasão do professor, é ele quem decide seu poder-fazer, ficando, de certa forma, posta entre parênteses a ação pedagógica do professor. Mas foi a ação deste [...] que, a rigor, lhe possibilitou esse estado (PARO, 2010, p. 57).

Mais adiante coloca que "é pela percepção e consideração dos interesses, desejos, apreensões, medos e aspirações de seus educandos que o professor democrático pode atuar para corrigir falhas, superar óbices à vontade de aprender e aproveitar as potencialidades existentes" (PARO, 2010, p. 61). Essa ação seria permeada pela autoridade do educador e não pelo autoritarismo. E para concluir essa ideia acrescenta: "Por isso que o ensino penoso, desinteressante, monótono, entediante, que não consegue produzir interesse do aluno, pode ser considerado sempre como um ensino autoritário" (PARO, 2010, p. 61).

Essa situação está posta não pela simples falta de empenho dos educadores. Há ainda outros fatores como os baixos salários, a falta de recursos, a infraestrutura ruim das escolas, a quantidade de educandos por sala. Sobre esse último aspecto mencionado, Paro coloca que

> [...] em vez de 20 ou 25 alunos [por sala], como estabelece a própria UNESCO, eles têm 40 ou 50. Ora, ninguém dá 2 automóveis para um mesmo motorista dirigir e depois diz que ele é incompetente porque só consegue dirigir um. Mas com o professor nós fazemos isso (PARO, 2004).

Diante desse quadro, se encontram impedidas de florescer as práticas pedagógicas que se pautam pelo respeito a integralidade dos sujeitos, e pelo seu direito de acessar a cultura histórica – cultura esta na qual inclusive participam de sua construção. Professores esquecem do que aprenderam e do que não aprenderam e se apegam a algumas fomas de ensinar as quais foram familiarizados durante o período de sua própria escolarização, igualmente tradicional e igualmente infértil. Paro coloca que, por exemplo,

> […] os professores não aprenderam a reprovar nos livros. Não existe nenhum autor, nenhum grande educador que ensine a reprovar. Isso eles aprendem na escola, quando entram na sala de aula para dar a primeira aula, por conta do baixo salário que recebem e das péssimas condições de ensino que encontram (PARO, 2004).

Diferentemente dos críticos da escola capitalista e que haviam sido expostos até agora, a abordagem de Paro não opera pela exposição de mecanismos de exclusão velados no sistema de ensino, mas expõe principalmente o caráter excludente da escola oficial, aquela que é declaradamente construída pelos gestores e educadores todos os dias. Sobre isso, vale

acrescentar, também, que esse autor tratou de forma específica da Escola Pública brasileira e no contexto contemporâneo.

A escola deveria promover da melhor maneira possível a atualização histórico-cultural, sem distinção ou discriminação como faz a escola particular e como fazia a escola pública de antigamente. Além disso, ao invés de colocar-se apenas a tarefa de transmitir conteúdos, a escola deveria fomentar a socialização da cultura e do patrimônio histórico da humanidade de forma ampla e, para que isso aconteça, é necessário também ouvir as classes trabalhadoras – as quais constroem essa sociedade, e têm direito a essa cultura e a essa história – mas isso só é possível em um ambiente democrático.

Há um mote gramsciano, reverenciado por Paro, que coloca a escola como instituição que idealmente deveria contribuir com uma "reforma intelectual e moral" da sociedade, não havendo possibilidade de ruptura com o sistema capitalista que não esteja acompanhada dessa mudança nas mentalidades. E isso deve ocorrer no sentido de promover maior liberdade e democracia. A criação de uma cultura democrática é um tema que essa dissertação busca abordar a sua própria maneira nas próximas páginas, mas voltaremos a algumas colocações de Vitor Paro a esse respeito nas considerações finais .

Capítulo 2

Liceu Autogerido de Paris

2.1 Notas sobre a metodologia

Nessa seção apontaremos brevemente alguns aspectos relevantes sobre a metodologia adotada nesta pesquisa. Abarcaremos aqui as categorias que orientaram a coleta de dados em campo, as fontes utilizadas para obter dados sobre o LAP e outras questões mais diretamente relacionadas à visita ao estabelecimento e ao trabalho com os dados coletados. Para esse estudo de caso diversos tipos de dados foram considerados, cabendo explicitar algumas das opções metodológicas realizadas em cada etapa.

2.1.1 Categorias para coleta de dados

Agora que viemos de apreciar a crítica à escola capitalista que será adotada como referência neste trabalho, podemos extrair as categorias de análise para um estudo sobre as práticas de resistência desenvolvidas em oposição a esse tipo de escola. Essas categorias serão ferramentas que auxiliarão para observar se as práticas desenvolvidas pelo Liceu Autogerido de Paris em seus processos, formas de organização e valores, apontam para outros objetivos.

As críticas mencionadas destacam uma grande quantidade de aspectos que poderiam ser elencados como categorias de análise. Sem ter a pretensão de abarcar todos esses aspectos, extraímos pontos recorrentes para orientar os trabalhos em campo.

A **primeira categoria** deve investigar os processos de seleção para o ingresso no Liceu e em seguida investigar os possíveis mecanismos de marginalização *após* o ingresso. O objetivo será entender qual é o perfil de estudante valorizado dentro dessa instituição. Não havendo um sistema rígido de classificação e recompensação, quais seriam os educandos que essa escola valoriza? Conhecendo aqueles estudantes que são valorizados dentro do Liceu, poderemos entender também se existem aqueles que são marginalizados. Tentaremos saber sobre os motivos que explicariam essa marginalização, a maneira como ela ocorre e os dispositivos adotados pela instituição para lidar com ela, se houverem.

As questões colocadas são inspiradas por Bourdieu (1998), ao falar sobre a marginalização daqueles que não foram familiarizados com a cultura dominante e também por

Apple (2003) ao mencionar as estratificações sociais que podem se reproduzir dentro da escola em função de fatores como gênero, raça e classe social. Além desses autores, alguns *mecanismos* de marginalização foram descritos também por Paro (2010) como a responsabilização dos estudantes que não assimilaram conteúdos, sendo culpados por sua defasagem ou por seu desinteresse.

A **segunda categoria** de análise está relacionada a burocracia, abordada por Tragtemberg (2002) e Lobrot (1966). Aqui distinguiremos dois níveis, o primeiro nível deve indagar sobre a burocracia dentro da instituição, e o segundo, sobre a burocracia existente na relação entre os órgãos governamentais e a instituição.

No primeiro nível, devemos explorar (1) as relações entre os agentes, ou seja, entre estudantes e professores, entre professores e pais, e entre pais e estudantes, assim como os mecanismos de tomada de decisão existentes dentro do liceu, que são a face formal dessas relações; (2) se existe um sistema de ameaças que perpassa essas relações, e de que tipo poderiam ser essas ameaças; (3) ou se, ao contrário, os agentes se reconhecem dentro dessa forma de funcionamento e se eles reivindicam esse modelo de funcionamento de instituição, o que aponta para um questionamento quanto à *qualidade da adesão* a essa instituição.

O segundo nível dessa categoria é a relação da instituição com as instâncias de gestão do sistema de ensino. Aqui as tensões com a secretaria de educação e com o ministério da educação serão exploradas buscando compreender se elas existem e de que forma interferem no cotidiano do Liceu. As formas de resistência que podem ter sido desenvolvidas nessas tensões estão aí implicadas.

Finalmente, a **terceira categoria** será a consonância ou dissonância entre as exigências de um perfil de trabalhador, exploradas por Dias (2010), mas também por Lobrot (1966), Apple (1982) e Tragtemberg (2002), e o tipo de formação fomentada dentro do Liceu. Essa última categoria relaciona-se com as demais na medida em que a marginalização e a burocratização podem ser estratégias para fornecer esse perfil de trabalhador exigido pela empresa capitalista. Mas a questão central que nos colocaremos é a seguinte: caso os processos de marginalização e burocratização encontrem-se neutralizados, ou ao menos neutralizados em grande medida dentro do Liceu, é possível que ele ainda proporcione uma nova maneira de chegar aos mesmos resultados que atinge a formação da escola capitalista? Se não forem esses os resultados encontrados, caberia ainda perguntar se tais resultados pertencem às expectativas dos pais dos estudantes, ou dos próprios estudantes.

Essa investigação, necessariamente inconclusa, sobre os resultados e expectativas, será utilizada como uma referência para auxiliar no trabalho de verificação dos objetivos da instituição. E, em particular se eles se aproximam dos objetivos da escola capitalista ou se deles se distanciam, sejam esses objetivos identificáveis a partir da instituição ou a partir dos estudantes que optam por estudar no LAP.

2.1.2 Fontes

O esforço de produção de um *retrato* do Liceu Autogerido de Paris, realizado ao longo das próximas páginas, teve como suporte o uso de diferentes fontes. Entre elas as principais foram: o Projeto de Estabelecimento; o Livro redigido por professores e estudantes do LAP; uma reportagem em forma de história em quadrinhos; uma tele-reportagem realizada em 1996; o site do Liceu; e o diário de campo do período de visitas no Liceu, elaborado no presente trabalho de pesquisa. Listaremos aqui cada uma das fontes principais discriminando o caráter do material e os usos que foram feitos de cada um deles.

O Projeto de Estabelecimento é um documento periodicamente atualizado por membros da equipe pedagógica. Esse documento aproxima-se daquilo que seria o denominado *Projeto Político Pedagógico*, no Brasil. Nessa pesquisa ele foi utilizado principalmente como fonte de consulta para precisar as informações relativas à forma de organização do Liceu e, eventualmente, sobre o posicionamento oficial do LAP com relação a algumas questões. Contudo, em algumas de suas versões estão contidos dados como o perfil sócio econômico dos estudantes, perfil etário, indicadores de desempenho em comparação com a média nacional e a distribuição geográfica das residências dos estudantes, dados que podem ser melhor explorados em futuros trabalhos de pesquisa. As versões que tivemos acesso para esta pesquisa, datam dos anos escolares de 2004/2005[14], 2005/2006 e 2009/2010.

A obra *Une Fabrique de Libertés- Le Lycée Autogéré de Paris*, de 2012, foi escrita por um *coletivo de alunos e professores* do LAP. Essa obra é dividida em duas partes. Na primeira, há a apresentação do Liceu a partir de diversos aspectos que caracterizam a experiência daquela instituição. Os escritos dessa parte estão impregnados da interpretação dos autores de cada um dos textos e os processos e fatos descritos foram selecionados de forma difusa. O estilo textual dos relatos nessa obra aproxima-se daquele utilizado em narrativas literárias. A experiência do LAP parece estar ali exposta para os diversos perfis de leitor para os quais ela

14 Essa versão está disponível no endereço: http://www.recit.net/IMG/projet_lycee_autogere_Paris.pdf

poderia ser objeto de interesse. Utilizamos conteúdos dessa obra para precisar informações e para melhor definir algumas das posições defendidas pelos membros do Liceu.

A segunda parte da obra narra a gênese da experiência do LAP. A narrativa inicia-se nos meses que antecederam o seu surgimento, e conclui-se ao final do seu primeiro ano de funcionamento. Ela é uma reconstituição dos fatos, realizada por um ex-professor do LAP que recorreu para isso às anotações de seu diário pessoal. Essa parte foi utilizada aqui como a principal fonte para reproduzir o histórico da gênese dessa escola.

Um documentário em forma de história em quadrinhos intitulado *LAP! un roman d'apprentissage*, produzido por Aurelia Aurita e editado em 2014, foi utilizado como referência por conter casos que auxiliam a conhecer algumas das formas de relacionamento entre os membros do Liceu. Além de apresentar algumas dimensões da experiência cotidiana no LAP, a autora retrata nesse trabalho sua relação pessoal com as pessoas do Liceu, durante o período de visitas que realizou para a sua reportagem. Encontramos ali também informações relevantes, em particular, quanto ao processo de seleção para o ingresso de novos estudantes.

Uma reportagem intitulada *Lycées de Rêve?* realizada em 1996 por Bernard Nauer (televisionado pela emissora *France 2* em seu programa *Envoyé spécial*[15]) foi apreciada nesta pesquisa por nela serem exibidas situações e entrevistas com os membros do Liceu pertinentes à nossa abordagem. O objetivo mais geral da reportagem parece ser demonstrar como o Liceu Saint Nazaire e o Liceu Autogerido de Paris distinguem-se dos liceus tradicionais. Aparentemente, a reportagem é voltada para uma audiência relutante em admitir a possibilidade de que tais escolas possam existir e de que elas possam ser consideradas experiências escolares sérias.

No site do LAP, http://www.l-a-p.org/, encontramos descrições de como as atividades são construídas dentro do Liceu. Além disso, lá encontramos relatos e pareceres advindos diretamente de membros do LAP. Outra vantagem dessa fonte foi a sua atualização frequente.

Diversos outros sites e fóruns com pequenas reportagens, breves relatos e entrevistas com professores, ex-professores e estudantes do LAP, foram visitados. Nesses, a finalidade era principalmente consultiva, embora tenhamos encontrado documentos interessantes como o Projeto de Estabelecimento do ano letivo 2004/2005[16] e um esboço do pré-projeto do Liceu autogerido[17].

15 Acessível no endereço: http://vimeo.com/10649038

16 Encontrada nesse endereço http://www.recit.net/IMG/projet_lycee_autogere_Paris.pdf , via wikipédia: https://fr.wikipedia.org/wiki/Lyc%C3%A9e_autog%C3%A9r%C3%A9_de_Paris

17 Extraída do site http://ecolesdifferentes.free.fr/lap.html

2.1.3 A pesquisa de campo – coleta e análise de dados

A última fonte a ser considerada, se é que o termo fonte é apropriado para caracterizá-la, é a visita a campo, abrangendo as observações anotadas no diário de campo do pesquisador, as entrevistas e a vivência na escola durante esse período. Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014, aconteceram quinze visitas ao LAP. O olhar esteve direcionado para a dimensão política experienciada pelos membros daquela instituição. Buscava-se, ao mesmo tempo, verificar se havia ali um conjunto de elementos que distinguissem aquela escola de uma escola comum na sociedade capitalista e, caso essa hipótese fosse válida, encontrar aspectos relevantes para compor uma descrição dessa experiência. O trabalho prévio com algumas das fontes mencionadas foi importante para a preparação da visita. Após a visita, no entanto, a consulta às diversas fontes não tornou-se menos importante, pois permitiram precisar diversas das informações relevantes para esse estudo.

Durante o ano de 2010, estive presente no Liceu pela primeira vez. Nessa época foram realizadas poucas visitas e de duração reduzida. O objetivo, naquele momento, era a realização de um trabalho para uma disciplina de graduação, intitulada *Inovações Pedagógicas*, cursada na Universidade Paris X – Nanterre, dentro do curso de Sciences de l'Éducation. Esse momento de primeiro contato com o LAP foi importante por oferecer uma noção quanto a se havia ou não abertura para uma pesquisa que envolvesse visitas àquele espaço e também quanto à possibilidade de investigação dessa instituição em profundidade.

Para preparar a pesquisa de campo desta dissertação foi enviado um e-mail para os professores com os quais eu havia feito contato na primeira visita realizada em 2010. Na primeira resposta que recebi pontuava-se a necessidade de aguardar que a minha demanda fosse debatida em assembleia. Alguns meses depois recebi a resposta definitiva aceitando meu pedido de realizar visitas diárias no LAP por aproximadamente um mês.

Uma vez no Liceu preocupei-me em oferecer algo em troca para retribuir à disponibilidade que os professores e estudantes tiveram para me receber. Não sabia exatamente como poderia oferecer para eles qualquer retorno sobre a minha pesquisa posto que ela ainda estava em andamento, e também não sabia se conseguiria enviar algum material que fosse de interesse para eles após o termino, pois a dissertação por exemplo seria redigida em português, com isso procurei alguma forma de agradecê-los que não estivesse diretamente

relacionada com a pesquisa que estava sendo realizada. Propus, então, a realização de duas atividades em que eu me disporia a ser o animador, sendo elas: uma roda de debate sobre as manifestações ocorridas no Brasil seis meses antes, em junho de 2013, das quais participei ativamente em São Paulo; e/ou a realização de uma oficina de *fanfarra para manifestações*, atividade sobre a qual eu poderia compartilhar os conhecimentos de uma experiência acumulada. Essas propostas foram feitas para os professores que me receberam em um primeiro momento e também na Assembleia Geral na qual eu me apresentei. Elas foram aceitas de bom grado, embora ao final do período de visitas nenhuma das duas tenha se realizado em função do calendário apertado do Liceu e de não ter havido uma organização no sentido de efetivá-las. Talvez essas propostas não tivessem tanto interesse para os membros do LAP, mas o importante é que alguma forma de retribuição pela sua receptividade tenha sido sugerida. Permanece em aberto a possibilidade de compartilhar os resultados dessa pesquisa com os membros do LAP, mas dada a barreira geográfica e a barreira da língua, a qual torna ineficaz enviar a dissertação redigida em português, será necessário encontrar uma maneira apropriada para compartilhar esses resultados.

A metodologia guia para a realização da pesquisa de campo foi o estudo de caso. A principal obra de apoio foi o livro organizado por Nilda Alvez e Inês Oliveira (2002), *Pesquisa no/do Cotidiano das Escolas*, e em particular no texto *Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas* (ALVEZ, 2002, pp. 13-38*)*. Nesse texto, a autora tocava em aspectos relevantes para nossa pesquisa, como a postura do pesquisador em uma escola, o trabalho cruzado com as fontes coletadas, a relação com a pesquisa teórica e a sugestão de utilizar a *narração* como forma de compartilhar as observações de um fenômeno tão complexo como é aquele da escola. Foi baseado nessa sugestão que incorporamos nesta dissertação diversos trechos narrativos.

Nessa parte da coleta de dados predominou o estudo observativo, mais precisamente a *observação participante* e, para complementar informações que a observação não foi capaz de fornecer, procedemos pela realização de entrevistas *pontuais* que fossem capazes de preencher essas lacunas. Um professor e uma professora responderam algumas questões quanto a posição oficial do LAP sobre determinados assuntos, alguns estudantes responderam breves questões sobre as suas opiniões e as de seus pais sobre sua vida profissional e a relação que eles têm com o Liceu, e a secretária respondeu questões sobre sua participação na mediação das relações burocráticas internas e externas ao Liceu.

Ainda que as entrevistas não tenham sido centrais para este estudo, seria necessário escolher uma metodologia para interpretá-las. O método selecionado foi a análise de discurso tal como concebida por Pêcheux, que, a partir da noção de *formação discursivas*, coloca a necessidade de atentar para a mudança de significado dos termos a partir do sujeito que os utiliza e das circunstâncias (políticas, históricas, psíquicas) nas quais ele as utiliza (PÊCHEUX, M.; HENRY, P.; HAROCHE, 2008).

A visita a campo foi fundamental para organizar as diversas fontes em torno de um contato direto realizado com a instituição vivamente funcionando. Além de permitir identificar as questões políticas mais latentes, o que só é possível de ser feito a partir de uma observação das práticas cotidianas e da relação da comunidade escolar com o estabelecimento, a visita a campo permite uma análise dos escritos com base na experiência concreta da instituição e não apenas com suposições sobre como ela funciona na realidade. O diálogo estabelecido entre pesquisador e a comunidade do LAP permitiu igualmente o enriquecimento de nosso estudo.

2.2 Descrição do Estabelecimento

Destinamos esta seção para apresentar o Liceu Autogerido de Paris e as suas estruturas organizativas abrangendo a descrição do seu espaço físico, o histórico do processo que tornou possível que o Liceu abrisse suas portas e sua forma de organização interna tal como funciona atualmente. Antes de realizarmos a análise dessa experiência, que será exposta ao longo do Capítulo 3, uma descrição preliminar auxiliará o leitor a familiarizar-se com nosso objeto.

2.2.1 Caracterização do espaço

O Liceu Autogerido de Paris localiza-se no XVème arrondissement, no sudoeste de Paris. Encontra-se na borda que delimita o território de Paris, próximo à fronteira com a cidade Issy-Les-Moulineaux. Apesar de não estar no centro, a localidade é bem servida em termos de transporte com acessos de metrô, tramway e ônibus, bem como de carro ou bicicleta. Nos arredores é possível encontrar algumas praças, além de ginásios, que são utilizados pelo Liceu para suas atividades esportivas, havendo também piscinas públicas, teatros e equipamentos públicos em geral, em quantidade.

No número 393 da Rue du Vargirard vê-se um pequeno portão vermelho onde é possível ler “LAP” grafitado na parte superior. O terreno tem aproximadamente 2500 m², os quais são divididos entre o jardim de aproximadamente 1600m² e o prédio de dois andares totalizando 1800m², aproximadamente, de área interna disponível. O espaço havia sido utilizado como convento, depois como hospital, no século XVII. No século XX foi adaptado para instituições educativas estatais e, em 1984, após algumas reformas, tornou-se o prédio do Liceu Autogerido de Paris (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p. 88).

A entrada foi recentemente adaptada para acolher deficientes físicos. O jardim é bem cuidado, dispondo de bancos e um pequeno coreto. E o espaço interno dispõe de um refeitório, um hall, um banheiro unissex para cada andar, uma biblioteca, uma enfermaria, uma sala de orçamento, uma sala de secretaria, uma sala para a coordenação, uma sala de informática, um laboratório fotográfico, uma oficina para os serviços de manutenção, um porão, saídas de emergência, alguns depósitos de materiais distribuídos pelo prédio e salas de atividades/aulas nomeadas da seguinte maneira: salle d’A.G, salle musique, salle physique, salle vidéo, salle arts plastiques, petite salle arts plastiques, labo langues, salle Gaston, salle 8, salle aquarium, salle double, la salle BD, salle 3 ou la salle à Wucher, salle planète, salle 1[18].

2.2.2 Gênese do LAP

Durante o Mandato de Alan Savary no Ministério da Educação Francês, logo que o Parido Socialista subiu ao poder com François Mitterrand, em 1981, houve a possibilidade de envio de alguns projetos de escolas experimentais a serem avaliados pelos gestores da educação nacional. Em Saint Nazaire uma carta foi enviada para Alan Savary, pedindo o apoio do Ministério para a abertura de um Liceu Autogerido, que se demonstrou bastante receptivo ao projeto, que começou a funcionar em março de 1982. O processo que aos poucos permitiu a abertura do Lycée Saint Nazaire inspirou outras equipes a se formarem visando colocar em prática projetos que apontassem para um ensino diferenciado daquele oferecido pela escola estatal, mas financiados pelo governo e integrados na rede pública de ensino.

18 Sala de AG (Assembléia Geral), sala de música, sala de física, sala de vídeo, sala de artes plásticas, pequena sala de artes plásticas, laboratório de línguas, sala Gaston, sala 8, sala aquário, sala dupla, sala HQ (História em Quadrinho), sala 3 ou sala do Wucher, sala planeta, sala 1.

AVANT PROJET.

Un lycée autogestionnaire à PARIS

Nous sommes un groupe de professeurs qui, sans doute parmi bien d'autres, avons depuis des années, dans le cadre de notre pratique, dressé le double constat d'un système éducatif, d'une part génerateur d'échec scolaire et par ailleurs inadapté aux besoins réels de ses usagers- besoins cognitif, et socio_relationnels. Jusqu'au 10 mai 1981, nos initiatives, nos expérimentations étaient condamnées à demeurer individuelle marginalisées, donc limitées face aux résistances que lui opposait le pouvoir de la Droite, et sa conception de l'enseignement. Avec l'accession de la Gauche au pouvoir, le moment nous semble venu de voir enfin réunies autour de projets précis ces differentes pratiques, jusque là atomisées.

Nous pensons que, dès maintenant, il est urgent que des écoles "différentes" voient le jour, ne serait-ce que pour libérer les énergies, montrer dans les faits que le "changement à l'école" est bien amorcé et alimenter un fonds d'expériences susceptible d' étayer les réformes actuellement en chantier au ministère de l'Education nationale. En ce sens, le récent feu vert donné par le ministère à l'experience de Saint-Nazaire, même s'il nous a semblé conforme à ce qu'on peut attendre d'un gouvernement progressiste, est pour nous un acte extrèmement encourageant.

Figura 1 – Pré-projeto do LAP

Um Liceu Autogerido em Paris

Nós somos professores que, sem dúvida como vários outros, há muitos anos em nossa prática constatamos duas coisas sobre o sistema de ensino, ele por um lado massifica o fracasso escolar e por outro se encontra inadaptado às reais necessidades da sua clientela – necessidades cognitivas e sócio-relacionais. Até o dia 10 de maio de 1981, nossas iniciativas e experimentos estavam condenados a permanecerem individuais, marginalizados, portanto limitados frente à resistência que o poder da direita opunha a eles e a sua concepção de ensino. Com a ascensão da esquerda ao poder, parece-nos que é chegada a hora de ver enfim reunidas em torno de um projeto essas diferentes práticas, até agora atomizadas.

Nós achamos que, a partir deste momento, é urgente que escolas "diferentes" vejam a luz do dia, por nenhum outro motivo além de liberar as energias, mostrar na prática que uma mudança "na escola" está começando e alimentar um fundo de experiências que sejam suscetíveis de oferecer apoio às reformas que encontram-se nos canteiros do Ministério da Educação Nacional. Nesse sentido, o sinal verde recentemente dado pelo Ministério à experiência de Saint-Nazaire, ainda que esteja de acordo com aquilo que se espera de um governo progressista, é para nós um ato encorajador. (Pré-projeto do Liceu Autogerido de Paris 1982. Fonte: http://ecolesdifferentes.free.fr/lap.html. Tradução minha.)

Em Paris duas equipes se formaram, uma delas buscava construir um Collège[19] autogerido e a outra um Liceu autogerido. Os projetos foram avaliados e apenas o Liceu conseguiu autorização para funcionar – apesar das críticas que esses projetos experimentais sofreram, particularmente de alguns sindicatos da educação, sob a afirmação de que isso seria uma forma de privatização do ensino público e iria na contramão das conquistas necessárias para toda a rede de ensino.

Em agosto de 1982 a equipe foi informada que poderia dar início as atividades no início do ano letivo. Em setembro do mesmo ano, o Liceu abre suas portas. Essa autorização de funcionamento como escola experimental era acompanhada de poucos recursos. As condições seriam ruins para que as aulas tivessem início logo na entrada do próximo ano letivo, todos da equipe de formação do Liceu Autogerido sabiam disso. Quando foram confrontados com a decisão entre abrir imediatamente ou adiar o início das aulas, para que houvesse melhores condições de funcionamento, pesou o fato que o mandato de Alan Savary poderia acabar a qualquer momento. Logo, abrir mão de começar imediatamente esse liceu poderia significar perdê-lo para sempre.

Nos primeiros anos, o Liceu utilizava o subsolo do *liceu de apoio*, estudantes e professores tomavam para si as responsabilidades de cuidados com o espaço. A pintura, a parte elétrica e os vidros quebrados eram algumas das reformas mais urgentes a serem realizadas. Mas além disso precisariam: encontrar móveis (alguns deles foram doados por outra escola), uma linha de telefone e um local para o almoço dos estudantes, e não havia liberação de verba nos primeiros meses de funcionamento do Liceu. Isso foi sanado com uma campanha de adesão a uma recém-criada "Associação para o estudo e desenvolvimento das práticas autogestionárias".

O liceu de apoio era um recurso para permitir a contratação dos professores e a inclusão das matrículas dos estudantes nos documentos oficiais. No caso de qualquer necessidade de uma pessoa jurídica o liceu de apoio estaria lá para garantir essa função. Para além desse sistema de ancoragem no liceu preexistente e uma autorização para funcionar, o LAP não tinha um estatuto jurídico reconhecido. Esse estatuto só passou a existir em 2010, mas mesmo assim a existência de um liceu de apoio ainda hoje é necessária.

A imprensa especializada era a principal fonte de comunicação entre esses projetos de

19 Collège é o termo utilizado para designar o que seriam aqui os quatro anos do Ensino Fundamental que precedem o Ensino Médio, e Liceu, o nível do Ensino Médio e os estabelecimentos que oferecem esse nível de ensino, mesmo quando não oferecem esse nível exclusivamente.

escolas experimentais que surgiam e o público mais amplo. Os jornais, programas de rádio e raras entrevistas nos programas de televisão que cediam espaço aos animadores desses projetos, permitiam que as equipes soubessem da existência umas das outras e também a partir deles os estudantes eram informados sobre a possibilidade de estudar em uma escola diferente.

Escolas experimentais são frequentemente vistas como uma frente de combate ao fracasso escolar. Naquele momento como hoje em dia, isso sempre foi um fator para agregar legitimidade à existência de um liceu como o LAP. Contudo, sempre esteve claro um direcionamento do projeto de autogestão no Liceu não apenas para uma educação diferenciada, mas também divergente com relação a uma série de imposições que existem nas escolas comuns, destacando-se uma rejeição à burocracia. Entre seus objetivos estava a defesa da cultura democrática e o cultivo da autonomia .

Antes da abertura oficial já havia ocorrido alguns encontros com estudantes e professores, a maior parte deles eram encontros operativos, mas destaca-se o fato que desde o início estudantes estiveram envolvidos no projeto. O Ministério da Educação Nacional concedeu 24 postos de professores, que aumentaram para apenas 25 e mais dois funcionários nos dias atuais. Assim, o Liceu começou a funcionar com 100 estudantes no primeiro ano.

Em linhas gerais pretendia-se reformular alguns preceitos da educação. Ao invés de professores haveriam interventores, ao invés de alunos, usuários e ao invés de aulas, haveriam oficinas. As salas foram rapidamente batizadas como: sala de AG, pierre-mendès-france, pasolini, jérôme-bosh, charlie chaplin, harpo marx, l'échappée belle. Se o projeto inicial havia sido proposto por Jean Lévi e Jean-Paul Clipet, dois dos professores que já tinham realizado experiências de estabelecimentos de ensino alternativos, e que por algum tempo foram tidos como referências para as questões relativas ao LAP, o projeto estava sendo modificado pelos estudantes, pela equipe e pelas condições objetivas de funcionamento que eram impostas aos membros do Liceu.

Esse primeiro ano foi marcado pela grande demanda de trabalho de reforma e manutenção no espaço, pela estruturação das instâncias de gestão e pelas tentativas de formulação de um norte pedagógico. Quanto a esse último aspecto, era uma atividade delicada para os professores a reformulação das suas aulas. Apesar de estarem de acordo em tentar ensinar de uma forma diferente, a exploração das possibilidades ainda indicava um momento de pouco amadurecimento na nova situação.

Uma das questões sensíveis e que mesmo hoje em dia reparece era o que fazer com o

Baccalauréat, que é o exame para definição do aproveitamento escolar nos últimos anos da escolarização básica, o qual define, entre outras coisas, a possibilidade de um estudante poder escolher a faculdade na qual irá estudar. Desde o seu início até hoje, o LAP recusa-se a oferecer um ensino voltado para o sucesso no Baccalauréat, contudo essa questão nunca deixou de ser incômoda e, ao mesmo tempo, alguns dos estudantes pretendiam ser aprovados nesse exame e não seriam deixados de lado.

A instâncias de gestão eram compostas pelas *Comissões*, a *Reunião de Equipe* (ou seja, os professores) e a *Assembleia Geral*, que seria a instância máxima de decisões. A Assembleia Geral (AG) não era capaz de comportar todos os assuntos no seu tempo de duração, e para tentar resolver isso foram criados os *Grupos de Referência*. Em algum momento os Grupos de Referência se transformaram em *Grupos de Base* (GBs), e alguns anos depois surgiria uma instância que agrega um sistema de democracia representativa, que vai somar-se aos espaços que já existiam, chamada *Reunião Geral de Gestão*, a qual é composta por dois delegados de cada um dos Grupos de Base. (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, pp. 315, 352)

No final desse primeiro ano letivo, a quantidade de estudantes do LAP que consegue aprovação no Baccalauréat está de acordo com a média nacional de aprovação por liceu, esse fato pode ter sido relevante para permitir a continuidade dessa instituição experimental aos olhos do poder público. Em 1984, o Liceu é autorizado a mudar-se para a Rue du Vaugirard, no local descrito no tópico anterior, o qual acomoda o Liceu até os dias de hoje, e que é mais adequado do que o espaço que ocupou durante seu primeiro ano e meio de existência (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p. 395). E o Liceu continua existindo como instituição ligada diretamente ao Ministério da Educação Nacional, com pouca relação com os órgãos regionais de gestão do ensino.

2.2.3 Organização

O Liceu Autogerido de Paris aposta nas suas estruturas para tentar construir uma escola o mais democrática possível, capaz de garantir que os anseios dos estudantes e da equipe sejam levados em conta e que os anseios da coletividade sejam colocados a serviço de um trabalho pedagógico.

Para expor a forma de organização do LAP, separaremos essas estruturas em:

instâncias de deliberação, instâncias de gestão do funcionamento e organização pedagógica. Tomemos essa nomenclatura como recurso expositivo, posto que essas esferas se interpenetram – veremos por exemplo que as comissões terão cotidianamente a necessidade de deliberar sobre determinadas questões e veremos também que o processo pedagógico envolve todo esse conjunto.

Instâncias de deliberação

As principais decisões são tomadas nas instâncias de deliberação que são a Assembleia Geral (AG), os Grupos de Base (GBs), a Reunião Geral de Gestão (RGG) e a Reunião de Equipe. Essas instâncias compõem um sistema que mescla democracia direta e democracia representativa visando otimizar uma comunicação que envolva a maior quantidade possível de indivíduos. Cabe destacar que a participação nos GBs é a única atividade compulsória para os estudantes desse estabelecimento. Isso ocorre em função do fato de que, ao não frequentar esse espaço, o membro do Liceu estaria descaracterizando o seu aspecto fundamental, que é a participação na gestão por todos os envolvidos.

A existência de uma hierarquia é clara para todos, os papeis da equipe e dos estudantes estão bem definidos, o diferencial é o tipo de relação que se estabelece entre esses dois corpos de agentes. Existem ainda os três funcionários, que atuam na manutenção, na secretaria e na enfermaria, estes não são obrigados a participar das instâncias de gestão que não se relacionem diretamente com suas funções, e são também os únicos membros que não foram selecionados para ingressar no Liceu pela equipe ou pelos estudantes.

A *Assembleia Geral* é a instância máxima de decisão do LAP, elas podem ser de quatro tipos (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p.10):

Assembleia Geral programada. Ex: para apresentar a proposta orçamentária...

Assembleia Geral fórum. Ex: para apresentação de projetos...

Assembleia Geral recurso. Ex: para rediscutir determinada questão...

Assembleia Geral de urgência. Ex: para lidar com uma situação imprevista...

Na AG, cada pessoa tem igual direito a voz e voto, e o quórum mínimo é de 45% dos eleitores inscritos. Caso alguma pessoa demande os votos podem ser realizados de forma secreta nos Grupos de Base.

Nos primeiros meses do ano letivo a Comissão de Orçamento convoca uma AG para

apresentar o orçamento do ano e sujeitá-lo aos membros do Liceu. A Reunião Geral de Gestão pode convocar AGs quando avaliar que há demanda, por parte dela mesma, ou de um grupo, ou de algum indivíduo.

As AGs tem ocorrido quase semanalmente nessa última década. Elas criam um momento de comoção no Liceu inteiro. Antes de começar ouvem-se vários gritos pelo prédio anunciando que "é hora da AG!" (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p. 127). É lá que são apresentados os visitantes, sejam eles jornalistas, pesquisadores, artistas. Durante a AG sobre o orçamento todos são esclarecidos quanto as opções que foram feitas para os gastos do próximo período, tiram suas dúvidas e rediscutem quando necessário, o orçamento depois é aprovado ou não nos GBs.

A *Reunião Geral de Gestão* (RGG), é um espaço que surge em 1987 para tentar resolver um problema de comunicação. Antes, havia uma *comissão de ligação* que tomava as proposições de cada um dos GBs e fazia com que circulassem entre todos os GBs e também nas AGs. Era uma comissão que tentava sistematizar as propostas dos GBs para otimizar os espaços de decisão mas que não possuía autonomia para intervir nas propostas. Contudo, esse esforço de compreensão das questões de cada GB tornava-se árduo e muitas vezes impraticável quando, por exemplo, a comissão de ligação não entendia o que determinado GB havia proposto. Para resolver esse problema de garantir alguma coordenação entre os GBs e quanto a compreensão das proposições de cada um deles, criou-se a Reunião Geral de Gestão (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, pp. 143-4).

Essas reuniões ocorrem às quintas-feiras, com dois professores eleitos na Reunião de Equipe e um ou dois representantes de cada um dos GBs, os representantes são renovados a cada bimestre. Esse espaço centraliza as discussões dos GBs e permite inclusive que determinada decisão seja votada sem que haja uma AG. Isso é possível pela transmissão das questões a serem tomadas na RGG para os GBs, a partir do qual o delegado informa o número de votos de seu GB novamente para a RGG: os resultados da votação em cada GB são somados e a deliberação é realizada. Os delegados procuram discutir entre eles para conferir coesão às proposições mas não tem poder de decisão, são essencialmente porta-vozes.

Como já foi colocado, os *Grupos de Base* são de frequência obrigatória. Esse espaço é onde a participação na vida política do Liceu ocorre de forma mais direta. Atualmente existem doze GBs nos quais estão dois professores e entre 10 e 20 estudantes em cada reunião, esses professores são também os tutores dos estudantes do GB. Isso significa que a possibilidade de

intervenção de cada um dos estudantes é maior nesse espaço, havendo mais tempo de fala para cada um e mais intimidade entre os integrantes, que devem permanecer no mesmo grupo durante todo o semestre. Aí também são colocadas as questões advindas das AGs, dos delegados da RGG e das comissões, quando há um representante de alguma comissão presente no GB e a sua comissão propõe algum debate.

As votações nos GBs funcionam por maioria simples. Os professores e os estudantes que estarão em cada um dos Grupos são definidos por sorteio. As reuniões semanais que acontecem nas terças-feiras, duram duas horas e nesse tempo a limpeza do Liceu deve ser realizada pelos GBs, cada qual responsável por uma parte.

Na *Reunião de Equipe* os professores discutem e fazem circular as informações relativas à vida do Liceu e às questões pedagógicas. Elas ocorrem nas quintas-feiras à noite, durante duas ou três horas. Os estudantes e visitantes podem assistir à reunião, mas, quando há necessidade, eles pedem reunião *à portas fechadas* (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p. 18). Isso acontece geralmente quando precisam discutir nominalmente o caso de um dos estudantes. Além dessa reunião, os professores de cada ano se reúnem entre si em outro espaço uma hora por semana. O grande diferencial entre essa reunião e as reuniões de professores comuns é a ausência do diretor, sendo um espaço onde os membros da equipe são obrigados a acordar entre eles qualquer decisão que esteja em questão.

Instâncias de gestão

As *Comissões* são formadas por dez estudantes voluntários aproximadamente e por um número menor de professores. Elas se reúnem às quintas-feiras pela manhã, no mesmo horário que a RGG, durante duas horas. Os serviços que as comissões tentam cumprir dizem respeito a toda coletividade do Liceu (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p. 6). Portanto, elas devem responder perante a coletividade. As comissões são:

Comissão de orçamento: durante o mês de setembro, ela reúne todas as demandas de gastos com equipamentos, estrutura e viagens, envia para a equipe que vai organizar uma planilha que será novamente verificada por essa comissão.

Comissão de Administração: em conjunto com a secretária, vai gerir os dados dos estudantes, como o histórico escolar, as matrículas, e também a vigilância da frequência nos Grupos de Base, e dos processos de desligamento dos estudantes.

Comissão de Avaliação-Planejamento: Deve discutir sobre as formas de avaliação que são colocadas para os estudantes, como por exemplo o caderno de bordo ou as entrevistas de meio do ano, e no começo de cada semestre ela elabora uma proposta de cronograma para o Liceu.

Comissão de Manutenção: junto com o funcionário contratado para os serviços do Liceu, ela auxilia principalmente no diagnóstico dos problemas a serem resolvidos ou das reformas a serem feitas no prédio, auxiliando também na realização desses serviços.

Comissão de Biblioteca: mantém os livros organizados e gere o fluxo dos empréstimos.

Comissão de Informática: mantém todos os computadores funcionando e cuida do espaço da sala de informática.

Comissão de Refeitório: cozinha todas as terças-feiras um almoço servido à três euros, e tenta garantir o funcionamento diário da cozinha, que é utilizada por todos com grande frequência.

Comissão de Acolhimento e Relações Exteriores: são os responsáveis pelo primeiro contato com qualquer um que queira conhecer o Liceu ou realizar ali algum trabalho. Além disso, são integrados nos processos seletivos que precedem o ingresso dos novos estudantes.

Comissão de Orientação: é uma comissão que não pressupõe a presença de estudantes embora esteja aberta para recebê-los. Trata-se de um espaço para a orientação profissional, onde um professor vai conversar com os estudantes que o procurarem para discutir as possibilidades de sua vida profissional após sair do Liceu. Na base discute-se dois caminhos possíveis, aquele com o Baccalauréat e outro chamado de “plano b” o qual supõe que o estudante não vai realizar o exame. O objetivo é oferecer mais segurança para os estudantes que, em suas escolas anteriores, frequentemente tiveram más projeções para sua orientação profissional.

Além destas, existe a *Comissão de Justiça*, a qual é acionada extraordinariamente de acordo com a demanda de algum membro ou grupo do Liceu, que deve encontrar saídas para casos de agressão ocorridos. Composta por estudantes e professores eleitos em AG, as suas decisões podem resultar em, desde a dissolução de problemas entre pares, até a criação de penalidades ou o desligamento de estudantes.

Finalmente, há o *Conselho* que é um espaço formado por três membros da equipe sendo um deles o *coordenador*. Ele tenta organizar as questões fundamentais a serem discutidas sobre o Liceu, tentando hierarquizar essas questões e contemplar a coletividade na

apreciação dos pontos a serem debatidos: ele é também responsável pela elaboração da pauta da Reunião de Equipe. O coordenador é um professor eleito anualmente que se torna o principal responsável para tratar dos assuntos do Liceu com órgãos exteriores, como o Ministério da Educação, o Rectorat, que seria o equivalente à Secretaria Municipal de Educação no Brasil, e a escola de apoio.

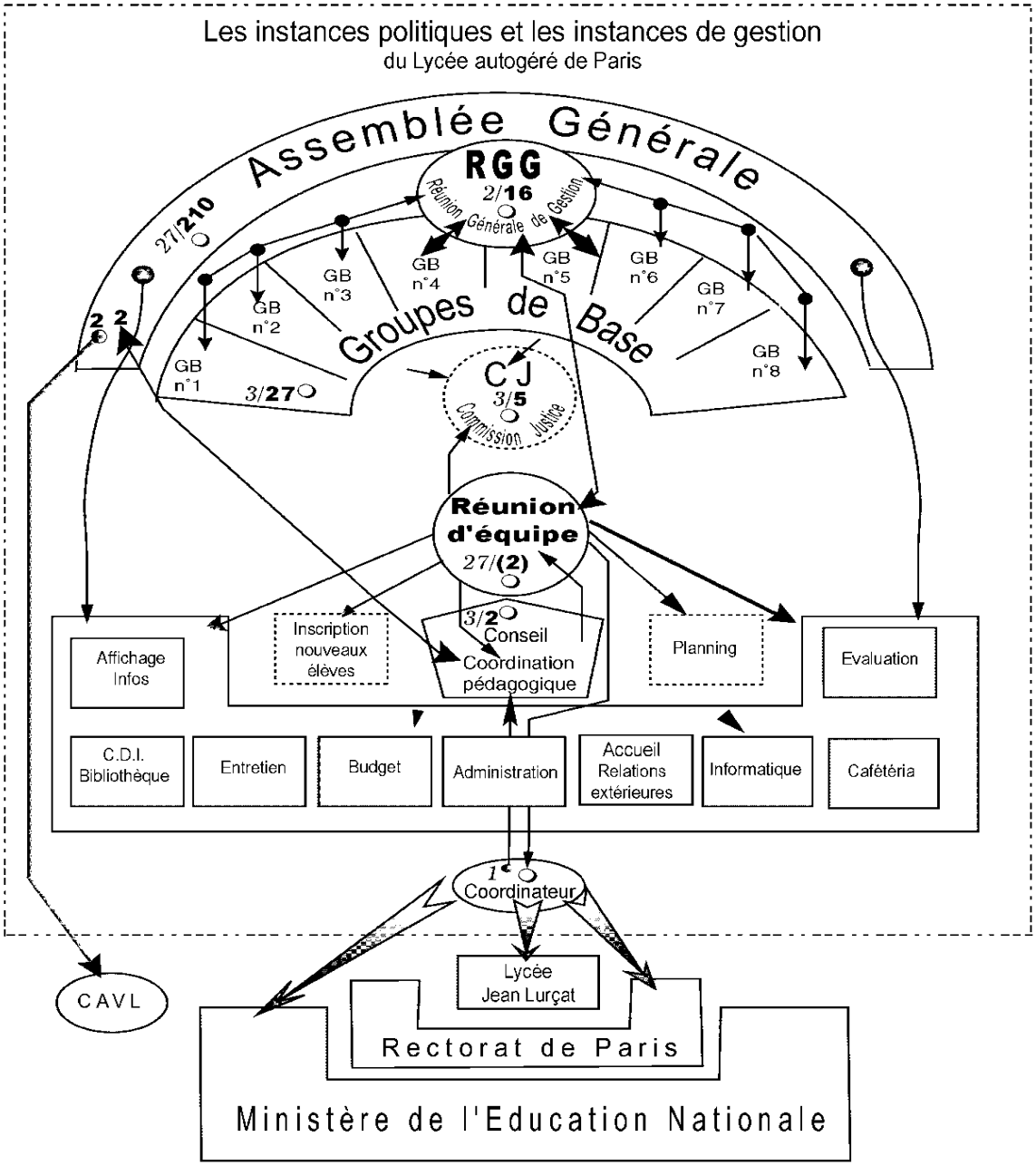

Figura 2 – Organograma: “Instâncias políticas e instâncias de gestão do Liceu Autogerido de Paris”
(Fonte: LYCÉE AUTOGÉRÉ DE PARIS, 2005-2006, p.20)

Organização pedagógica

As atividades pedagógicas podem ser divididas em *temas*, *aulas*, *projetos* e *oficinas* (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010). A dinâmica das *aulas* é similar àquela de qualquer outra escola. A aula não possui um caráter interdisciplinar e ela está estreitamente relacionada com o nível no qual o grupo se encontra. Existem as aulas de Second, as de Première e as de Terminale[20], mas isso não impede que determinado estudante de Première assista aulas de Terminale, por exemplo. Os conteúdos serão selecionados principalmente pelo professor da disciplina em questão. As aulas de determinada disciplina costumam ser oferecidas por um professor especializado nessa disciplina, mas podem ser oferecidas por professores oriundos de outros domínios também. A maior parte das disciplinas corresponde aos mesmos cursos que são encontrados em outros liceus, mas existe a possibilidade de uma disciplina *diferente* ser inclusa, como por exemplo a disciplina "Linguagem e Sociedade", ou "Filosofia e Artes Plásticas" – essa última oferecida no ano de 2010 (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p. 45). E as atividades esportivas por exemplo serão encontradas apenas na forma de oficinas ou projetos.

Os *temas* formam um espaço necessariamente interdisciplinar ou pluridisciplinar. A partir de um tema como, por exemplo, o Renascimento, as diversas áreas do conhecimento serão visitadas para abordar as diferentes dimensões de cada tema. Assim como as aulas, os temas são oferecidos para os estudantes de acordo com seu nível, mas não há impedimentos para a participação de um estudante de outro nível em determinado tema. Os professores que animam os temas são obrigados a extrapolarem os seus domínios profissionais de origem.

Os *projetos* e as *oficinas* dividem-se por áreas temáticas. A composição dos grupos envolve os estudantes de todos os níveis e os professores encarregados podem estar ou não profissionalmente ligados à área temática que será trabalhada nos encontros. Os papeis desempenhados pelos professores nas oficinas e projetos variam. Alguns agem como meros participantes, outros coordenam e alimentam ativamente os encontros com conteúdos, outros agem como simples supervisores. As temáticas que definirão o projeto ou a oficina são muitas vezes propostas pelos próprios estudantes.

A diferença entre as oficinas e os projetos está no caráter da atividade. As oficinas estão essencialmente destinadas ao desenvolvimento de uma habilidade ou à introdução dentro de um domínio prático, enquanto os projetos estão voltados para a produção de algo relacionado ao tema em questão, onde os encontros são organizados para atingir determinado resultado ou produto (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p. 95-6).

20 O que seria, respectivamente, equivalente aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio no Brasil.

Diferentemente das oficinas, não se busca aí desenvolver uma capacidade, mas colocar capacidades preexistentes a serviço de um *projeto*.

As viagens estão frequentemente ligadas às oficinas e projetos. O objetivo nesses casos é a mudança de ambiente como forma de valorização dos trabalhos desenvolvidos durante o período no Liceu. Essas viagens costumam ser parcialmente custeadas por fontes de arrecadação criadas pelos próprios membros do projeto ou oficina. Essa prática é chamada de autofinanciamento e costuma ocorrer através de festas onde é realizada a venda de bebidas, ou da venda de chás, crepes etc. no final das aulas dentro do Liceu.

Alguns dos projetos encontrados foram: projeto Música, projeto Dança, projeto Esporte, projeto Curta-Metragem, projeto Máscara, projeto Fotografia, projeto Ar Livre, projeto *Kfête* (Refeitório). Algumas das oficinas encontradas foram: oficina de basquete, oficina de escalada, oficina Copenhague, oficina de curta-metragem, oficina de fotografia, oficina de improvisação, oficina de interpretação. No projeto Esporte, por exemplo, os estudantes pesquisam sobre maratonas e práticas de alongamento, visando correr uma maratona que acontece anualmente no sul da França. No projeto Ar Livre, desenvolvem-se práticas esportivas em ambientes montanhosos, como ski e caminhada sobre a neve. Na oficina Copenhague, ocorre um intercâmbio musical com estudantes de uma escola em Copenhague, os quais recebem estudantes do LAP na Dinamarca, e em seguida, visitam o LAP para a produção de um concerto musical.

Além dos temas, aulas, oficinas e projetos veremos outras atividades esporádicas como a *semana de estágio intensivo*, que acontece no final de cada período (existem quatro períodos por ano), e na qual os estudantes irão se debruçar durante uma semana sobre algumas poucas temáticas que tenham sido escolhidas. Essas temáticas podem estar relacionadas a qualquer domínio. Pode ocorrer tanto um estágio intensivo sobre jardinagem, espanhol ou patinação no gelo, quanto um estágio intensivo sobre procedimentos de votação, ou sobre os conflitos na irlanda do norte, por exemplo, sob condição de que hajam responsáveis para coordenar o estágio proposto.

Procedimentos de avaliação

Para permitir um acompanhamento global do desempenho de um estudante, alguns procedimentos são implementados, entre os principais estão: as provas, o *caderno de bordo*, a

tutoria, as *Unidades de Valor*, os *balanços coletivos* e os *diplomas* (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, pp. 40-4*;* PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, p. 70).

As provas existem no LAP e são realizadas ao final de cada disciplina para os estudantes do primeiro ano do Liceu. Elas têm por objetivo medir os conhecimentos e as metodologias assimilados pelos estudantes, e tem também em perspectiva o treino para a realização de exames em espaços outros que não o Liceu. Para os estudantes do último ano, são realizados também *simulados* dos exames do Baccalauréat.

O *caderno de bordo* contempla um momento de autoavaliação dos estudantes, no qual cada um deles deverá escrever seu parecer sobre aquilo que o seu próprio trabalho representou ao longo da atividade, para cada atividade. Cabendo ainda ao professor encarregado da atividade validar aquilo que foi registrado pelo estudante.

A *tutoria* é um dispositivo que age não apenas como forma de acompanhamento e avaliação, mas é também o momento no qual o estudante deve discutir com seu tutor de forma global sua experiência dentro do Liceu. No caso de os pais do estudante, ou qualquer outro indivíduo, necessitar de alguma informação relativa ao estudante, será ao tutor que esses devem se reportar primeiro.

Um *balanço coletivo* é realizado ao final de cada curso, tema, projeto ou oficina, pelos professores e estudantes. Um questionário por escrito, no qual o estudante irá colocar suas dificuldades, seus avanços e seu olhar com relação a sua própria participação, também poderá ser proposto para os estudantes. Além desses, que ocorrem nos cursos, são realizadas entrevistas periódicas com os estudantes sobre seu percurso no Liceu.

As *Unidades de Valor* (UV) são adquiridas a partir da frequência e aprovação, do grupo, do animador ou do professor encarregado, em cada uma das atividades pedagógicas. Elas são separadas em cinco tipos:

UV de Gestão: adquiridas mediante a participação, durante um ou mais períodos, em Comissões, GBs, RGGs, ou na gestão da vida cotidiana, como a cozinha, coleta de lixo, entre outras atividades.

UV Tema: adquiridas mediante frequência em um tema.

UV Técnicas: adquiridas mediante participação em disciplinas.

UV Projeto ou Oficina: adquiridas através da participação em *um* projeto ou *duas* oficinas.

UV Estágio Intensivo: adquiridas mediante participação em dois estágios intensivos, que ocorrem ao final dos períodos escolares.

Além das atividades previstas, o estudante do LAP poderá adquirir uma UV a partir de um OVNI – *Objeto Valorizante Não Identificado* – que acontece mediante apresentação de trabalho em grupo, na forma e sobre um assunto que o próprio grupo de estudantes tenha elencado. A apresentação de um trabalho como esse, se realizada duas vezes, configura uma UV. Para os estudantes de première (equivalente ao 2º ano do Ensino Médio) essa UV pode ser igualmente adquirida com a apresentação de uma monografia, sobre algum assunto escolhido pelo estudante.

O *diploma* é um documento fornecido na conclusão de cada um dos níveis no LAP. Para que um estudante obtenha o diploma é necessária a validação de doze UV, das quais ao menos duas sejam UV de Gestão e haja ao menos uma de cada um dos outros tipos, assim como a apresentação de um OVNI.

A função principal desse dispositivo é atestar as atividades das quais o estudante participou, o que poderá servir como um recurso, em conjunto com o currículo, para a procura de emprego no mercado de trabalho, sobretudo para os estudantes que rejeitaram a alternativa do Baccalauréat.

A não-aquisição do diploma poderá impedir a reinscrição de um estudante no LAP para o ano seguinte. Mas esse não é um processo automático. Entre os estudantes que não adquirem o diploma, alguns permanecem no LAP e passam ao próximo nível, alguns permanecem no LAP e são reinscritos no mesmo nível e outros saem do LAP.

Capítulo 3

Retrato do Liceu Autogerido de Paris

3.1 Elementos para um retrato

A partir das fontes e da visita a campo, nessa seção realizamos uma espécie de listagem de elementos que auxiliarão a descrever a experiência do LAP. Essa primeira interpretação, do Liceu Autogerido de Paris é construída por narrativas que comportam afirmações aparentemente categóricas. No entanto, propõe-se que essas afirmações sejam tomadas como algo não definitivo: elas serão menos do que afirmações categóricas e mais do que meras impressões, serão *pistas*. Nesta parte é onde o recurso da narração foi mais utilizado, o esforço aqui é no sentido de buscar dimensões interessantes para uma reflexão sobre o LAP, e que subsidiem a análise sobre a contribuição dessa experiência para um projeto de resistência anticapitalista.

Reputação do LAP

A principal arma que o LAP possui para justificar a importância da sua existência junto às autoridades é também um dos principais objetivos em torno do qual os seus membros se organizam, isto é, não ser uma escola como as outras. Isso significa que o LAP é uma possível resposta para os diversos estudantes que tiveram uma experiência ruim em suas escolas anteriores.

Os motivos que levam um estudante a ter uma má experiência escolar são diversos. Alguns simplesmente não gostavam, outros tinham notas ruins, outros, por terem alguma deficiência física ou por serem estrangeiros, não eram bem aceitos, outros ficaram marcados ao passarem por escolas especiais para estudantes “com problemas de aprendizagem”, e outros simplesmente por discordarem do modo de funcionamento da escola tradicional. Para todos esses, o LAP poderia ser uma resposta e as autoridades do ensino público reconhecem isso.

É fato que, na maior parte do tempo, a relação dessas autoridades com o LAP poderia ser melhor descrita como uma relação de indiferença, e não como uma relação de parceria ou de oposição. Mas é provável que esse papel, de *acolhedora de estudantes inadaptados à*

educação tradicional, tenha sido importante na validação de sua pedagogia e de seu modo de funcionar, desincentivando o interesse na dissolução desse liceu por parte das autoridades. Uma das formas de justificar a dissolução do LAP, pelas quais o Ministério da Educação Nacional ou o Rectorat poderiam proceder, seria argumentando em torno do fato de que esse Liceu promove uma baixa taxa de sucesso no exame do Baccalauréat. O fato desses órgãos não incorrerem nesse tipo de discurso indica que não há interesse na dissolução do LAP.

Sobre a baixa taxa de estudantes aprovados no Baccalauréat, os professores defendem que o LAP não tem como objetivo o sucesso nesse exame. Além disso, argumentam que levando em conta que nem todos os inscritos no Baccalauréat realizam o exame, e que entre os que realizam o exame apenas alguns se prepararam para ele de fato, os resultados poderiam entrar na média nacional se somente esses que se preparam para o exame fossem considerados. Ou seja, o LAP não *obstrui* o sucesso no Baccalauréat dos estudantes, as determinações que fazem com que um estudante tenha ou não sucesso nesse exame são as mesmas das outras escolas francesas, e não se resumem ao tipo de pedagogia aplicado nessa instituição. O LAP é também um lugar onde formam-se diversos artistas, muitos dos quais jamais precisarão do exame do Baccalauréat. Alguns deles vão para o LAP por já conhecerem esse liceu e saberem que ali poderão trabalhar com ritmos estabelecidos por eles mesmos, outros descobrem no LAP um ambiente que os incentiva a se tornarem artistas.

Destaquemos apenas que nem todos os estudantes são artistas ou dissidentes das escolas tradicionais, muitos deles são estudantes “comuns”. Veremos que não há um perfil de estudante do LAP, sobretudo um perfil rastreável por uma determinada carreira profissional. Se muitos de lá tornaram-se artistas, alguns tornaram-se bombeiros, contadores, acadêmicos, professores primários entre outras profissões.

Aliás, dentre os estudantes que passam pelo LAP, nem todos se sentem à vontade lá, ainda que estejam dentro de um perfil supostamente compatível com o Liceu. Tive contato com uma estudante que havia passado por experiências ruins nas escolas anteriores nas quais havia estudado, e que, em seguida, estudou no LAP durante um semestre. Após esse único semestre ela decidiu procurar outro liceu, pois sentia falta de um sistema mais rígido.

A repercussão internacional da experiência do LAP é baixa. Aqui no Brasil, muitos já ouviram falar de experiências escolares que despertam um tipo de interesse análogo, como a Escola da Ponte ou o internato Sumerhill, mas pouquíssimos ouviram qualquer coisa sobre o LAP, ou sobre o Lycée St. Nazaire – outro liceu francês autogerido.

Também na Europa, e isso inclui a França, e até mesmo dentro da cidade de Paris, o LAP é pouco conhecido. Alguns dos estudantes e trabalhadores da área de educação conhecem o LAP, bem como alguns dos entusiastas da autogestão, e em particular os anarquistas. Há inclusive uma rádio anarquista que transmite para toda a região parisiense e que disponibiliza um programa semanal para os estudantes e professores do LAP que quiserem realizar a emissão. Mas, fora desses meios profissionais e ideológicos específicos, a experiência não possui grande repercussão.

Relação do LAP com organizações políticas

Enquanto instituição, a conexão do LAP com qualquer outra organização política é praticamente inexistente. A exceção talvez sejam as emissões semanais na Radio Libertaire[21]. Nessas emissões participam os estudantes e professores do LAP que organizaram previamente um tema a ser tratado. Nela já foram abordados assuntos dos mais variados, nem sempre ligados à educação e ao Liceu Autogerido de Paris: não eram necessariamente emissões sobre o LAP, mas sempre realizadas por membros do LAP.

Outro evento de viés político, ainda que não exclusivamente ideológico, é a Feira de Autogestão[22]. Desde os primeiros anos do Liceu eles são convidados para participar de espaços como esse e compartilhar sua experiência. Os professores procuram envolver alguns dos estudantes na elaboração da exposição sobre o LAP, e, apresar de saberem que esse espaço pode ser palco de disputas entre diferentes correntes políticas, procuram utilizá-lo estritamente para o compartilhamento da experiência do LAP.

O olhar com relação ao Liceu, de uma parcela representativa da esquerda francesa, é similar àquele do sindicato dos trabalhadores da educação, mencionado na *gênese do LAP*: há uma leitura dessa instituição como uma forma de privatização da educação pública. Quando uma equipe pedagógica adquire a possibilidade de selecionar os professores e os estudantes, isso pode ser visto como *luxo* e como algo nocivo para a construção de uma educação pública para todos. A possibilidade de uma comunidade construir um projeto de escola experimental e que contemple algumas das críticas ao sistema de ensino regular é vista com aversão ou desprezo, como algo de valor insignificante.

Durante a greve da previdência, em 2011, as atividades do Liceu foram interrompidas

21 Radio Libertaire. 89,4 Mhz FM. Disponível para áudio on-line em http://rl.federation-anarchiste.org/ . Para algumas das emissões do LAP, ver http://radiolap.blogspot.com.br/ .

22 www.foire-autogestion.org

para permitir que os professores e estudantes que quisessem participar das mobilizações pudessem fazê-lo sem serem onerados. Ainda sim, a escola manteve-se aberta para utilizar o próprio espaço do Liceu como lugar de discussão e participação na greve. E as Reuniões Gerais de Gestão e as reuniões dos Grupos de Base continuaram ocorrendo, para que não se abandonasse algumas das decisões e discussões que estavam em andamento.

O perfil político pessoal dos professores é predominantemente de esquerda, alguns estão envolvidos em grupos político-ideológicos, como o sindicato anarquista, por exemplo, e outros não fazem parte de organização alguma. Quanto aos estudantes, a maioria ingressa no liceu sem jamais ter participado de nenhum espaço ou organização política, outros são engajados politicamente, mas não há coesão do conjunto de estudantes engajados dentro de apenas um viés político. Um fato ocorrido pode ilustrar a situação.

Em uma de minhas visitas ao Liceu, para a coleta de dados para esta pesquisa, me chamou a atenção um cartaz na parede divulgando a Semana Zapatista[23]. Em função disso, tive a impressão de que lá havia um forte envolvimento com outros movimentos políticos e particularmente, com outros movimentos identificados com a prática da autogestão. Alguns dias depois, durante a aula de espanhol, a professora utilizou como base alguns fatos da revolução cubana, da biografia de Che Guevara, da Revolução Mexicana e do movimento zapatista. Os estudantes, quando questionados sobre esses temas, possuíam pouco conhecimento sobre a revolução cubana e mexicana e, em dado momento, quando a professora perguntou o que significava a sigla EZLN[24], nenhum deles soube responder, nem chegaram a fazer qualquer menção à palavra *zapatista*, mesmo após a professora lembrá-los que o tema havia sido discutido na aula anterior. Ou seja, o estudante que havia fixado o cartaz não estava presente nessa aula e aquele cartaz na parede do Liceu não expressava uma cultura política dominante no estabelecimento.

Enfim, não há no LAP um viés ideológico unificador dos agentes. É possível afirmar que o debate político dentro desse liceu está presente, poderíamos inclusive arriscar afirmar que dentro desse liceu ele está presente mais do que na maioria dos liceus. Mas, para debater sua importância dentro de um espectro da luta anticapitalista, talvez faça mais sentido observar aquilo que representa a existência de um *liceu autogerido dentro da rede de ensino francesa* do que procurar, nas orientações ideológicas identificáveis entre professores e estudantes, qualquer perfil que permita dele deduzir práticas ali levadas a cabo.

23 http://www.csia-nitassinan.org/spip.php?article544
24 Ejercito Zapatista de Liberación Nacional

Aquilo que dá unidade ao trabalho no LAP está mais ligado a um acordo de construção coletiva desse liceu do que a um projeto de sociedade comum. Investir essa instituição de um viés anticapitalista, possibilidade que discutiremos nesta dissertação, não será um esforço de tradução das correntes políticas que perpassam alguns dos membros do LAP, nem das correntes ideológico-políticas para as quais o LAP funciona como um exemplo que pode eventualmente expressá-las. Será antes um debate em torno das suas práticas concretas e como elas podem contribuir para desconstruir o sistema capitalista.

Caso do estudante na AG

Era uma AG programada para discutir o orçamento, dessas que acontecem duas vezes por ano. Após alguns esclarecimentos e a discussão de alguns pontos, um estudante pediu a palavra. Para introduzir sua fala, ele toma o cuidado de verificar se é o momento adequado para colocar este tipo de questão. Então expõe que dentro do projeto Ar Livre, haverá uma viagem que prevê o pagamento de três diárias em chalés, e questiona quanto ao cheque caução. Até esse momento os estudantes é que estavam encarregados de, em caso de necessidade, pagar a caução, e a pergunta que esse estudante faz para a Assembleia é: por que os estudantes devem ficar encarregados de emitir o cheque caução? Por que não o Liceu? E termina questionando: "vocês não confiam em nós?". Para minha surpresa, a única resposta veio de um professor que respondeu enfurecido que não, que não confiava nos estudantes. Em seguida, houve mais alguns instantes de silêncio, como que para se certificar que ninguém mais iria se colocar sobre esse assunto, e a Assembleia continuou.

Ao final da assembleia, a sala já estava vazia, estavam lá apenas esse estudante, o professor que havia respondido e um terceiro professor, que continuaram essa discussão por mais algum tempo. Os professores mantiveram-se intransigentes e colocando o fato de que o Liceu já se responsabilizou pelo cheque caução de alojamentos em outras ocasiões e que essa prática incentivava a falta de cuidado dos estudantes com o alojamento, e que quando eram os estudantes que pagavam a caução não havia problemas desse tipo.

Algo que me impressionou nesse caso, foi o fato de que, mesmo com todos os cuidados que o estudante tomou para colocar sua questão, a única resposta que recebeu foi uma resposta *grosseira*. E mais do que isso, em plena AG, onde estava presente a grande maioria dos membros do Liceu, absolutamente ninguém questionou a atitude do professor. E

ainda, ninguém prestou qualquer auxílio para o estudante, seja para problematizar o fato de ter sido alvo da cólera de um professor, ou ao menos para esclarecê-lo quanto ao seu questionamento pontual, ou sobre qual seria o melhor espaço para colocá-lo, caso não fosse na AG do orçamento. E, ao que tudo indicava, a questão só seria debatida entre o estudante e outros dois professores em um espaço informal, no qual não haveria mais recursos para o estudante expor publicamente seu posicionamento.

O fato me despertou interesse. A questão do cheque caução me parecia um problema que poderia estar conectado às questões financeiras da família do estudante. Poderia ser um assunto delicado para ser tratado com seus pais. Além disso, talvez não houvesse como o estudante quitar o valor caso fosse acionada a caução. Se eram válidas essas suposições, eu me perguntei, como dentro daquele estabelecimento, no qual havia tanto cuidado para garantir a participação dos estudantes nos processos de gestão, poderia ter se produzido uma situação como aquela?

Depois, questionando outros membros da equipe pedagógica compreendi que o professor, aquele que havia feito uma intervenção tão rude, fazia parte do projeto Ar Livre, e que, o motivo que o levou a intervir daquela maneira, era o fato de que dentro dos encontros do projeto, o estudante já havia colocado aquela mesma questão e já lhe havia sido dada a resposta. O motivo principal pelo qual ninguém interveio naquela situação durante a AG, era o fato de que todos sabiam que aquele estudante e aquele professor faziam parte do mesmo projeto. Isso significava que o espaço mais pertinente para tratar daquele ponto específico levantado pelo estudante, era o espaço no qual a discussão seguramente *já havia ocorrido*, que é o espaço do projeto Ar Livre.

Além disso, alguns professores, por conhecerem aquele estudante, estimaram que o estudante estava sendo “malandro” por tentar resgatar uma questão que já havia sido discutida em seu projeto e relançá-la na AG. E, concretamente, a questão era pequena, pois significava apenas que os pais dos estudantes *assinariam* um cheque caução, o objetivo desse cheque é nunca ser utilizado, e não havia razões para acreditar que ele seria debitado. Logo, a demanda de pedir para que o Liceu e não os pais assinassem esse cheque parecia, aos olhos de alguns, uma espécie de pedido de licença para não se comportar nos chalés alugados.

A questão continuou me incomodando. Mas, após perceber a familiaridade com a qual os professores se referiam ao estudante da AG e entender o que significava uma divergência entre um professor e um estudante pertencentes ao mesmo projeto, fui obrigado a constatar

que havia naquela situação diversos pontos a serem considerados que me escapavam. Percebi que haviam relações de confiança que tornavam aquela situação possível.

Se o professor se permitiu *anular* daquela maneira a questão colocada pelo estudante, era provavelmente por já terem tido aquela discussão em outro espaço. Imagino que, se houvessem questões financeiras relevantes concernindo o estudante, esse professor não trataria a questão da mesma maneira. Se ele, o professor, agiu como se se tratasse de uma questão pessoal, isso se deu possivelmente pelo fato de aquele questionamento, da forma como foi colocado naquele momento, acusava, aos olhos do professor, mais um *capricho* da personalidade daquele estudante do que uma preocupação fundamental, tal como são, via de regra, as questões levantadas na AG.

Colocada a questão dessa forma, a situação ainda fazia parecer que um projeto, como o Ar Livre, poderia tomar decisões que fossem no sentido contrário das práticas do LAP como um todo, ou que para o conjunto do Liceu era pouco importante o que acontece dentro de um projeto, e que a esfera do projeto poderia dele se autonomizar. Mas isso seria desconsiderar a confiança que os outros professores e estudantes depositam nos professores do projeto Ar Livre e no espaço de discussão dentro desse projeto de forma mais ampla.

Na verdade, a estrutura do LAP não tem como objetivo – e talvez nem mesmo capacidade para – equacionar todos os pequenos problemas, ou garantir a transparência de todos os pequenos eventos que acontecem lá dentro. É por isso mesmo que as relações de confiança possuem um espaço importante no tipo de autogestão que constrói-se no LAP.

A minha dificuldade de interpretar aquela situação deve-se ao fato de que eu conheço muito pouco todos os agentes que estavam envolvidos naquela questão. Deve-se também ao fato de que as tensões que surgem entre professores e estudantes não são necessariamente um indicador de um regime de opressão, mas podem indicar simplesmente um momento de uma relação intensa e cotidiana.

Enfim, cabe apontar que as questões de poder, de opressão e até mesmo quanto ao situação financeira do estudante, nesse caso, não são questões que foram necessariamente resolvidas pelas ressalvas expostas. Ao mesmo tempo, seria uma leitura muito superficial constatar que tais questões estão sendo simplesmente desprezadas, pelo simples fato de que os espaços de decisão observados não tiveram abertura para uma discussão formal sobre esse caso em particular. E, no sentido contrário, ainda que esses espaços demonstrassem plena abertura para uma questão como a que foi colocada pelo estudante, isso não deveria ser

tomado como um indicador de que no LAP não existem contradições a serem desconstruídas.

O debate em torno desse caso nos remete a seguinte proposição: a transparência no tratamento de determinadas questões não é desprezada pelos membros do LAP, mas isso não significa que os espaços formais das atividades e reuniões sejam os únicos a serem considerados. Os membros do LAP apoiam-se nas relações interpessoais de confiança para levar a cabo os processos coletivos, tanto quanto nos espaços formais de decisão política, e isso é parte integrante da dinâmica desse liceu, que apenas dentro de uma leitura parcial poderia ser qualificada como antidemocrática.

Questões de gênero, raça e classe

Grande parte dos homens negros que estudam no LAP estão inscritos na oficina de basquete. É comum que eles sejam vistos juntos dentro do Liceu, e algo semelhante acontece entre os estudantes que possuem origem árabe. Com relação aos jovens provenientes das periferias pobres, que utilizam roupas de um mesmo estilo, falam com as mesmas gírias e frequentemente são vistos fazendo rap ou escutando rap, a situação é parecida. Vemos no LAP a formação de *guetos*.

Nessa mesma oficina de basquete, apenas uma menina está inscrita. Durante a observação da oficina, na qual acontecia uma partida de basquete, reparei que ela parecia não participar do jogo tão plenamente quanto outros estudantes e professores na quadra. Em uma outra oficina, a oficina de escalada, lá também havia apenas uma menina, mas nesse caso nada indicava que ela não estivesse participando do espaço dentro das mesmas condições que os rapazes. Outra impressão que tive foi que, nos espaços de tomada de decisão, *as* estudantes que se expressavam pouco superavam em número *os* estudantes que se expressavam pouco. Ou seja, era mais comum as estudantes retraírem-se em sua participação do que os estudantes.

Evidentemente estamos falando aqui de impressões, que precisariam ser verificadas a partir de um estudo aprofundado que enfocasse diretamente essas questões. Mas, por sabermos que há na sociedade opressões que são desencadeadas contra estratos específicos, no que diz respeito a aspectos como classe, raça e gênero, seria importante questionar de que forma essas questões são tratadas. O não-reconhecimento delas dentro do LAP pode colocar em cheque, ou ao menos relativizar, a noção de igualdade que tenta-se desenvolver na instituição.

Há indícios de que alguns membros do LAP possuem inserção dentro de uma cultura

militante feminista. Isso pode ser deduzido de uma fala da professora Anne-Marie, relatada na história em quadrinhos do LAP, na qual, discutindo sobre um caso no qual um estudante havia agredido fisicamente outro estudante, a professora usa uma argumentação claramente inserida dentro de um registro feminista quando afirma que "...é como num caso de estupro. É sempre a vítima a responsável." (AURITA, 2014, p. 45). Ou, em uma discussão ocorrida em 1996, registrada por Bernard Nauer, em seu tele-documentário, na qual uma das estudantes questiona, durante uma conversa sobre a contratação de profissionais de limpeza, o porquê desse profissional já ser pensado como uma *faxineira* e não um *faxineiro* (NAUER, 1996, 11'). Em função desses acontecimentos, podemos deduzir que traços da cultura feminista estão presentes no Liceu, embora esses traços apareçam apenas esporadicamente. Logo, nos questionamos se não deveria ser estabelecido algo sistemático no tratamento dessa questão para que fosse possível afirmar que ali as questões de gênero não estão sendo legadas ao segundo plano, se comparadas às outras noções de igualdade que são discutidas de forma mais cotidiana no LAP.

Quanto à questão da raça, cor da pele, etnia e classe, observamos que, o fato de estarem juntos, tanto os negros, quanto os jovens com sotaque árabe, como também os que expunham sua identidade periférica e de baixa renda, enfim, a distribuição de estudantes nesses guetos, parecia ser tomado como um fenômeno que possui pouca relação com uma reprodução dos estratos sociais dentro da escola. Os professores entrevistados remeteram ao fato de que tais guetos existem em qualquer escola, e que talvez no LAP exista mais comunicação entre eles. Isso pode ser verdade, mas aqui tentamos levantar outros aspectos que essa situação nos traz. Ainda que nitidamente não houvesse nesse estabelecimento qualquer esforço para reproduzir opressões sociais, tentamos investigar se havia qualquer esforço para desconstruí-las.

As atividades que exigem participação financeira dos estudantes são, geralmente, custeadas em três partes, um terço advindo do orçamento do Liceu, um terço de festas de arrecadação e um terço dos próprios estudantes. Isso significa que para os estudantes de alta ou de baixa renda, a soma a ser paga dentro dessas atividades é a mesma. A exceção são alguns dos estudantes de baixa renda, atualmente em torno de dez, dos quais não é requisitado nenhuma participação financeira, nem para os almoços semanais. Em outras palavras, os casos mais extremos são considerados e devidamente sanados. Esse reparo financeiro não é desprezível, mas isso não nos permite afirmar que os problemas de opressão de classe estão

sendo trabalhados de forma ampla. Mais uma vez nos indagamos se os membros do Liceu, enquanto instituição, se colocam a questão: de que maneira o pertencimento a uma classe oprimida pode afetar uma participação em condições de igualdade no cotidiano escolar?

No documentário mencionado acima, um dos jovens coloca que nasceu e cresceu na França, mas que não é considerado francês pelo Estado e que isso ocorre possivelmente em razão da nacionalidade de seus pais. Esse jovem é descendente de árabes, e junto com seus colegas, narra ao documentarista o fato de que no LAP eles são objeto de estranhamento por parte de outros membros do Liceu. Eles reconhecem que o estabelecimento proporciona coisas interessantes e valiosas, mas isso não impede aquele estudante de, refletindo sobre a sua situação, questionar revoltado: “a gente tem que fazer o quê para ser integrado?” (NAUER, 1996, 28').

A igualdade que se cultiva no LAP parece ter ênfase na igualdade estritamente política, isto é, a igualdade de voz e de voto para todos os estudantes e professores como sendo um valor importante. As igualdades de gênero, classe e raça são colocadas de forma moderada, ou em segundo plano.

Como foi apontado, estão presentes no Liceu herdeiras de uma cultura feminista. Isso, no entanto, parece não ser algo que leve a comunidade a problematizar o fato de que a única menina que faz a oficina de basquete talvez não esteja jogando nas mesmas condições que os outros. A igualdade aí se resumiria a estar na mesma quadra que os outros membros do Liceu, mas não significa que esse espaço pedagógico será utilizado para pensar a diferença de nível entre os jogadores, ou a diferença de nível entre jogadores e jogadoras.

Se os negros são a grande maioria no curso de basquete, será isso sintoma de uma segregação que perpassa toda a sociedade, ou será apenas a liberdade de escolha que está disponível para os estudantes nas atividades do LAP? Não temos as respostas. Estamos somente chamando a atenção para o fato de que perguntas como essas não são colocadas em grau de importância próximo àquelas relativas a igualdade política. Com relação às questões de classe, por exemplo, os professores entrevistados confessaram tratar-se de um assunto delicado demais para ser amplamente levantado. Colocaram que, um estudante que encontra-se em uma posição economicamente desfavorável, talvez não queira ter sua situação exposta dentro da comunidade. Isso ocorre, possivelmente, pelas mesmas razões que perturbariam esse estudante em qualquer outro espaço da sociedade, isto é, porque isso torna-se uma marca de opressão.

Em relação a esses assuntos, o LAP parece não se diferenciar dos outros espaços da sociedade. O que constatamos aqui, com relação as opressões de classe, gênero e raça, não foi a maneira como elas ocorrem no LAP, nem tampouco se a frequência com a qual ocorrem no LAP é maior ou menor do que em outros espaços, pois não possuímos dados suficientes para avançar nessas questões. A única afirmação a esse respeito é que esses assuntos não são tomados como essenciais dentro da dinâmica de funcionamento desse liceu. Diferentemente das questões relativas à distribuição de voz, voto, participação e poder entre professores, estudantes e funcionários, as questões de *igualdade de condições* para participação na vida escolar entre estudantes de diferentes raças, origens, gêneros e classes, não possuem destaque nos debates formais realizados no LAP.

Ao mesmo tempo, não se trata de uma crítica que não enxerga as razões pelas quais essa ausência ocorre: são assuntos delicados que, exatamente pela sua baixa ocorrência em quase todos os espaços da sociedade, não são fáceis de abordar e podem causar danos se forem colocados sem o devido cuidado. Por isso, não cabe a um observador externo definir o momento ou a maneira pela qual essas questões deveriam ser abordadas. Talvez não caiba nem a um membro do LAP que não sofra essas opressões levantar tais questionamentos, caso não esteja autorizado por outros membros que as sofrem. Estamos colocando que, não apenas o cuidado para tratar desses assuntos parece fundamental, como parece igualmente importante que esses assuntos sejam levantados por integrantes do LAP que sofrem essas opressões. Tendo suporte na abertura para expressão que existe nesse liceu, integrantes que sofrem tais opressões estariam melhor colocados para definir o momento e a abordagem com relação ao assunto.

A ausência com relação a esses debates levanta as questões sobre diferentes noções de igualdade. O levantamento desse debate por pessoas não autorizadas, no entanto, pode facilmente incorrer em formas superficiais, estereotipadas ou, simplesmente, deslocadas de expor o debate. Portanto não há uma resposta simples quanto a se o melhor é colocar essa questão artificialmente ou se é não colocar, a única saída seria a busca por respeito e o acolhimento caso as questões relativas a essas ou outras opressões sociais sejam levantadas.

Finalmente, cabe esclarecer que nesse item nos preocupamos em constatar a ausência desses debates, e não oferecer respostas para essa problemática. Também não está sendo apontada uma *falha* do projeto do LAP, mas sim uma dimensão de igualdade que, ao que tudo indica, ainda não foi incorporada nesse projeto. Não estamos afirmando que existem soluções

fáceis e disponíveis que deveriam ser incorporadas pelo estabelecimento, pois, de fato, as soluções podem não se encontrar disponíveis, e talvez não tenham como ser originadas no interior da instituição. Estamos apenas questionando se esses fatores não recolocam a questão da igualdade em debate. Além disso, dada a ausência desse debate na maior parte das instituições da sociedade, parece plausível que entre professores e estudantes não haja tão frequentemente a iniciativa de abordar tais assuntos. Essa falta de hábito pode ser deduzida a partir dos seguintes trechos de entrevistas realizados:

> Professora: "[...] eu não sei, *eu estou fazendo hipóteses*, eu não estive na oficina de basquete para ver o que acontece mas... Então, tem isso, mas eu... *é verdade que eu não sou sensível quanto à isso* [...] "[25]
> Professor: "Essas diferenças elas existem, elas são levadas em conta e são ao mesmo tempo escondidas"[26]

O LAP não difere das organizações autogeridas, as quais, ao referirem-se à igualdade, tratam da igualdade de status político (a equidade na distribuição de voz, voto e participação) entre os membros da comunidade. Se, por um lado, não há uma sistematicidade no tratamento de tais questões dentro do LAP, por outro lado, é possível afirmar que o ambiente é propício para o surgimento de um debate amplo sobre o tema. Porém, nada indica que esse debate amplo surgirá naturalmente, ainda que exista uma abertura para tal.

Relação do LAP com o baccalauréat e com a institucionalidade

Somente a partir de 2010 o LAP conseguiu um estatuto oficial (Anexo A). Esse estatuto era almejado pela equipe pedagógica por conferir um status jurídico para o Liceu atestando a sua existência e sua maneira particular de funcionar. Ele é portanto uma garantia a mais de que a escola poderá prosseguir seus trabalhos. Ao longo dos seus 33 anos de existência, a ligação entre o Liceu e os órgãos educacionais foi relativamente distante, se comparado a outros liceus franceses. Para a equipe pedagógica que sempre buscou a autonomia do estabelecimento isso é uma vitória. Nesse período houveram apenas duas ou três visitas para inspeção por parte do Ministério da Educação Nacional. Na maior parte do tempo, apenas a relação com o Proviseur[27] do liceu de apoio ao LAP conecta o LAP à organização das outras escolas da rede pública de ensino.

25 Professora: "[...] Je sais pas, je fais des hipotèses, je suis pas en atelier basket, j'ai pas vu ce que se passait mais... donc, il y a ça et moi... c'est vrai que je suis pas sensible là [...]"
26 Professor: "Ces différences elles existent elles sont à la fois pris en compte et à la fois masquées."
27 Proviseur seria correspondente ao cargo do Diretor numa escola brasileira.

Partindo desse quadro, poderíamos supor que as interferências da burocracia do sistema de ensino estão, na maior parte do tempo, ausentes. No entanto, essas interferências ocorrem por outros caminhos. No período em que estive no estabelecimento coletando dados para esta pesquisa, ocorreu um debate que suscitou polêmica durante a reunião da equipe pedagógica. A questão colocada foi se haveria ou não a inserção dos dados dos estudantes que passam pela enfermaria em um sistema que organiza as fichas médicas dos estudantes.

Esse sistema pressupunha que apenas a enfermeira que atendeu os estudantes teria acesso aos dados. Mas, por serem computadorizadas, muitos dos professores expuseram o receio de que as fichas fossem acessadas por outros agentes e se tornassem um peso para alguns dos estudantes. Houve professores que sustentaram que a melhor saída seria jamais inserir os dados de saúde dos estudantes dentro de um sistema informatizado, mesmo sabendo que isso é prática corrente nas demais escolas da rede pública de ensino.

A possibilidade de que esses dados fossem utilizados contra os estudantes em um processo seletivo para um emprego ou um curso superior, por exemplo, foi algo que deixou os professores indispostos com a adoção de tal prática. Além disso, os dados sobre o estado de saúde dos estudantes, que o Liceu seria obrigado a fornecer, deveriam ser geridos pelo Proviseur do LAP. Não havendo Proviseur no LAP, não haveria um responsável encarregado, fazendo com que, tecnicamente, o LAP estivesse impedido de gerir seus próprios dados. Finalmente, foi decidido na reunião que a enfermeira poderia sim colocar no software os dados dos estudantes, mas chama a atenção o teor desse debate e a maneira como ele expõe as tensões que existem entre o LAP e algumas esferas da institucionalidade.

Uma outra forma na qual a influência da burocracia do sistema de ensino aparece, e esta de maneira mais duradoura, é o exame do Baccalauréat. O sucesso nesse exame sempre foi um entre os horizontes possíveis almejados pelos estudantes do LAP, ainda que diversas vezes ele seja objeto de tensão. Isso ocorre porque, historicamente, naquilo que dependesse da equipe pedagógica e da maior parte dos estudantes, o norte pedagógico jamais se resumiria ao bom desempenho no Baccalauréat.

Um objeto de conflito recente causado pelo Baccalauréat, foi a inclusão, em uma das etapas desse exame, de um boletim no qual as notas deveriam ser transmitidas em valores e que seriam informatizados para quantificar o desempenho do estudante nas disciplinas cursadas no Liceu. Esse dado seria confrontado com os resultados que o estudante havia adquirido na realização do exame e, em seguida, seria produzido um ranking pelo software

que processa esses dados. Essa etapa do processo abrange apenas os estudantes que já foram aprovados nas etapas principais do exame e a finalidade principal desse dispositivo, declarada pelo Ministério da Educação, é o combate à evasão dos estudantes no curso superior.

Essa nova norma, que deve passar a valer a partir do próximo exame Baccalauréat, obriga os professores a produzirem uma nota em valores numéricos para cada estudante que se inscrever no exame. A obrigação de fornecer um número, faz com que os professores sejam obrigados a elaborar critérios para a produção dessa nota. Essa tarefa se coloca como particularmente difícil quando existem estudantes que jamais compareceram às aulas da disciplina em questão. A necessidade de elaborar critérios para emitir uma nota poderia, enfim, causar uma modificação na forma como as aulas vinham sendo construídas, posto que até então não havia essa necessidade influindo nos seus objetivos.

Ao final, optou-se pela entrega de um trabalho escrito, relativo à matéria da disciplina, pelos estudantes que não tenham realizado nenhuma atividade passível de avaliação e que gostariam de obter uma nota nessa mesma disciplina. Esse trabalho escrito permitiria aos professores fornecer uma nota a ser computada pelo Baccalauréat, sem obrigar o estudante a comparecer a seu curso.

O grau de autonomia que o LAP adquiriu com relação as estruturas burocráticas do ensino francês é significativo, mas essa autonomia choca-se constantemente com as mudanças na organização do ensino público na França, e um esforço de adaptação dos membros do LAP é recorrentemente necessário. Até o presente momento, contudo, o consentimento de adaptar-se com relação a algumas das exigências externas parece significar uma estratégia para valorização dessa autonomia, e não uma disposição para deixar progressivamente diluir o modo de funcionamento particular do LAP.

Dia comum de um estudante do LAP

Em um dia comum, um estudante entrará no LAP em algum horário pouco pontual. Os horários de início das aulas são rigorosos, mas a não pontualidade dos estudantes não acarreta punições. O estudante será pontual se a atividade em questão for interessante para ele, caso contrário, haverá estudantes que serão pontuais, outros não serão.

Em um dia comum esse estudante poderá fumar um cigarro com seus colegas ou com os professores nos intervalos entre as atividades. O cigarro é permitido na parte externa do

estabelecimento. Ele talvez não fume, nesse caso, poderá ir jogar pebolim na mesa que fica no hall central do piso térreo, ou então ir tocar piano no refeitório, se não estiver acontecendo nenhuma outra atividade que demande concentração e silêncio nessa área.

As aulas que esse estudante vai assistir costumam ter conteúdos similares aos de qualquer outra escola. Apenas as formalidades no trato com os professores parecem ser deixadas de lado. Não há problemas em comer na aula. Se determinado estudante estiver atrapalhando a sequência da aula, o professor deve pedir silêncio ou chamar a atenção do estudante, mas, se esse mesmo estudante fizer uma brincadeira alguns segundos depois, não será incomum ver a professora ou o professor mudando seu humor e se deixando agradar por esse mesmo estudante.

Em seguida, o estudante deve ir para algum espaço de gestão, como uma reunião de Grupo de Base, a reunião de alguma Comissão ou a Assembleia Geral. Se o estudante for engajado e participativo, ele colocará sua opinião ao mesmo tempo em que tenta melhor compreender os assuntos que estão sendo tratados. Se ele for menos participativo, deve escutar a discussão que está acontecendo sem intervir, ora com mais atenção, ora com menos atenção, mas em todo caso, deve permanecer recolhido até acabar a reunião, ou irá se manifestar de forma esporádica se o assunto for de particular importância para ele.

Na hora do almoço, se for terça ou excepcionalmente também na quinta-feira, poderá almoçar pagando três euros pelo prato com sobremesa. Nos outros dias da semana, poderá utilizar a cozinha para preparar seu próprio almoço ou sairá para comer fora em alguma das lanchonetes da região.

Depois esse estudante deverá estar presente em alguma oficina ou projeto, onde os temas selecionados definem os tipos de conteúdos e atividades que acontecerão, sendo quase irrelevante a disciplina em que se especializou o professor que anima essas atividades. E no final da tarde, ele e seus colegas poderão vender crepe e chá, à 30 ou 50 centavos de euro cada, para conseguir financiar alguma viagem ou material para alguma atividade que esteja sendo preparada no Liceu. Enfim, depois de passar meio período ou o período inteiro no Liceu, de acordo com sua disponibilidade e adaptação às atividades, irá pra casa.

Nesse meio tempo, o estudante pode ter encontrado seu tutor, com o qual parou alguns instantes para conversar sobre algum assunto pendente. Ele pode também ter passado um tempo na biblioteca lendo livros ou histórias em quadrinhos. Ou então, pode ter estado na sala de informática, ou no jardim, conversando, fazendo um rap com seus colegas ou tocando

violão.

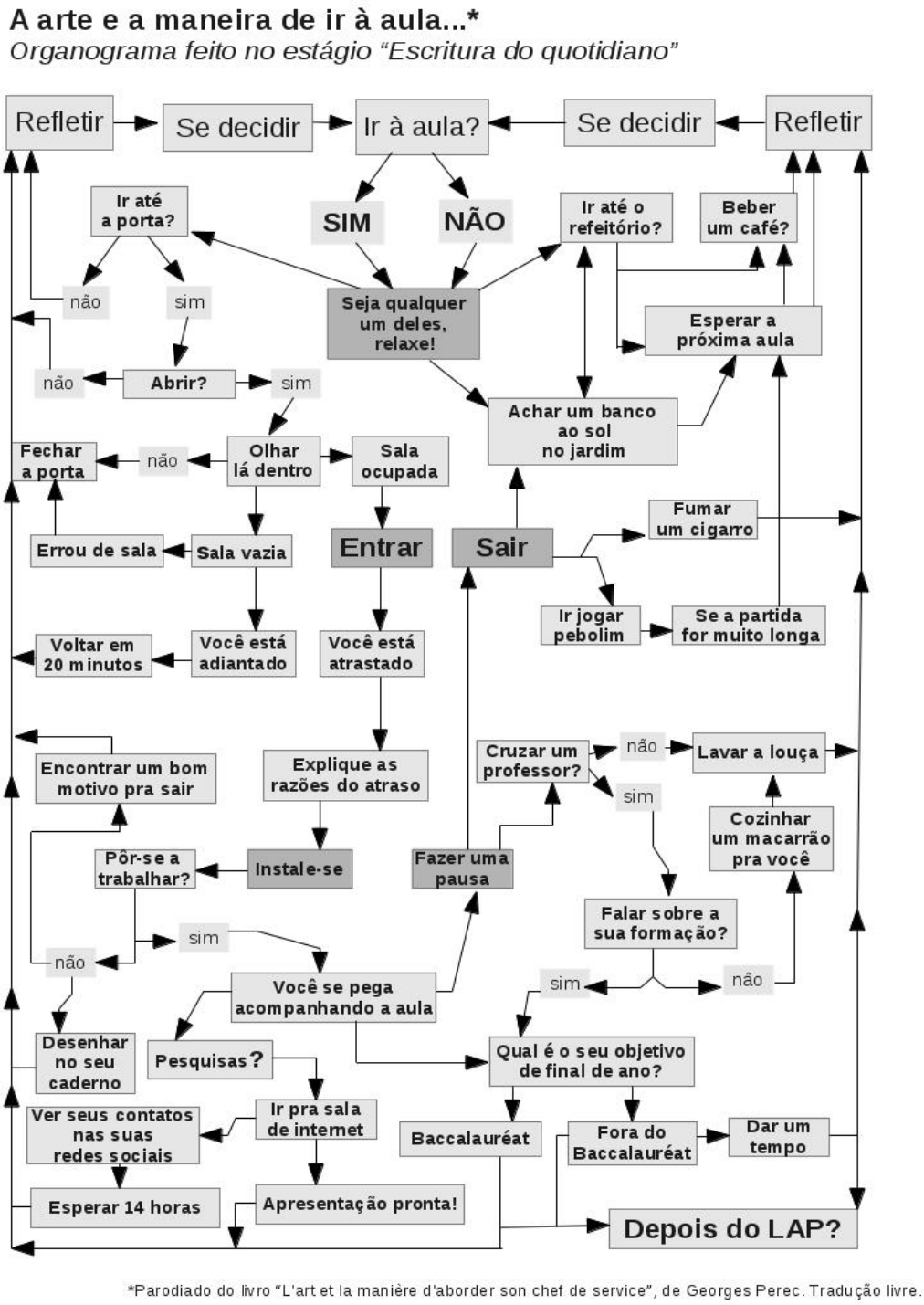

Figura 3 – Organograma: "A arte e a maneira de ir à aula" (fonte: COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p. 63)

A cooptação e a seleção no Liceu

Existem vinte e quatro postos para a equipe pedagógica no LAP. Logo que um deles encontra-se disponível, é anunciado no site do liceu o posto vacante e as cartas de interesse enviadas por aqueles que se voluntariaram a trabalhar no Liceu são lidas pelos membros da equipe. Na sequência, são realizadas entrevistas com os candidatos que levam em conta sua disponibilidade para trabalhar coletivamente e sua aptidão para ensinar conteúdos que ultrapassem seu domínio disciplinar de origem. Após um ano probatório trabalhando no Liceu, na mesma condição que os outros professores, o candidato é submetido a uma votação entre seus colegas que vai deliberar se a sua incorporação ao estabelecimento será efetivada.

Ao contrário do processo de cooptação dos novos professores, que é realizado exclusivamente pela equipe pedagógica, o processo de seleção dos estudantes é realizado por uma comissão eleita que envolve alguns dos estudantes que já estão matriculados no LAP e membros da equipe[28]. A única razão para a existência de um processo seletivo de estudantes é o fato de não haver vagas para todos os candidatos que desejam ingressar nesse liceu. O processo é composto por três etapas e o critério fundamental em qualquer uma das etapas é o mesmo, vontade de engajar-se dentro de uma comunidade que busca se auto-construir e, por extensão, que possua a disposição para o trabalho coletivo. O critério parece simples, mas a seleção envolve densas discussões entre os membros da comissão que a realiza e, além disso, são frequentes os candidatos que são aceitos ou dispensados *por pouco*.

O critério para o ingresso dos novos estudantes, nas demais escolas da rede de ensino pública francesa, funciona por localidade, ou seja, os estudantes devem estudar na escola que estiver dentro do perímetro da sua localidade. No LAP, por diversos motivos, isso não ocorre. Desde o começo do projeto, a autonomia na seleção dos estudantes era um dos requisitos do Liceu. Por um lado, não faria sentido obrigar que um estudante do bairro estivesse nesse Liceu, no qual haveria grande decepção, de sua parte ou da parte de seus pais, se aquilo que eles estivessem a procura fosse, por exemplo, uma "escola convencional". Isso poderia significar um prejuízo para o estudante em questão e que seria causado pelo simples fato de

28 Apesar do debate reaparecer com frequência, os estudantes não foram incorporados nos processos de seleção dos novos professores por fatores como: a falta de propostas concretas advindas dos estudantes para efetivar sua participação no processo, o desconforto gerado por uma situação na qual estudantes ocupariam o posto de *empregadores*, a dificuldade de colocar em prática um acompanhamento de um ano de duração com delegados estudantes, o fato de que os estudantes tendem a permanecer no Liceu por um período de tempo bem inferior àquele dos professores, o questionamento quanto a capacidade dos estudantes de avaliar aspectos pedagógicos e de separá-los dos aspectos afetivos, e também leva-se em conta o fato de que a responsabilidade sempre recairá sobre os professores – informalmente, porém, os estudantes são sempre consultados sobre os professores em processo de contratação. (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, pp. 184-6)

ele habitar no mesmo perímetro que o LAP. Por outro lado, ter que lidar com o ingresso anual de 80 novos estudantes, arbitrariamente selecionados, ou que tivessem como único traço comum, a vizinhança ao Liceu, poderia colocar em risco a construção e continuidade do projeto de autogestão do Liceu. Quanto a isso existe até uma carta de engajamento a qual os estudantes devem assinar no quando de seu ingresso no Liceu (ver Anexo B).

Essa possibilidade, exclusiva do LAP, de poder selecionar os seus próprios professores e os estudantes ingressantes, é fundamental para amparar um ambiente no qual a disposição para o trabalho coletivo esteja presente. Na verdade, a existência de adesão, em um projeto de escola tão *sui generis* como esse, é um fator não-desprezível para a garantia da continuidade dessa experiência. Um questionamento que se coloca é se essa seletividade não gera um corporativismo que comprometeria o valor dos processos coletivos levados a cabo nessa instituição. Uma autogestão na qual os membros que a farão funcionar são previamente selecionados por preencherem um mesmo perfil, transforma-se em uma autogestão artificial?

Bem, como foi observado, essa seletividade coloca-se como pré-requisito para a continuidade, e em boas condições, dessa experiência. Se por um lado, esse fator é fundamental e torna-se difícil imaginar a duplicação de uma experiência como a do LAP que não envolva a possibilidade de seleção, do corpo docente e discente, pelos próprios membros do Liceu, por outro lado, a gestão coletiva do estabelecimento poderia ser reinterpretada como a gestão do estabelecimento por *um* coletivo.

Se há um traço que unifica os membros do LAP, a disposição para a gestão coletiva, isso não parece configurar uma forma de corporativismo. Dentro de uma lógica corporativa os membros seriam não apenas cooptados por enquadrar-se dentro de um determinado perfil, mas seriam igualmente formados com a finalidade de garantir manutenção da corporação. No LAP, a finalidade não é a manutenção de uma corporação, mas a fomentação de um ambiente pedagógico e comunitário. Isso significa que a possibilidade de discordar, a possibilidade de criticar e de reinventar as formas de organização são ali incentivadas. A ênfase nos processos formativos, de formação política e pedagógica, nos leva a crer que a seletividade é colocada a serviço das trajetórias pessoais dos membros do Liceu, e não da manutenção de uma comunidade com suas práticas, tradições e signos que lhes são característicos.

No entanto, vemos um outro problema a ser apreciado com relação a esta questão. De fato, o critério é pertinente e parece mesmo prevenir que o projeto de autogestão não seja colocado em risco. O problema não é o critério, o problema é o fato de que não há para esse

critério, que é bom, uma forma objetiva de segui-lo. A comissão que é democraticamente estabelecida é quem dá a palavra final. A comissão também não é o problema. O problema é que esse sistema de seleção tem, no limite, como principal forma de definição, sobre o enquadramento ou não de um candidato, a confiança. Se a comissão é capaz de confiar no candidato ele tende a ser escolhido, senão ele pode ser descartado, por maior que seja sua vontade ou até mesmo necessidade de estudar nesse liceu. É por isso, inclusive, que o funcionamento do processo seletivo é discutido ano após ano dentro do Liceu. Ou seja, eles próprios, os professores e estudantes, reconhecem as dificuldades relativas ao processo seletivo.

Bem, não parece possível que uma reformulação dos critérios de seleção baseados na vontade ou na necessidade não esbarrem em problemas tão grandes quanto esse que o critério atual comporta. E também não parece verossímil a formulação de parâmetros *sólidos* para identificar estudantes que possuam um ímpeto de trabalho coletivo e autogestão de sua escola, e aqueles que não possuem. Esse ponto continuará sendo um problema porque um processo seletivo pautado em grande medida pela confiança intersubjetiva entre os membros da comissão e os candidatos, e sua *intuição* de que tais estudantes serão consequentes com sua opção de estudar no LAP, é um processo seletivo sujeito às diversas armadilhas geradas pelos preconceitos inconscientes ou significações imaginárias dos membros da comissão. Se os membros dessa comissão pertencem a uma determinada classe, existe o risco de isso influenciar nas suas escolhas, e, igualmente, se pertencem a um determinado sexo, se pertencem a uma determinada raça.

Algo que não se encontra nos outros liceus é a discussão permanente sobre os critérios de seleção dos seus estudantes, isso torna o LAP uma instituição singular e que problematiza seus processos buscando evitar a exclusão. Ainda que esse fator torne os processos do LAP potencialmente menos excludentes do que os de outros liceus, não deve-se deixar de observar uma fragilidade que apresenta ao destinar tanta importância a fatores como a *confiança* e a *intuição* para verificar se os candidatos preenchem os critérios para ingressar na escola. Um caminho possível para talvez reduzir o peso desses fatores seria a inclusão de um sorteio em uma etapa final do processo. Dessa forma, ao menos alguns dos candidatos não seriam desqualificados por não inspirarem confiança, mas tão somente por não terem sido sorteados.

Ataques, resistências e insucessos no LAP

Durante o ano letivo de 2003/2004 houve um incêndio na cozinha do Liceu, até hoje de causa desconhecida, que atingiu o quadro de força e afetou toda a parte elétrica do prédio. Esse incêndio paralisou as atividades no prédio durante um ano, obrigando o Liceu a funcionar em algumas salas de um outro liceu, o qual acolheu o LAP de forma solidária, como solução emergencial. A reabilitação do prédio foi conquistada após a pressão que alguns dos professores realizaram junto as autoridades responsáveis pelo reparo dos danos e pela autorização da retomada das atividades escolares naquele espaço. As atividades no liceu que emprestava o espaço para o LAP aconteciam em condições ruins e, se as reformas necessárias e a autorização para que o Liceu pudesse retomar suas atividades no prédio original não tivessem acontecido em tempo hábil, o LAP estaria correndo o risco de fechar.

Em 2011, esteve em andamento uma política de reorganização dos professores parisienses que pretendia redistribuí-los entre as instituições de ensino, a partir de uma atualização dos cálculos da relação professor/estudante. Essa decisão do Rectorat de Paris, em função de uma redução dos recursos destinados para a educação nacional, acarretaria o corte de cinco postos de professor no Liceu. Ao final do processo, apenas um dos postos teve meio período de redução em sua jornada, ou seja, meio posto foi perdido. Para que isso acontecesse, foi necessário a mobilização de uma campanha para garantir a manutenção dos postos de professores do LAP, campanha essa que contou com pedidos de solidariedade, denúncias públicas, manifestações de rua e os esforços de toda a comunidade do LAP para tentar reverter essa medida, caso contrário o funcionamento do Liceu seria novamente colocado em risco[29].

O fechamento de escolas autogeridas aconteceu pelo menos duas vezes na história recente do ensino francês. Em 2001, uma escola localizada em Île d'Oleron de inspiração libertária, chamada École Bonaventure, foi fechada, entre outros motivos, por pressão dos órgãos administrativos locais. Em 2010, o Colège Pionnier Expérimetal de La Maronne, foi desativado pela insatisfação com o modo de funcionamento dessa escola por parte dos inspetores regionais. Isso demonstra que os projetos de escolas experimentais podem ser colocados em risco, e que o LAP, assim como esses outros estabelecimentos, poderia ter sua existência ameaçada.

Esses fatos nos permitiriam pensar o Liceu como objeto de ataques por parte das autoridades e da indiferença da população, em momentos nos quais essa última não prestou

29 Uma dessas manifestações está registrada no seguinte vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=b92rb28FrHQ - MANIF POUR LE LYCÉE AUTOGÉRÉ

solidariedade ao LAP. Nesse viés, estaríamos colocando o LAP em uma posição de *vítima.* Ao mesmo tempo, as ações levadas a cabo por professores e estudantes tiveram grande importância para que a resistência aos ataques sofridos pela comunidade e pela instituição do LAP fossem neutralizados. Ao focar nessa dimensão, estaríamos conferindo à comunidade do LAP um status de *herói.* Tais interpretações são plausíveis, pois partem de fatos que caracterizam esse liceu. Mas, ao mesmo tempo que facilitam a captação dessa experiência, obscurecem sua complexidade, pois são parciais, e isso pode ter consequências para um debate qualificado sobre essa escola.

Mas, e quanto aos *fracassos* que poderiam ser apontados dentro do LAP? O debate incipiente quanto as questões de gênero, raça e classe, por exemplo, não poderia ser considerado uma espécie de *fracasso* dentro das metas estabelecidas pelos próprios membros do Liceu? Existem outros elementos que poderiam colocar o LAP como um projeto *malsucedido*?

Além do distanciamento que mantém com relação às questões de raça, gênero e classe, poderíamos igualmente questionar se o processo seletivo dos estudantes, exposto na seção anterior, não seria outro ponto falho no Liceu: a decisão de acolher ou não determinado estudante é discutida entre os membros da comissão mas, no limite, pode depender simplesmente da confiança que o candidato inspirou na comissão. Tais pontos podem ser superficialmente lidos como fracassos do LAP, mas quanto a esses dois pontos mencionados, por exemplo, esperamos ter colocado elementos suficientes para dissuadir leituras tão simplificadoras. São questões que devem funcionar como debates abertos, não como signos de demérito dessa experiência.

Outro ponto que poderia ser visto como um insucesso dentro do LAP seria a frequência obrigatória aos Grupos de Base. Esse ponto poderia ser tomado como um objeto de crítica análogo ao voto obrigatório. Se o voto obrigatório coloca em questão a intenção democrática que deveria estar presente nos processos de uma eleição, a frequência obrigatória nos Grupos de Base poderia colocar em questão os mecanismos de auto-regulação, disponíveis para os estudantes dentro da lógica de funcionamento do LAP. Quanto a esse ponto, talvez valha a pena esclarecer alguns aspectos.

Os acordos que são realizados entre professores e estudantes ao longo do ano, dentro de suas conversas e sessões de tutoria, demonstrariam facilmente que os GBs não são o *único* espaço de frequência obrigatória, e que a chamada "livre frequentação", que é um dos aspectos

distintivos do Liceu, não é uma livre frequentação *que permite ir ou não ir*. Trata-se mais exatamente da liberdade para ir *em algumas atividades ou em outras*, o que é diferente. Logo, apesar de os GBs terem a sua frequência obrigatória, um estudante que vá a todas as reuniões de seu GB, mas não comparece as outras atividades do Liceu, dificilmente sustentará sua condição de estudante nesse estabelecimento.

O que essa regra busca enfatizar é o fato de que a frequentação nos outros espaços, aqueles que não são os Grupos de Base, não está tão intimamente ligada ao caráter mais importante do LAP, que é a possibilidade de sua autogestão. Portanto, os estudantes devem frequentar os outros diversos espaços, como aulas, comissões, oficinas, reuniões, entre outros. Mas *quais* deles, exatamente, e, em cada um deles, o *quanto*, poderá depender de cada estudante, sendo os únicos espaços que *todos* devem frequentar, o GB e a Assembleia Geral, ainda que nessa última o controle de frequência seja menos rigoroso. Não se trata de impor uma regra que limite a liberdade de qualquer um, se trata simplesmente de tentar evitar que se forme um contingente grande o suficiente de pessoas que não frequentem os GBs o que poderia causar um seccionamento entre esse grupo e os outros, ou seja, entre um grupo de autogestionários e um grupo de *desinteressados*, ou mesmo entre aqueles que legitimam os GBs e um segundo grupo com outro tipo de estrutura política paralela e contrastante dentro do mesmo Liceu.

A participação obrigatória no GB é criada para isso, mesmo que permaneça em aberto uma discussão sobre como alguns dos estudantes comparecem com sua presença física no espaço do GB mas não se empenham em participar dele efetivamente e sobre como isso poderia ocorrer em função da forma como esse espaço está organizado. Mas esse debate não seria pertinente exclusivamente para debater a questão dos GBs, aqui tentou-se problematizar somente a regra da obrigatoriedade, e seu traço aparentemente autoritário.

Finalmente, esse tópico teve por objetivo expor nossa intenção de buscar uma forma de retratar a experiência do LAP que não encerre essa instituição dentro de uma única identidade, seja enquanto *vítima*, *herói* ou como um *projeto malsucedido*. Apesar de existirem elementos na trajetória desse liceu que nos permitiriam evocar, de forma superficial, qualquer uma dessas qualificações, nosso esforço vai no sentido de conhecer e compreender essa experiência em sua complexidade.

Dinâmicas de discussão e a relação entre professores e estudantes

O princípio democrático e a valorização da igualdade estão claramente presentes no LAP. E ao mesmo tempo, há uma hierarquia entre a equipe pedagógica e os estudantes. Isso acontece em parte porque (1) os membros da equipe são os maiores responsáveis por tudo o que acontece dentro do estabelecimento, (2) pelo tempo de permanência desses no Liceu, que tende a ser superior ao dos estudantes, e ainda, (3) pelas exigências de sua função enquanto transmissores de conteúdos e principais animadores da maior parte das atividades.

Nas aulas, oficinas e projetos, esse papel de destaque dos professores é naturalmente assimilado por estudantes e professores, embora seja comum, em algumas das oficinas, ver o fluxo das atividades sendo conduzido por estudantes. Nesses casos, os professores encarregados encontram-se numa posição predominantemente passiva. Já nas Comissões, GBs, RGGs, e AGs, tanto a capacidade quanto a responsabilidade pela condução dos debates e procedimentos poderiam ser de posse de ambos os corpos, professores e estudantes, de forma equivalente. Mas mesmo nesses espaços os professores costumam desempenhar um papel de destaque.

Na maior parte das situações são os professores que tomam para si essa função de animadores, inclusive nas instância de deliberação. O grande diferencial nessas situações é a postura nos processos de debate e tomada de decisão. Como vimos no caso do estudante na AG, a possibilidade de um estudante ser desrespeitado por um professor no LAP existe, mas, nesses espaços de deliberação, um professor poderá ser igualmente desrespeitado por um estudante, sem que isso necessariamente seja tomado como desvio de conduta por parte do estudante. Não pretende-se aqui entrar no mérito da questão do respeito mútuo enquanto valor universal. Procuramos apenas enfatizar que uma postura aparentemente *desrespeitosa* torna-se possível quando os participantes de uma reunião reconhecem-se enquanto entes equivalentes e lançam mão livremente desse tipo de recurso de expressão. Que tais recursos de expressão possam impressionar, em função de sua agressividade ou descuido com a escolha das palavras, isso não necessariamente subtrai seu caráter fundamentalmente político e consonante com a gravidade das questões em debate.

Quando afirmamos que a diferença é a *postura*, trata-se do fato de que, ainda que os professores conduzam geralmente as reuniões, quando se trata da opinião de um deles em confronto com a opinião de algum dos estudantes, não há qualquer demonstração de superioridade por parte dos professores. E os estudantes parecem agir de acordo com esse

quadro. A palavra final, não virá necessariamente de um professor, e as decisões serão sujeitas a votação, na qual o voto de professores e estudantes possui o mesmo valor.

Existe ainda a reunião da equipe pedagógica, a única instância de deliberação na qual não existe possibilidade de voto para os estudantes. E apesar dos estudantes terem acesso livre e poder de voz nessas reuniões, há alguns anos nenhum grupo de estudantes frequenta elas de forma sistemática. Esse espaço, no entanto, não é soberano com relação a Assembleia Geral e, além disso, poderá tratar de algumas das questões ligadas mais intimamente ao corpo docente, o que justificaria, em parte, a ausência de estudantes nesse espaço – questões como, por exemplo, a cooptação de novos professores, processo que não envolve a participação direta de estudantes.

Talvez caiba acrescentar que, no LAP, a relação entre professores e estudantes no dia a dia, como nas demais escolas, é marcada por um distanciamento. Nesse estabelecimento, no entanto, essa distância não parece remeter a um regime de ameças, no qual o professor não é apenas um sujeito que possui uma função diferente daquela do estudante, mas também é dotado do poder de avaliar o estudante e de impor sanções.

No LAP a distância entre professores e estudantes parece menor, parece ser algo mais estritamente ligado à diferença de idade entre ambos, ou às diferentes finalidades que cada um dos seus papeis possui dentro do Liceu, ou mesmo em função dos diferentes níveis da hierarquia na qual estão cada um dos dois, embora essa diferença hierárquica não pareça aqui estar calcada em ameaças. Seria, no entanto, equivocado descrever como uma relação de amizade, as relações entre estudantes e professores no LAP, mas frequentemente veremos essa relação manifestar-se como algo próximo de uma relação entre colegas de trabalho.

Finalmente poderíamos refletir sobre o tipo de burocracia que existe internamente no LAP. Se existem relações hierárquicas, existem apenas dois níveis nessa hierarquia que são o nível da equipe pedagógica e o dos estudantes[30]. A relação entre esses dois níveis parece manter-se em diálogo franco e constante. E se existem espaços e assuntos nos quais a participação dos estudantes é restrita, eles existem no LAP em quantidade significativamente inferior aos que veremos em instituições comuns de ensino.

O fato de haver uma burocracia no LAP não deve ser relevado. No entanto, a estrutura que está em vigor hoje parece mais sugerir uma proposta de como desburocratizar uma instituição tal como a escola, do que algo que acusa a presença velada de um regime

30 Os funcionários do Liceu, que atualmente trabalham como Auxiliar de Serviços Gerais, Secretária e Enfermeira, não estão sendo mencionados por sua posição particular, a qual incorreria em uma simplificação se quiséssemos envolvê-los nessa análise, por isso optamos por não envolvê-los.

burocrático nesse estabelecimento.

A "utopia"

Durante aquela aula de espanhol já mencionada no tópico "Relação do LAP com organizações políticas", na qual estudava-se as Revoluções Mexicana, Cubana e o movimento zapatista, houve um diálogo entre o pesquisador, a professora e um estudante. Em dado momento, quando a professora explicava as bandeiras da revolução mexicana, um estudante interveio e afirmou que essas bandeiras eram utópicas. De minha parte, coloquei que um Liceu Autogerido também poderia ser considerado utópico de um determinado ponto de vista. A professora, por sua vez, colocou que as pessoas que olham do exterior às vezes *se encantam*, e que eles, os que estão no Liceu no cotidiano, estão frequentemente *dans la merde* e se perguntando onde estaria essa utopia. E acrescentou, ironizando, que talvez a utopia esteja "aqui em baixo" e que talvez fosse só uma questão de lavar a *craca* para que apareça a utopia.

Duas questões distintas parecem sobressair desse diálogo. A primeira tem a ver com o fato de que, de acordo com as percepções da professora e do estudante, não há nada de utópico na experiência do LAP. Isso demonstra que, ao menos do ponto de vista deles, que vivem essa experiência, não há um salto significativo que distancie positivamente o LAP de outras vivências institucionais existentes na realidade. E, ao mesmo tempo, nada que aproxime significativamente a vivência no LAP de uma projeção daquilo que seria uma escola ideal.

Apesar de todos os aspectos distintivos que encontramos no LAP e que foram colocados em prática na tentativa de tornar esse liceu um estabelecimento *melhor* do que os outros, isso não se converte em percepção de conquista de um ideal. A experiência é antes percebida como algo que aporta diversos desafios e dificuldades, ainda que esses sejam muitas vezes diferentes daqueles enfrentados em outros liceus. Isso indica, também, que a construção do LAP pelos seus membros não é considerada como uma forma de demonstrar a validade de uma utopia, mas antes uma tentativa de reinvenção das normas escolares. Tal tentativa pretende explorar novos caminhos que possam ser positivos para professores e estudantes, o que não significa atingir um estado ótimo, ou utópico, mas sim criar um ambiente autogerido, coletivizado e no qual todos os envolvidos tenham uma margem de controle maior sobre as determinações que agem sobre suas vidas.

A segunda questão que releva desse diálogo é a percepção das revoluções, mexicana e

cubana e do levante zapatista, como experiências em algum grau utópicas. Não estamos aqui entrando no mérito dos êxitos ou não de tais experiências, estamos pontuando o fato de que, se os elementos que ligam o LAP às outras instituições e à vida cotidiana são mais fortes do que aqueles que o ligam a uma utopia, talvez a percepção das experiências revolucionárias como experiências utópicas despreze a possibilidade de elas estarem mais intimamente ligadas ao cotidiano do que se supõe. Ou seja, o questionamento da professora quanto ao fato de muitos tomarem o LAP por uma utopia, suscitou um impulso de rejeitar a hipótese de que o LAP é uma utopia, e não um impulso de ver essas revoluções e o levante zapatista como algo que talvez não seja também uma utopia. Ou, mais precisamente, de procurar demonstrar que, em nenhum dos casos, existe uma utopia.

Essa discussão em torno do termo utopia talvez tenha atrapalhado a percepção de possíveis similaridades existentes entre a experiência do LAP e outros processos que se desejaram revolucionários. Que não seja *utopia* a palavra que descreve aquilo que ocorre no LAP, isso não anula a possibilidade de que algumas coisas, que sejam de interesse para um projeto revolucionário, estejam sendo construídas e inventadas lá. E, quanto aos processos revolucionários, esses talvez não pressuponham indivíduos imersos em um estado militante, extraordinário, anormal, *utópico*, talvez pressuponham apenas uma tentativa cotidiana de construir coletivamente novas relações.

3.2 Balanço das categorias

Como indicado anteriormente, nosso estudo em campo foi guiado por categorias mais ou menos precisas e definidas a partir da leitura de autores discutidos no primeiro capítulo desta dissertação. Se até agora não nos referimos diretamente a elas é porque houve necessidade de apontar os dados coletados inseridos em outros contextos, de modo a expor os contornos deste trabalho de pesquisa, assim como para trazer as reflexões suscitadas pela visita a campo. Essas reflexões ultrapassam os limites determinados pelas categorias, as quais foram formuladas anteriormente à visita ao Liceu. A partir de agora nos referiremos a essas categorias de pesquisa elencadas no segundo capítulo.

O objetivo da visita a campo era obter dados que apontassem se havia ou não, entre o Liceu Autogerido e a escola capitalista, uma distinção nítida. Para obter elementos que permitissem realizar um debate em torno dessa questão, optamos por um estudo de

observação, principalmente, mas acompanhado de pequenas entrevistas que pudessem completar dados que não estivessem suficientemente claros a partir unicamente da observação.

Os estudos realizados a partir das fontes e o trabalho em campo não possibilitam uma análise exaustiva das categorias de análise formuladas devido a fatores como o tempo reduzido que foi disponibilizado para a coleta de dados em campo e, possivelmente, à nossa opção por um estudo predominantemente observativo. Discutiremos aqui cada uma das categorias, abrangendo os limites de nossa pesquisa, e exporemos o trabalho realizado com os materiais consultados e as observações em campo. Após apreciar as categorias que tratam do distanciamento ou aproximação do Liceu Autogerido de Paris com relação à escola capitalista, e aos valores da sociedade capitalista em geral, retornaremos à Castoriadis, Holloway e Deleuze e Guattari para discutir, com base na análise dos dados coletados, a questão principal desse trabalho, a saber, sobre as contribuições desse Liceu para um projeto de resistência.

A **primeira categoria** indagava sobre os processos de seleção e de marginalização. Esses processos podem ser pensados com base naquilo que foi tratado nos subtítulos "A cooptação e a seleção no liceu" e "Questões de gênero, raça e classe". Além desses subtítulos, foi também levantada a questão da *confiança*. Para explicitar o valor da confiança, tomemos um trecho redigido por Anne-Marie, professora do LAP, ao discorrer sobre os dispositivos de acompanhamento escolar dos estudantes:

> Antes de mais nada, eu devo sublinhar que é o clima geral de diálogo e de troca, no jardim, no refeitório ou nos corredores e salas de atividades que nos permitem estabelecer uma verdadeira relação de confiança entre jovens e adultos. É a estima que nós demonstramos ter por eles que faz com que muitos deles se reconciliem com o aprendizado e muitas vezes com a vida. É portanto a disponibilidade dos professores ao longo do dia no Liceu aquilo que possibilita esse tipo de relação entre discentes e docentes. Esses laços que são informais, espontâneos, são tecidos progressivamente na participação da experiência e são portanto dificilmente mensuráveis.[31] (COLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p.39)

Se levarmos em conta as diferentes dimensões da questão que se coloca, a partir do que já foi explicitado, concluiremos que não temos elementos suficientes para afirmar que não existem processos de marginalização dentro do LAP. Mas também não possuímos elementos

31 "Auparavant, je tiens à souligner que c'est l'ambiance générale de parole et d'échange, dans le jardin, dans la cafétéria ou dans les couloirs et les salles d'activités qui nous permettent d'établir une véritabe rellation de confiance entre les jeunes et les adultes. C'est l'estime que nous leur manifestons qui va réconcilier un grand nombre d'entre eux avec l'apprentissage et souvent avec la vie. C'est donc la disponibilité des professeurs tout au long de la journée passée au lycée qui permet ce type de rapports entre enseignés et enseignants. Ces liens qui sont informels, spontanés, se tissent au fur et à mesure de la participation à l'expérience et sont donc difficilement mesurables."

suficientes para afirmar que eles existem, então o que temos?

Sabemos que no LAP as atividades que demandam a participação dos estudantes são de três naturezas diferentes: as instâncias de tomada de decisão, as instâncias de gestão do funcionamento e as atividades pedagógicas. A participação dos estudantes nesses três tipos de espaço é fundamental dentro da proposta pedagógica do LAP e é fundamental também para que o Liceu continue funcionando com esse tipo de autogestão. Na escola capitalista, apenas a participação em atividades pedagógicas é considerada importante e indispensável para os estudantes.

Sabemos também que no LAP, diferentemente das demais escolas públicas da rede de ensino da qual faz parte, a seleção dos estudantes não é realizada mediante a proximidade da residência do estudante com relação à escola. Isso significa que a diversidade de classes sociais representadas e também de raças representadas é maior do que na maior parte dos outros estabelecimentos. Isso não significa que não haja processos de marginalização internamente por questões de raça e origem social, por exemplo, mas significa que ao menos para o ingresso no liceu a barreira do pertencimento à mesma localidade da escola e da residência está rompida.

Constatamos também a existência de "guetos" que muitas vezes parecem unir os estudantes de uma mesma raça ou de uma mesma condição econômica, assim como o escasso debate formal em torno do significado desses guetos. Esse elemento isolado, porém, não é suficiente para concluir se ocorre ou não a perpetuação de um processo de *marginalização* desses grupos dentro do Liceu.

Sobre as mulheres, alguns dos processos que culminam com a opressão feminina na sociedade provavelmente perpetuam-se dentro do LAP. E não existe nenhum dispositivo que trabalhe essa questão de forma sistemática, o que não significa que não hajam esforços esporádicos em torno dessa questão, o que deve, aliás, valer também para as questões de raça e classe. Não temos dados para avaliar se o Liceu instaura-se como um ambiente opressivo para as mulheres que ali trabalham e estudam, somente podemos constatar que o tema da opressão de gênero não está sendo colocado em debate de forma sistemática. Isso pode ser demonstrado pelas seguintes entrevistas, quando tratava-se do tema das opressões de gênero, raça e classe dentro do LAP:

> Pesquisador: "A questão principal é que isso raramente vem à superfície das discussões no Liceu, não?"
> Professora: "Bom, tanto quanto eu consigo lembrar, jamais, sim..."[32]

32 Pesquisador: "La question principale c'est que ça rarement ça vient à la surface des discussions dans le

E ao ser colocada a mesma questão para outro docente, ele respondeu:

> Professor: "[essa discussão] acontece, ela acontece. Bom, mas ela não acontece o tempo todo. Ela acontece quando alguém coloca ela..."[33]

Aqui cabe retomar a discussão sobre a *confiança* e sobre como ela é colocada como fator de grande influência nas relações entre professores e estudantes. Esse elemento é ambíguo e parece possuir importância no rompimento de processos de marginalização quando, por exemplo, determinado estudante inspira confiança aos olhos dos professores, esses deverão auxiliá-lo de forma mais ativa em seu percurso, indo na contramão de sua marginalização. E, ao mesmo tempo, por seu caráter difuso e subjetivo, é impossível não estimar qualquer arbitrariedade advinda desse sentido de *confiança*, podendo surtir como camuflagem para ações opressivas, que podem não ser aparentes nem mesmo para o próprio indivíduo que as exerce.

Com relação a determinadas questões sabemos que os próprios professores não possuem acúmulo suficiente para lidar. Não sabendo, por exemplo, medir o quanto deveriam oferecer amparo a determinados estudantes que encontram-se em uma situação social frágil. Isso ocorre por não se verem seguros sobre o quanto esse amparo poderia culminar em uma exposição do estudante em questão, o que poderia agravar uma possível situação de marginalização conforme indica um dos professores: "[...] para alguns não é fácil mostrar-se como um aluno que tem a refeição gratuita, porque isso te rotula, e aí você fica rotulado como aluno pobre. É isso, e permanece um grande tabu, a questão da sua renda, a questão das suas dificuldades".[34]

Ao mesmo tempo, o combate ao fracasso escolar está entre os objetivos mais reiterados do LAP e é também um dos pontos fortes de sua reputação. O fracasso escolar é uma das formas de marginalização das quais nos fala Bourdieu (1998). O olhar em torno do fracasso escolar no LAP é diferenciado, pois lá não é conferido exclusivamente ao estudante o motivo principal de seu êxito ou não-êxito na escola, mas a todo um conjunto de fatores dentro dos quais a escola desempenha um papel importante.

Uma das formas pelas quais ocorre esse combate ao fracasso escolar se dá pelo

Lycée, non?"
Professora: "Bah, aussi loin que je me rappelle jamais, oui."

33 Professor: "Elle a eu lieu, elle a eu lieu. Bon, après, elle a pas eu lieu tout le temps. Elle a lieu quand quelqu'un la pose..."

34 "[...] pour certains c'est pas facile de te montrer comme un élève qui a le répas gratuit, parce que tu es affiché, après enfin tu es affiché comme élève pauvre. Voilà, et reste assez tabu quoi la question de tes revenus la question de tes galères"

processo de seleção para o ingresso no Liceu, o qual não se pauta pela quantidade de conteúdos escolares acumulados pelos estudantes mas pela sua disponibilidade para o trabalho coletivo. Além da seleção pautada por diferentes critérios com relação aos da escola capitalista, esse combate ocorre por duas vias: a primeira é a não-imposição de um ritmo às atividades do estudante, oferecendo diversos dispositivos e espaços com os quais o estudante poderá moldar o seu próprio percurso escolar. E a segunda é a ampliação do próprio conceito de sucesso escolar, num país onde isso parece se resumir ao êxito no exame do Baccalauréat e no consequente ingresso no curso superior. No LAP, os estudantes que gostariam de experimentar outros caminhos que não esses, não serão por isso marginalizados dentro do Liceu. Aqui um professor descreve um exemplo sobre como, sob esse aspecto, o LAP contrapõe-se a escola capitalista:

> Professor: [...] já te disseram como é validado um ano dentro do Liceu? A gente estabeleceu um diploma para os Secondes que depois a gente estendeu aos Premières, e nesse diploma tem algo de muito importante que é preciso pontuar, é que a gente quis colocar tudo no mesmo nível sem que haja um domínio que compense o outro, posto que, para conseguir esse diploma, é preciso que você tenha participado da gestão, é preciso que você tenha participado do *tema*, é preciso que você tenha feito um OVNI, é preciso que você tenha participado de atividades chamadas matérias específicas, e se te falta um domínio isso não pode ser compensado por outro. Então a gestão não pode compensar o *tema* e vice-versa [...] [35]

Os estudantes que se afastam sensivelmente das atividades não são tomados como estudantes problemáticos, são antes de tudo consultados com relação às questões que os afetam. Quando um estudante se demonstra pouco participativo, chamam ele pra conversar, para que ele explique sua situação e possam ser pensadas alternativas. Ou, quando um estudante repete de ano, em geral mediante consentimento dele próprio, isso pode ser interpretado como um espaço a mais para construir sua trajetória e não como um ano subtraído de sua vida, como costuma ocorrer na escola capitalista. Esses dois casos demonstram um esforço no sentido de ampliar a área de aceitação dos estudantes, reduzindo efeitos dos processos de marginalização.

Para concluir esse tópico poderíamos arriscar uma resposta objetiva quanto a se o LAP

35 "on a dit comment on valide une année dans le lycée? on a mis en place une diplôme de Seconde qu'on a après étendu aux Premières et dans ce diplôme il y a quelque chose qui est assez important par rapport à ce que se faille dire c'est qu'on a voulu tout mettre au même niveau sans qu'il y aie un domaine qu'y compense un autre puis que pour avoir ce diplôme il faut que tu aies participé à la gestion, il faut que tu aies participé au thème, il faut que tu aies fait un OVNI, il faut que tu aies participé à des activités dites matières especifiques quoi, et si il te manque un domaine ça ne peut pas être compensé par d'autre, donc la géstion ne peut pas compenser le thème, et vice-versa [...]"

promove processos de marginalização. Porém, nos limitaremos a afirmar que existe um intuito de combate aos processos de marginalização que estão colocados na escola capitalista, e uma ação efetiva no sentido de realizar esse combate – nomeadamente, com relação ao fracasso escolar –, assim como há o não-combate de alguns desses processos, como demonstrou a frágil reflexão acumulada sobre tais processos – nomeadamente, com relação aos estratos sociais que encontram-se oprimidos na sociedade.

Esse tópico estaria encerrado se não houvesse os espaços coletivos de gestão do LAP. Os processos de marginalização alicerçados na valorização de uma cultura da classe dominante e na reprodução das opressões sociais dentro do espaço escolar podem existir dentro do LAP, mas, dentro de um regime democrático, no qual a maior parte dos espaços confere igual poder de voz e voto para todos os membros, seria descuido não apontar os possíveis limites desses processos de marginalização. São possíveis limites decorrentes da existência dos espaços coletivos de gestão.

O poder de questionamento dos agentes que vierem a se sentir marginalizados dentro desse Liceu é maior do que nos demais. Isso não nos permite supor que esse poder transforme-se em questionamento efetivo e, tampouco, que um tal questionamento colocado em um espaço formal promova a dissolução de opressões. Além disso, esse fator isolado não necessariamente altera os grupos que são marginalizados. No entanto, existe aí uma abertura para que esses grupos sejam no LAP menos oprimidos do que em outros liceus. Em relação a isso, estimamos que esse tipo de organização, pautada na comunicação constante, favoreça a *alteridade* entre os seus membros, fator que pode ser fundamental no combate aos processos de marginalização.

O tipo de igualdade que desenvolve-se no LAP é uma igualdade política, de poder de voz e de voto nos espaços de tomada de decisão, as opressões as quais no referimos, que possivelmente ocorrem dentro do Liceu e contra as quais não há uma política de enfrentamento estabelecida de forma nítida, são opressões sociais, ou formas diferenciadas de tratar as pessoas em função de seu pertencimento a determinado estrato da sociedade, reduzindo suas oportunidades, sua margem de ação e, enfim, seu valor. Entre essas esferas, a política e a social, não há redução de uma à outra, embora estejam conectadas e se influenciem mutuamente. No LAP, essas duas esferas se relacionam em alguns pontos – a seleção não-regionalizada, a ampliação da noção de sucesso escolar, a assistência pedagógica oferecida individualmente – e, por isso, é possível vislumbrar caminhos sendo trilhados para a

dissolução de possíveis opressões sociais no âmbito da escola.

A **segunda categoria** elencada para guiar a observação em campo estava ligada a uma apreciação das estruturas burocráticas, tanto internamente dentro do Liceu quanto na relação entre o Liceu e outros órgãos governamentais. Muito já foi dito sobre o tipo de burocracia que existe no LAP e por um esforço de sistematização, pontuaremos novamente alguns fatores.

Primeiramente, o acesso de todos os agentes aos processos de tomada de decisão é maior no LAP do que na escola capitalista. Em seguida, as ameaças não parecem ser um fator determinante. Ainda que, eventualmente, ameaças se imponham entre os membros do LAP, elas não parecem ser um fator que tem influência significativa na prescrição das suas condutas. Não se trataria portanto de um *regime* de ameaças.

Alguns relatos de estudantes que indagavam quanto a relação entre seus pais e o LAP foram coletados. As respostas foram difusas, havendo pais que dedicavam pouca confiança à escola, pais que confiavam plenamente na escola e pais que confiavam plenamente em seus filhos para decidir o liceu no qual estudariam. Essas respostas difusas nos levaram a desconsiderar, pelo menos em um primeiro momento, os pais enquanto grupo que exerce uma influência precisa e mapeável nas relações entre os agentes do Liceu. Por exemplo, os relatos não indicavam que os pais pressionassem seus filhos para pressionar o LAP, ou para pressionarem a si próprios por estarem no LAP. Isso não significa que as mães e pais não exerçam algum tipo de influência, significa apenas que, se ela existe, não pudemos mapeá-la.

Existe uma hierarquia entre as diferentes categorias presentes no LAP, fundamentalmente professores e estudantes, mas essa hierarquia como já foi colocado, é algo significativamente menor do que aquela que existe na escola capitalista. Poderíamos pontuar também uma hierarquia entre os diferentes espaços de decisão, nesse caso, o fato de a AG ser a instância máxima de deliberação nesse estabelecimento conta como aspecto que concorre para a desconstrução de uma burocracia. Pois, nessa instância, estudantes e professores possuem igual poder de voz e de voto.

Os funcionários estão em uma posição particular pois realizam funções muito específicas, sendo apenas três, dentro de três regimes de contratação diferentes e ocupando três ofícios diferentes, tornando difícil pensá-los como uma categoria unitária, ao invés de três categorias diferentes, sendo cada uma delas representada por apenas uma pessoa. Não incluiremos esse grupo em nossa análise em função de seu número reduzido, de não termos focado nas especificidades das posições de cada um dos funcionários e também porque os

funcionários não participam dos espaços pedagógicos ou de gestão com a mesma assiduidade que professores estudantes. Essa opção realizada na pesquisa não deve obscurecer o fato de que eles protagonizam episódios interessantes para debater as relações burocráticas nesse liceu. Um exemplo pode ser verificado nesse relato da secretária do LAP que, quando questionada se alguma vez a estrutura do Liceu já havia trazido complicações para o seu trabalho, respondeu:

> [...] sim, isso já me aconteceu, em parte porque eu não conhecia muito bem meu ambiente de trabalho, em parte porque *todo mundo* põe a mão na massa e em parte porque os professores gerem também outras comissões paralelamente e que a gente não consegue fazer tudo também, mais a gente consegue fazer de alguma forma se ajudando mutuamente.[36]

Quanto a qualidade da adesão, não possuímos informações suficientes para constatar de forma *global* se ela é boa ou ruim. Sabemos que muitos dos agentes inseridos nessa instituição aderem plenamente as estruturas existentes. Esses agentes adotam essa posição mesmo tendo em vista a possibilidade de crítica e reformulação das práticas realizadas no LAP de forma geral, representando aí a maleabilidade dessas estruturas. E sabemos também que alguns dos agentes possuem críticas contundentes a algumas das práticas que ocorrem no estabelecimento. Essas críticas, no entanto, só apareceram publicamente de forma difusa e frequentemente em ligadas a algum caso específico, isto é, raramente elas apareceram diretamente relacionadas a alguma instância de organização. Quando uma regra ou instância instituída no LAP é repetidamente criticada, o que vimos foi o debate amplo e a reformulação dessa regra ou instância.

Durante o período no qual estivemos no Liceu, por exemplo, estava sendo colocado em discussão o sistema de votação. Questões como a inclusão ou não no quórum, de indivíduos que manifestavam "recusa de voto", ou quanto à porcentagem que validaria ou não uma decisão, estavam sendo debatidas. Essa discussão foi gerada em função de sucessivos casos nos quais, após votações funcionando por *maioria simples*, uma expressiva insatisfação entre os envolvidos mostrou-se a tal ponto presente que o valor desse sistema de votação foi colocado em questão.

Em todo caso, existe o risco de que essas críticas contundentes e que são expressas de forma difusa, não pública e esporádica, sejam também questões relativas à *marginalização* de

36 "[…] oui, ça m'est déjà arrivé d'une part parce que je connaissais pas très bien mon environément, d'autre part parce que tout le monde met la main à la patte, et d'autre part parce que les professeurs ils gèrent aussi d'autres commissions en paralèle et que on peut pas tout faire non plus mais on arrive à le faire quand même en s'entraidant."

alguns dos estudantes. Isso agravaria o grau de burocratização dessa instituição na medida em que, a possibilidade de divergir, ainda que exista, seria acolhida somente se realizada mediante determinados tipos de abordagem. E ainda, possivelmente, se aquilo que se pretende colocar em questão não tocar em temas predeterminados. Quais seriam esses *temas-tabu*? é uma questão sobre a qual não possuímos informações suficientes para formular uma hipótese.

Caberia novamente resgatar a relevância dos laços de confiança, os quais agem aqui principalmente no sentido da desconstrução de relações burocráticas. Sem perder de vista a crítica a essa modalidade de relação feita acima, a opção pela valorização do sentimento de confiança pode aparecer aqui como alternativa às modalidades formais ou hierárquicas de relação. As modalidades de relação calcadas em formalismos ou simplesmente na hierarquia fundamentam e legitimam situações de opressão sistemática de alguns agentes contra outros. As relações de confiança podem ir na direção oposta dessa legitimação das opressões, operando como forma contingente de relação que se apoia nos princípios do estabelecimento, nas questões do contexto de cada situação e no senso crítico particular de cada agente – apesar do risco sempre presente de, nas relações de confiança, ser conferido demasiado poder a esse sentimento intuitivo e, portanto, em alguma medida, arbitrário. A confiança presente nas relações, no entanto, não apaga os efeitos da hierarquia, posto que a confiança que um professor tem com relação a um estudante é, no contexto das relações de poder da instituição, mais relevante do que aquela que o estudante tem com relação ao professor, ou mesmo daquela que um estudante possui com relação a outro estudante.

Sobre a relação burocrática entre o LAP e os órgãos de gestão da Educação Francesa, já foi colocado que a relação direta entre eles é predominantemente estéril. Existem fatores como: o fornecimento das fichas de saúde dos estudantes para um registro informatizado que pressiona a escola a publicizar mais dados do que gostaria sobre seus estudantes; ou o Baccalauréat, que influencia os conteúdos a serem ministrados nas atividades pedagógicas e na imposição de ritmos de ensino e de aprendizagem para professores e estudantes. Mas, como já foi tratado, dentro do LAP são frequentes as tentativas de minimizar os efeitos desse exame no ensino. Ignorar simplesmente a existência desse exame seria desrespeitoso com, por exemplo, grande parte dos estudantes que tem como meta ingressar no Ensino Superior, mas ao mesmo tempo a postura adotada com relação a esse exame é reiteradamente crítica.

Finalmente, constatamos a partir dos dados analisados relações burocráticas distintas daquelas encontradas na escola capitalista em diversos aspectos. O tipo de burocracia existente

no LAP envolve diversas possibilidades de abertura para a sua problematização e, ainda que seja necessário um estudo mais apurado para definir alguma possível violência institucional que possa ser encontrada no LAP, esse estabelecimento poderia ser considerado um esforço ativo e consciente para produção de relações diferentes daquelas fomentadas pela escola capitalista.

A **terceira categoria** utilizada para guiar os estudos em campo questionava quanto a compatibilidade entre os objetivos do Liceu Autogerido de Paris e aqueles que vigoram na escola capitalista. Em seguida, questionava quanto aos resultados do trabalho no LAP: se, caso os objetivos se demonstrassem distintos, se ali não se encontraria resultados semelhantes e, caso os resultados almejados não fossem semelhantes, quais seriam esses resultados.

De acordo com Dias (2010) e Apple (2003), a escola capitalista organiza-se para fornecer trabalhadores aptos ao mercado de trabalho. Enquanto nesse processo a ênfase está em valores como a eficiência, o acúmulo de conteúdos e de competências, bem como a disciplina, respeito à hierarquia, passividade e disposição para colaborar nos marcos do mercado de trabalho; no LAP, temos um quadro distinto.

A transmissão de conteúdos no LAP não é tomada como um valor soberano que independe da receptividade do estudante. Não apenas sua capacidade, mas também sua vontade de receber esses conteúdos, são fatores importantes dentro dos processos pedagógicos que ali ocorrem. O relato de uma professora entrevistada demonstra a preocupação dos professores com a inclusão dos estudantes com dificuldades nas dinâmicas de trabalho:

> Existem estudantes em uma condição escolar muito dolorosa, que não vão nada nada bem. E estudantes assim, quando eles chegam a fazer um trabalho em grupo, quando eles chegam a entregar um trabalho escrito. Pra mim, isso... Então, nós professores valorizamos isso ao máximo. Isto é, a gente incluiu eles nas *caixas de trabalhos*. Mas é comum, desde o primeiro, logo que eles fazem um trabalho, ou tenham feito alguma coisa, hop! eles pegam e colocam na *caixa* deles para que eles percebam no final que um trabalho depois do outro, isso faz uma soma de coisas que eles realizaram. Porque as vezes a gente tinha dificuldade de fazer eles se darem conta do que eles tinham feito. Bom, eu tô falando de estudantes que fazem coisas regularmente. É isso que a gente tenta fazer acontecer.
> Pesquisador: Vocês observam também o progresso que ele teve, não apenas o seu momento...
> Professora: O interesse está aí, está no... passar ao próximo degrau, pouco importa o degrau do qual se esteja saindo, com certeza.[37]

37 Professora: “Il y a des élèves en état scolaire très douloureux, vraiment vraiment pas bien. Et des élèves comme ça quand ils arrivent à faire un travail en groupe, quand ils arrivent à rendre un travail écrit. Voilà. Pour moi, ça... Alors, nous les profs on les valorise au maximum. C'est à dire on les a mis dans de boîtes-à-travaux. Mais souvent dès le premier dès qu'ils ont fait un travail, ou dès qu'ils realisent un truc hop ils rangent dans leur boite pour qu'ils se rendent compte à la fin que travail après travail ça fait une somme de

É interessante notar, nesse relato, que não há uma responsabilização do estudante sobre sua falta de vontade de aprender, e a isso os professores respondem com incentivo e não com repreensões. Além disso, a disponibilidade para a gestão coletiva como um dos valores mais importantes daquele Liceu contrasta com a disponibilidade para a colaboração com o modo de funcionamento estreito da escola capitalista. Ora, a disciplina e assimilação de conteúdos são valores cultivados visando a aptidão para produzir dentro do mercado de trabalho. O que encontraremos no LAP será a *construção conjunta* das normas disciplinares e a assimilação de conteúdos, de modo que estejam menos relacionados com as exigências do mercado de trabalho do que com a *busca pessoal de cada estudante* em sua trajetória intelectual e cognitiva.

A livre frequentação é um dos dispositivos mais caros para a organização pedagógica do LAP, é ela que confere aos estudantes a possibilidade de *dosar*, de forma autônoma, os conteúdos que pretendem assimilar. O eixo de cobrança por resultados aparece deslocado, não se trata aí de inculcar nos estudantes conteúdos, preestabelecidos em função de um objetivo que é alheio a eles. Antes de tudo, trata-se da disponibilização de espaços que permitam aos estudantes experimentar e eleger os conteúdos que mais fazem sentido para eles. A influência externa aparece mais como amparo, auxílio, sugestão e acompanhamento por parte dos professores, e menos como cobrança, a qual deve partir principalmente do próprio estudante.

Nos últimos anos, a média de notas dos estudantes do LAP que realizaram o exame do Baccalauréat manteve-se abaixo da média nacional. Esse fato, e principalmente a tranquilidade com a qual os membros do Liceu encaram ele, demonstram que a principal via para o ingresso regular no mercado de trabalho, que é o sucesso nesse exame, não é a finalidade principal dessa escola.

A normatização das atividades e a exigência de enquadramento, enquanto formas de facilitar o controle e a quantificação do desempenho e do valor do percurso de cada um dos estudantes, são aqui substituídas novamente pela confiança. Isso significa admitir que os estudantes possuem capacidades que extrapolam o domínio da execução e estão igualmente aptos a participar do domínio da concepção de seu percurso escolar, e que farão isso mesmo

---

choses qu'ils ont réalisé. Parce qu'on avait du mal parfois à ce qu'ils se rendent compte de ce qu'ils avaient fait. Voilà, là je parle d'élèves qui font de choses de façon régulière. Ça on essaye de mettre en place."
Pesquisador: "Vous regardez aussi le progrès qu'il a eu, pas que son moment quoi..."
Professora: "Bah l'interêt, il est là oui, il est sur le... passer en cran au dessus peu importe le cran de départ, ça c'est sûr"

sem um exame permanente de suas decisões. Observando esse aspecto do valor que é conferido à confiança no LAP, pode-se compreender como, apesar do risco de perpetuar iniquidades que a valorização do sentimento de confiança traz, ela surge em decorrência da supressão de fatores que promoveriam o disciplinamento rigoroso dos estudantes pela instituição escolar. Logo, somem as sanções prescritas, as notas, a compulsoriedade das atividades da escola capitalista, e tudo isso é suplantado pela confiança.

Com relação aos objetivos, podemos ainda mencionar alguns documentos nos quais os membros do LAP rejeitam explicitamente a educação voltada para a sociedade capitalista. No livro *Fabrique de Libertés*, temos o seguinte trecho, extraído de um documento de apresentação do LAP redigido em 2004 por estudantes e professores, e que ainda estava sendo reivindicado pelo coletivo de membros do LAP que finalizou a obra em 2012: “nós gostaríamos naturalmente que eles [os estudantes do LAP] encontrassem um lugar... mas em qual sociedade? Seguramente não uma sociedade na qual reinassem como mestres a concorrência, o dinheiro, o lucro...” (COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS, 2012, p. 24). Em seguida, no Projeto de Estabelecimento do Liceu encontramos o seguinte trecho: “Essas dificuldades são certamente herdadas de uma concepção “jacobina” da sociedade que não vê cidadania que não seja relacionada ao estado e que não vê liberdade que não seja individual.” (PROJETO DE ESTABELECIMENTO, 2009-2010, preâmbulo). Essas menções diretas sobre o assunto não são aqui tomadas como provas definitivas quanto à oposição entre as finalidades do LAP e aquelas da escola capitalista, mas elas podem, contudo, serem tomadas como exemplos dos tipos de discursos sobre os quais se apoiam as práticas divergentes da escola capitalista que encontramos no LAP. Tais proposições demonstram ainda que, se as finalidades do LAP não são as mesmas da escola capitalista, isso talvez não seja um mero acidente e nem qualquer tipo de consequência inevitável do funcionamento de uma organização autogerida, isso ocorre também por um esforço consciente e focado no sentido de construir uma escola distinta.

Finalmente, obtivemos diversos indicadores de que as finalidades do LAP não são as mesmas da escola capitalista, tanto em suas práticas quanto em seus discursos veremos contraste nesses dois tipos de instituição. Enquanto a primeira preza pela autoregulação e o estabelecimento de um futuro profissional pelo próprio estudante, a segunda preza pela regulação controlada e o atendimento da exigência de um determinado tipo de trabalhador para atuar no mercado.

Resta agora investigar se (1) apesar dessa escolarização distinta daquela oferecida pela escola capitalista que acontece no LAP, os estudantes encontram-se adaptados em condições iguais ou melhores, com relação àqueles advindos da escola capitalista, para ocupar postos no mercado de trabalho e uma posição social adequada a essa sociedade, e, em seguida, (2) se esses objetivos não estão entre aqueles almejados pelos pais dos estudantes ou pelos próprios estudantes, apesar de não estarem entre os objetivos do Liceu.

Quanto a primeira questão, não temos informações suficientes nem uma metodologia satisfatória que permitisse constatar se o sucesso profissional daqueles que estudaram no LAP é superior ou inferior ao daqueles que são provenientes de outras escolas. Sabemos que a média de estudantes do LAP que foram aprovados no exame do Baccalauréat é inferior ao da média nacional. Mas sabemos, por outro lado, que os membros do LAP tem consciência de que a grande maioria dos estudantes deverá encontrar uma posição dentro do mercado de trabalho. Esses dois fatos demonstram que a necessidade de integrar-se na sociedade capitalista não é negada pela coletividade nessa escola e que, ao mesmo tempo, o estabelecimento não coloca o bom cumprimento dessa integração como meta principal. Nesse sentido, a boa ou má adaptação ao mercado de trabalho e à sociedade capitalista de forma geral, não deve ser o principal fator que vai influenciar uma família ou um determinado estudante a optar por esse liceu.

Logo, não podemos responder com exatidão a questão de se a pedagogia em andamento no LAP é igualmente útil para o mercado de trabalho, como aquela que existe na escola capitalista. Podemos apenas supor que, caso essa possibilidade se confirme, isso não ocorre por *intenção* expressa desse tipo de pedagogia, mas somente circunstancialmente. E se, ao contrário, a pedagogia desenvolvida for um obstáculo ao bom desempenho no mercado de trabalho daqueles que estudaram no LAP, isso também não seria expressão de um esforço direcionado para que isso aconteça. A *recusa* de oferecer uma educação voltada para as exigências do mundo capitalista não significa que os objetivos dos estudantes que pretendem ingressar nesse mundo devam ser ignorados, e é dessa forma que é estruturado o ensino no LAP, a partir dos estudantes, e não a partir do mercado de trabalho, ainda que os objetivos daqueles e desse possam vir a convergir.

Mas, como pudemos notar nas falas dos professores e estudantes expostas acima, esse tema pode suscitar ambiguidades e contradições dentro do discurso dos membros do Liceu. Um exemplo dessa ambiguidade pode ser exemplificado com a ideia de cidadania, a qual

aparece e é valorizada nos documentos do LAP, tal ideia parece sugerir a disposição para colaborar com o mundo tal como ele é, mas, ao mesmo tempo, sugere a ideia de participar ativamente em sua melhora ou mudança. Observa-se aí um discurso que abarca as dimensões da adaptação e da recusa a uma situação vigente.

Não obtivemos grande número de informações com relação a opinião dos pais dos estudantes e suas projeções com relação ao futuro profissional dos seus filhos. As poucas informações obtidas, mediante consulta aos próprios estudantes, apontavam para uma posição que não dedicava à escola um papel essencial na formação profissional dos estudantes. De acordo com os estudantes, seus pais mencionavam o LAP como um estabelecimento adequado para a sua escolarização, em alguns casos porque aquele era o estabelecimento que o estudante havia escolhido, em outros porque aquele estabelecimento parecia estar "funcionando" para o estudante. Em ambos os casos a opção parece estar conectada com uma circunstância do presente e não com o futuro profissional. Como vemos a seguir, pelos relatos de estudantes ao serem questionados sobre como seus pais encaravam o fato de terem seus filhos estudando em uma escola como o LAP:

> Estudante 1: Não foram meus pais que escolheram, fui eu que escolhi.
> Pesquisador: E até aqui eles estão contentes?
> Estudante 1: Sim sim, eles estão felizes porque eu não faço besteiras, eu estou na escola, eu estudo, eu assisto as aulas, tá tudo bem...[38]
>
> Estudante 2: [...] eles partem do princípio que cabe a mim gerir minha segurança [profissional]. [39]
>
> Estudante 3: E meus pais também esperavam... quer dizer, eles conheciam o LAP já que minha tia estudava aqui então eles sabiam como funcionava. Depois eu acho que, a questão do Baccalauréat, eles... eu já falei disso com eles, eles não ficam incomodados se eu não passar. [...] Eu não sei se eu vou passar, mas eu tenho esse objetivo em todo caso.[40]
>
> Estudante 4: Eu acho que eles não ligam muito, eu não sei.
> Pesquisador: Eles deixam pra você escolher e pronto... eles dizem 'é você que escolhe'?
> Estudante 4: É isso, eu escolhi sozinho. De toda forma, pra entrar aqui, você não pede pros seus pais...[41]

38 Estudante 1: "En fait, c'est pas mes parents qui on choisit ça, c'est moi qui j'ai choisit ça. [...]"
Pesquisador: "d'accord et jusqu'ici ils sont heureux...?"
Estudante 1: "[...] ouais ouais ils sont heureux vu que, vu que je fais pas de conneries, je suis à l'école, je suis en cours, je prends mes leçons ça va..."

39 Estudante 2: "[...]et bon enfin ils partent du principe que c'est à moi de gérer ma sûreté."

40 Estudante 3: "Et mes parents aussi s'attendaient, enfin, ils connaissaient le LAP vue que ma tante y était donc ils savaient comme ça fonctionait. Après je pense que la question du Bac ils se... j'en déjà parlé avec eux ça les dérange pas que j'ai pas le Bac. [...] Je sais pas si je l'aurai mais, j'ai l'objectif bac en tout cas [...]"

41 Estudante 4: "Je pense qu'ils s'en foutent un peu, je sais pas."
Pesquisador: "Ils te laissent à toi de choisir et voilà... ils disent que c'est à toi de choisir..."

> Estudante 5: Minha mãe esperava sobretudo que eu mudasse, porque o tradicional realmente não era pra mim. Meu pai ele ficou um pouco mais... foi um pouco mais complicado pra ele dizer sim, porque ele não estudou aqui. […] Meu pai queria me colocar num internato, porque eu trabalharia mais...[42]

Os próprios estudantes quando questionados, não pareceram formular qualquer relação entre a opção por estudar no LAP e o seu futuro profissional. Quando questionados, eles foram capazes de elencar os motivos pelos quais para eles é interessante estudar no LAP, e foram capazes de responder sobre algumas possibilidades que poderiam figurar entre suas ambições profissionais, mas não conferiram qualquer relação entre as duas questões. Estavam no LAP por apreciarem que a sua escolarização acontecesse lá, e possuíam opiniões sobre seu possível futuro profissional, mas não afirmaram estar no LAP *porque* pretendiam ter sucesso em determinada atividade profissional.

Nesse sentido, as entrevistas com estudantes e pais dos estudantes nessa investigação não permitiu uma análise mais aprofundada que relacione as competências desenvolvidas pelo LAP e a inserção de qualidade no mercado de trabalho. Isso ocorreu, talvez, pela ausência de questões mais específicas sobre o tema, durante a entrevista, e pela falta de dados mais abrangentes disponíveis. Com as informações obtidas, só podemos auferir que não há qualquer indício de que o LAP possa figurar no imaginário dos pais dos estudantes ou dos próprios estudantes como uma instituição mais capacitada do que a escola capitalista para promover a inserção dos estudantes do LAP no mercado de trabalho. Independentemente do seu futuro profissional, para alguns dos pais dos estudantes e para os próprios estudantes essa instituição lhes parecia adequada para a escolarização.

A educação oferecida no LAP encontra-se adaptada à sociedade capitalista, se assim não fosse, dificilmente ela teria permanecido ativa desde 1982 até o presente. Isso não significa que sua forma de funcionamento seja igual àquela da escola capitalista, significa apenas que a educação no LAP não é completamente incompatível com alguns valores da sociedade capitalista. Na apreciação das categorias de análise elencadas para o estudo em campo, buscamos demonstrar como alguns elementos da educação capitalista são subvertidos,

Estudante 4: “Ouais voilà, j'ai choisi tout seule hein. De toute façon, pour rentrer ici, tu demandes pas à tes parents”

42 Estudante 5: “ma mère elle attendait surtout que je change parce que le tradiotionelle c'était vraiment pas pour moi, puis que j'y foutait rien, donc elle attendait que, elle savait qu'ici même si je bossait pas j'aimerais faire de choses que me plaisent. Mon père il a été un peu plus... ça a été un peu plus compliqué pour qu'il dise oui, parce que lui, il a pas étudié ici. […] Mon père il voudrait me mêtre en pensionat parce que je bosserais plus”

outros aparecem como tensões latentes e existem ainda outros que persistem. Com base nessa análise, não afirmaremos de forma categórica e simplificada que essa proposta de educação é anticapitalista, mas acreditamos que a pesquisa sobre a contribuição que o LAP oferece para um projeto de resistência anticapitalista traz resultados importantes e nos permite avançar para o próximo tópico que relaciona esse liceu e o debate sobre resistência.

3.3 A contribuição do LAP para um projeto de resistência

Para investigar a relevância que a experiência do LAP possui para um projeto de resistência no campo da educação, antes de mais nada, é importante reafirmar que ela é ampla e não poderia ser reduzida ao seu aspecto anticapitalista. Trataremos, nesta seção, de algumas hipóteses que apontam as contribuições dessa experiência para um projeto de resistência, o que não significa que essa dimensão seja preponderante com relação às outras. O LAP poderia ser pensado em termos estritamente pedagógicos, poderia ser pensado em sua importância na trajetória de vida pessoal dos seus membros, poderia ser pensado, inclusive, naquilo que contribui para uma reformulação da educação capitalista para que essa continue desempenhando sua função. Nossa abordagem, no entanto, enfoca os aspectos que relacionam o LAP a construção de um projeto político subversivo, em relação ao sistema vigente, ainda que, como vimos com Deleuze e Guattari, experiências de resistência estejam sempre sujeitas a serem capturadas pelo sistema capitalista.

O primeiro aspecto relevante pode ser observado no fato de o LAP ser uma instituição. Esse aspecto é relevante em vários sentidos. Inicialmente, porque o alcance de uma ação política e a potência dessa ação são maiores quando organizados na forma de uma instituição. No caso da educação, um professor pode desenvolver diversas atividades com seus estudantes no interior de sua sala de aula, e elas podem apontar para uma educação diferenciada da educação oferecida pela escola capitalista. Contudo, o alcance dessa atuação será reduzido e diluído se toda a organização da instituição na qual se encontra estiver estruturada em torno de outra proposta.

Em seguida, se lembrarmos que um dos principais elementos da educação capitalista é seu aspecto burocrático, veremos que a construção de toda uma organização escolar, que busca um caráter antiburocrático, coloca uma perspectiva importante para se pensar a superação da forma capitalista de escola. Toda a organização do sistema de ensino está

calcada em uma burocracia, quando temos uma instituição escolar que consegue romper em grande medida com essa forma de funcionamento, estamos diante de um fato importante que vai questionar a necessidade, o valor e a perenidade dessa dinâmica burocrática.

Com relação ao caráter institucional do qual se investe a experiência do LAP, podemos nos referir ainda à centralidade que as instituições possuem na modelagem da sociedade. A sociedade é composta por instituições e não há como imaginar a mudança da sociedade sem a mudança das instituições. Nesse sentido, o LAP pode ser pensado como um projeto de mudança radical com relação à instituição escola. Esse estabelecimento é, ele mesmo, uma escola, porém incorporou, na noção de *instituição escola*, estruturas que parecem estar pouco ligadas à sociedade capitalista, como a gestão coletiva, a autoavaliação, a ausência de diretor, entre outras. O fato dessa escola encontrar-se em pleno funcionamento traz uma referência para projetos de ruptura com a escola capitalista, ainda que dentro do mesmo sistema.

É Castoriadis quem nos fala sobre essa centralidade das instituições na composição da sociedade atual, centralidade que possuem também em um processo de transformação em direção a uma sociedade autônoma. As instituições, em geral, na forma que possuem atualmente, são um dos principais fatores que fazem perpetuar, na sociedade, a heteronomia. Se no LAP encontramos processos de construção da autonomia, o seu exemplo poderá funcionar como uma importante referência na busca de novas relações entre a sociedade e suas instituições. Vejamos como as instituições podem ser pensadas como uma espécie de *centro de gravidade* da vida social:

> O saber e o querer não são pura questão de saber e de querer, não lidamos com sujeitos que só seriam pura vontade de autonomia e responsabilidade total; se assim fosse não haveria nenhum problema em nenhuma área. Não é somente porque a estrutura social é "estruturada para" instalar desde antes do nascimento passividade, respeito à autoridade etc. É que as instituições estão presentes, na longa luta que cada vida representa, para colocar a todo momento empecilhos e obstáculos, impelir as águas em uma direção, finalmente reprimir tudo o que poderia manifestar-se como autonomia. Eis porque aquele que diz querer a autonomia recusando a revolução das instituições não sabe nem o que diz nem o que quer. O imaginário individual [...] encontra sua correspondência num imaginário social encarnado nas instituições, porém esta encarnação existe como tal e é também como tal que ela deve ser atacada (CASTORIADIS, 1982, p. 132 – notas).

Proposições de Castoriadis como as expostas neste trabalho, e tantas outras, inspiraram a formação do movimento institucionalista, o qual propunha diferentes formas de institucionalidade visando à emancipação dos indivíduos. As duas principais correntes desse

movimento são a corrente psico-terapêutica e a pedagógica. Essa última corrente, denominada pedagogia institucional, ao lado de outras pedagogias não-diretivas, foi fonte de inspiração para os professores que fundaram o LAP. Isso significa que não é incidental que a proposta de funcionamento do LAP pareça ter respaldo nas proposições desses críticos das instituições. Incluindo-se entre tais críticos Michel Lobrot, apreciado neste trabalho na crítica à escola capitalista, e que também fez parte do movimento da pedagogia institucional.[43]

Essa dimensão institucional pode ser também pensada a partir dos conceitos de molar e molecular de Deleuze e Guattari. Podemos observar a dimensão molar da ruptura que o LAP representa com relação à escola capitalista, que reside no fato de ser um estabelecimento, uma instituição. Esse aspecto coloca-o como um fato objetivo e o qual torna indiscutível a possibilidade de construir escolas que promovam práticas divergentes daquelas que encontramos nas escolas capitalistas. Ao mesmo tempo, essa dimensão molar não teria sustentação se não fosse atravessada por dimensões moleculares. Entre as linhas moleculares que atravessam o LAP podemos citar a valorização dos processos coletivos não competitivos, a confiança como categoria reguladora das relações, o diálogo entre professores e estudantes que pressupõe poder também para os estudantes, a diferente conceituação de fracasso e, portanto, também de sucesso escolar, e a referência no estudante para orientar os objetivos da escolarização. Esses fatores não são encontrados exclusivamente no LAP mas, diferentemente das outras escolas, se não estivessem presentes no LAP seria colocada em questão sua dimensão molar enquanto *escola autogerida.* Todos esses fatores colocam-se como aspectos moleculares do LAP que atuam na ruptura com a escola capitalista tanto quanto a sua dimensão molar.

Outro ponto importante que destaca a relevância da experiência desse liceu para um projeto de resistência diz respeito à prática *consciente* da democracia. Se concordarmos com o conceito de práxis de Castoriadis o qual coloca que *a verdadeira ação política é aquela que visa a autonomia do outro tomando esse outro por sujeito autônomo*, veremos que a única maneira de colocar em andamento um processo emancipatório será a partir de uma ação consciente em direção a autonomia. Quanto a isso, o fato dessa ação aparecer na forma de instituição escolar já indica que essa prática é consciente. Não há como orquestrar a organização de uma estrutura democrática (em suas dimensões molar e molecular) sem que os membros da instituição tenham consciência de que a constroem para funcionar dessa forma.

43 A título anedótico, cabe mencionar que Castoriadis esteve presente em uma das noites de debate com o público, promovidas pelos fundadores do LAP, que ocorreram nas semanas que precederam a inauguração do Liceu.

Cabe apontar que o projeto de autonomia não é mera consequência da extinção de chefes, e da igualdade entre os membros de uma comunidade. Somente com uma prática consciente que valorize o outro como igual, isto é, que valorize os processos democráticos, haverá uma relação crítica entre os indivíduos e as instituições. E essa relação crítica é o que deve assegurar a autonomia de cada um dos sujeitos inseridos em relações não-opressoras, seja em suas relações entre si ou em sua relação com a instituição, a qual faz também a mediação nas relações entre os sujeitos. Se os seus membros podem ou não colocar essa instituição em cheque, por exemplo, é um dos fatores que informam se a autonomia dos sujeitos é ou não favorecida nessa instituição.

Para além desse enfoque institucional, aqui descrito principalmente por meio das proposições de Castoriadis – e lembrando que ele influenciou os teóricos da pedagogia institucional, que por sua vez tiveram particular influência no grupo que concebeu o Liceu Autogerido de Paris –, podemos encontrar nessa experiência algumas características da luta anticapitalista conforme exploradas por John Holloway. As proposições desse pensador não influenciaram direta nem indiretamente os membros do LAP, mas ainda sim acreditamos encontrar ali algumas práticas que expressam reflexões teóricas desse pensador.

A começar pelo fluxo dos fazeres, veremos no LAP um ambiente que valoriza os fazeres de seus membros, estimulando seu potencial criativo, e colocando em ação diversos dispositivos para que os projetos individuais sejam integrados nas atividades coletivas. Não se trata de seguir uma cartilha com pressupostos inalteráveis e metas predefinidas a serem alcançadas como acontece na escola capitalista. No LAP, a criação é valorizada em detrimento da mera reprodução de fazeres, o que pode ser verificado através da participação dos estudantes nos espaços de gestão, que definem as atividades que acontecerão no semestre, mas também em atividades pedagógicas, como os OVNIs e as semanas de estágio.

Nesse ambiente, o poder-fazer é valorizado em detrimento do poder-sobre. E, ainda que isso não ocorra em todas as situações, vemos ali um espaço para o desenvolvimento do fluxo dos fazeres significativamente maior em relação à escola capitalista. A obrigatoriedade de seguir determinados cursos, o diálogo pobre e escasso entre estudantes e professores, a impossibilidade de alterar mecanismos escolares, indicam o predomínio desse poder-sobre na escola capitalista. Nessa situação, os estudantes encontram-se objetificados e alienados de sua subjetividade. Esses processos de des-subjetivação, ainda que possam existir no LAP, parecem caminhar no sentido de sua supressão: não afirmamos que não existe tensão entre

poder-fazer e poder-sobre no LAP, apenas identificamos uma tomada de posição em favor do poder-fazer.

A existência do grito de “não!”, como *disparador* da experiência do LAP, é também um fator importante, se quisermos pensar essa instituição a partir das categorias colocadas por Holloway. Uma visita ao histórico desse liceu mostra que não havia exatamente uma estrutura a qual os criadores do LAP pretendiam colocar em funcionamento. Havia ideias para compor a organização da escola mas o norte e o fator que unia a equipe pedagógica era simplesmente a *recusa* de continuar trabalhando da forma como até então vinham fazendo na escola capitalista. Para garantir essa educação diferenciada, as fórmulas de organização finais que seriam adotadas eram menos importantes do que a possibilidade de discutir coletivamente como seriam as atividades no Liceu. Essa discussão coletiva deveria ocorrer inclusive com os estudantes, e a partir dela o Liceu foi encontrando, ao longo dos anos, uma forma de organização mais ou menos estável, como a que está colocada nos dias de hoje.

Um outro liceu autogerido francês, o Liceu Saint Nazaire, possui algumas diferenças em sua forma de organização, se comparado ao LAP. No primeiro, por exemplo, não existem votações, as decisões são tomadas por consenso e as assembleias acontecem com menor frequência. E, no entanto, existe um fator de união e uma identidade que liga esses dois liceus, e que não se resume a noção de autogestão, posto que a construção dessa autogestão aconteceu de forma diferenciada em cada um dos liceus. O fator de união, e aquilo que impulsionou a criação desses estabelecimentos, é a recusa da escola capitalista. É essa recusa que parece ter sido um primeiro passo fundamental para a criação de práticas positivas e dissonantes com relação a escola capitalista.

Cabe apontar agora um aspecto que relaciona Holloway e Castoriadis em nossa interpretação da experiência do LAP, que é a abertura das categorias. Se para Castoriadis as categorias identitárias e a conjuntização identitária obscurecem a dimensão criativa inerente ao sujeito e à sociedade, Holloway vê no fato de as categorias serem *abertas* toda a potência de subversão que elas contém. No caso de Castoriadis, isso significa que as determinações sobre o modo de funcionamento de uma comunidade não poderiam ser formuladas a exaustão e a priori: a comunidade vai ela mesma criar seus códigos, valores, mecanismos e processos, sem ser predeterminada por outra entidade. No caso de Holloway, isso aplica-se diretamente a fenômenos encontrados na sociedade capitalista nos quais veremos, por exemplo, o trabalho como trabalho alienado, mas em constante tensão com sua forma criativa, o que o torna

necessariamente trabalho alienado-e-mais-além-disso.

O LAP pode ser pensado como um fenômeno no qual as categorias estão sendo constantemente reinventadas. A começar por seus aspectos mais elementares, quando por exemplo um estudante coloca-se como gestor ou quando vemos um estudante animando uma atividade pedagógica. Nessas circunstâncias, o estudante não é simplesmente um estudante, ele está sendo um estudante e algo mais além disso. As determinações que definem aquele estudante, assim como aquele estabelecimento, não podem ser detectadas a priori, nem tampouco encerradas dentro da *moldura* "escola" ou "estudante". O simples fato dessa escola estatal selecionar os estudantes que estudarão nela de uma forma diferenciada das demais escolas estatais, já funciona como uma ruptura interna dentro dessa categoria – e o presente trabalho tenta explorar essas variações que o Liceu promove.

Em uma segunda camada, essa reflexão em torno da *abertura das categorias* é o que nos permite compreender a possibilidade de acontecer uma ação anticapitalista, ao mesmo tempo que plenamente inserida dentro do sistema capitalista. Não há incongruência na existência simultânea do LAP e da sociedade capitalista. Esse liceu existe há mais de 30 anos, se houvesse tal incongruência ele, ou o sistema capitalista, teriam deixado de existir em algum momento desse percurso – o que não significa que não haja frequentemente tensões entre o modo de funcionamento do LAP e sua inserção na sociedade capitalista.

Como foi colocado no início desse tópico, a amplitude da experiência desse liceu ultrapassa a possibilidade de análise do presente trabalho de pesquisa, é por isso que afirmamos que existe no LAP, *entre diversas outras coisas*, contribuições para um projeto de resistência e enfatizamos essa dimensão em busca de alternativas viáveis à educação capitalista. Essas contribuições aparecem em forma de escola, mas como vimos, trata-se de uma escola que não se encerra em uma noção estreita de escola.

Nesse sentido, mesmo a noção de autogestão não deve ser tomada como uma identificação que resume o caráter desse estabelecimento. É um liceu *autogerido e algo mais além disso*. A ênfase nos processos coletivos de gestão, que é aquilo que o termo autogestão designa, apesar de assumir formas diversificadas, não deve ser tomada como algo que restringe e encerra a experiência do LAP. Somente a compreensão de que não existe uma categoria fechada na qual o LAP poderia ser enquadrado permitirá uma reflexão dinâmica em relação a esse fenômeno, ou seja, somente dessa forma é possível compreender sua dimensão instituinte, para usar um conceito de Castoriadis.

Para expandir o olhar sobre o LAP enquanto contribuição para um projeto de resistência, podemos refletir sobre os grupos que estão sendo beneficiados por esse espaço escolar. Tomando a noção de Deleuze e Guattari de *majoritário* e *minoritário*, e lembrando que não são referentes a comparações quantitativas mas sim a um estado de dominação, veremos que a minoria beneficiada pelas *linhas de fuga* que estão disponíveis no LAP, estaria representada principalmente por aqueles que são oprimidos pela escola capitalista, sejam eles professores ou estudantes, por rejeitarem o regime de dominação imposto por esse modelo de escola. Ao mesmo tempo, outras minorias, como as mulheres, os negros, os árabes ou os pobres, também oprimidos pelo mesmo sistema hegemônico que mantém a escola capitalista, não são particularmente beneficiados pela experiência do LAP. Utilizando o vocabulário proposto pelos autores, concluiríamos que o LAP é um espaço apropriado para fomentar o *devir-estudante* ou o *devir-professor*, mas não representa um amparo significativo para outros devires como o *devir-mulher, devir-negro, devir-árabe,* ou o *devir-pobre.* Aí vemos um exemplo de como sob determinadas dimensões o LAP é capaz de romper com a sociedade capitalista, e sob outras acaba por reproduzi-las.

Isso não deve anular o fato de que não cabe necessariamente ao LAP construir essas linhas de fuga – ainda que ele possa ser utilizado a serviço dessas outras minorias, em função de sua estrutura promotora de espaços de comunicação, caso elas organizem-se a partir do LAP em busca de suas próprias linhas de fuga. Aqui nos restringimos a constatar que tais espaços não parecem existir de forma expressiva, e isso demarca limitações da contribuição desse liceu para um projeto de resistência, o que não significa que as possibilidades de ação desse liceu em favor de outras minorias estejam sendo negligenciadas.

É nesse sentido, também, que é possível ler o LAP como uma máquina de guerra, conceito apresentado por Deleuze e Guattari, e que contém em si alguns embates interessantes para pensar a experiência do LAP. Essa escola apresenta uma estrutura voltada para a possibilidade de criação de diferentes percursos de escolarização e uma abertura para a reformulação e construção coletiva das instâncias pedagógicas, de gestão e de tomada de decisão. Assim como a máquina de guerra nômade, está disposta aí a dimensão destrutiva e que é simultaneamente criativa, ou a *destruição positiva*. Pois, ao mesmo tempo que destrói as estruturas e processos historicamente impostos pela escola capitalista, coloca outros em seu lugar e com outro caráter. Há contudo a tensão entre essa máquina de guerra e os aparelhos de captura, que são as intrusões externas que interferem na forma de funcionamento do LAP, seja

obrigando-o a enquadrar-se em mecanismos burocráticos da rede de ensino, seja reproduzindo formas de opressão presentes na sociedade capitalista – de adultos contra não-adultos, homens contra mulheres, brancos contra não-brancos, entre outras.

Deleuze e Guattari distinguem duas maneiras de captura da máquina de guerra, a primeira promovida pelos aparelhos de Estado, que fazem enquadrar a máquina de guerra em determinados modos de funcionar, destruindo seu potencial criador, e a segunda pela sociedade de controle capitalista, a qual promove a *paz aterrorizante*, não interferindo necessariamente nos processos desenvolvidos dentro do LAP, mas tentando vigiá-los, examiná-los e, se for o caso, intervir para garantir que não escapem da lógica de funcionamento hegemônica da sociedade capitalista. O que estamos colocando aqui é que essa tensão entre a máquina de guerra e os aparelhos de captura é análoga à tensão entre a experiência de resistência representada pelo LAP e a pressão contra ela exercida pela burocracia do sistema de ensino francês, e também pela impossibilidade de evitar a reprodução de alguns processos sociais que operam em favor da sociedade capitalista. Em todo caso, é nessa tensão, na batalha em andamento entre a máquina de guerra e os aparelhos de captura, que poderá ser encontrado o acúmulo necessário para formas cada vez mais efetivas de resistência.

Outra leitura possível daquilo que foi definido como *destruição positiva* promovida pela máquina de guerra, é aquela realizada por Holloway. Esse autor faz uma distinção entre as formas de resistência positiva e negativa e coloca que a luta contra o capitalismo deve abranger esses dois aspectos. Não apenas colocar-se em oposição a algo ou pela supressão de algo, mas também *a favor* de uma outra coisa ou trabalhando na construção de outra coisa. A experiência do LAP contempla essencialmente esse aspecto positivo que Holloway apresenta. Mas, a dimensão negativa também está expressa na experiência do LAP. Quando, por exemplo, os membros do Liceu paralisam as atividades para somar-se à greve da previdência, indicando oposição a um sistema instituído e principalmente a intenção de destruir uma medida política imposta por esse sistema, mais do que a proposição de um sistema novo. Ou ainda, em momentos nos quais as políticas implementadas pelo Rectorat colocam em risco a existência do Liceu. Nesses casos, os membros do Liceu colocam-se no combate direto contra uma estrutura e, mais precisamente, contra seus efeitos. Esses momentos, no entanto, apesar de apontarem uma dimensão representativa do tipo de ação política praticada pelo LAP, são esporádicos, não podendo ser comparados em relevância e grau de desenvolvimento com sua

prática positiva, que é a construção diária de uma escola.

Nesse capítulo, procuramos relacionar algumas das práticas que acontecem no LAP com as proposições de Castoriadis, John Holloway e Deleuze e Guattari, as quais descrevem paradigmas de resistência anticapitalista. Esperamos ter demonstrado que os processos que ocorrem nesse liceu podem apresentar uma contribuição significativa para a desconstrução da escola capitalista. O fato dessas práticas acontecerem de forma sistemática e diariamente permite uma concentração de práticas e um acúmulo de informações que poderá inspirar outras experiências de resistência. E o fato de estar em funcionamento há algumas décadas permite a investigação dos ciclos pelos quais passou, assim como do relacionamento que essa instituição assumiu com o restante da sociedade em diferentes momentos de sua diacronia.

No próximo capítulo proporemos um panorama que permita observar diferentes experiências que relacionam a ideia de resistência contra o sistema capitalista à educação escolar. Ao final da descrição de cada uma delas, comentaremos resgatando aquilo que foi estudado sobre o LAP com o intuito de, a partir da comparação, tornar mais nítido o debate sobre resistência colocado nesse trabalho. Apontaremos também algumas questões que envolvem cada um dos fenômenos de resistência escolar apreciados, sendo o objetivo geral desse capítulo demonstrar a diversidade de paradigmas de resistência que existem hoje na forma de educação escolar. Essas experiências são: a pedagogia crítica e a reflexão pedagógica pós-crítica que aparece em oposição à primeira; a prática e a produção teórica de Paulo Freire; as escolas pertencentes ao movimento de escolas democráticas; e, finalmente, a pedagogia do MST.

Capítulo 4

Outras referências sobre Escola e Resistência

4.1 Pedagogias Críticas e Pós-Críticas

A partir de estudos da sociologia da educação que acusavam o avanço do neoliberalismo e a sua inserção nos sistemas educacionais, tal como aquele que vimos com Michael Apple, e outros que apontaram o reprodutivismo das classes sociais por meio da escola, bem como o mito da neutralidade do sistema de ensino, tal como o que foi realizado por Bourdieu e Passeron, alguns pensadores puseram-se a trabalhar sobre uma pedagogia crítica que faria resistência ao neoliberalismo e a esse papel reprodutor da escola. Esses pensadores, em geral marxistas, interessaram-se em encontrar saídas para o que parecia ser um problema sem solução: a inescapável função da escola como braço do sistema capitalista. O principal produto de sua reflexão tinha em vista o currículo escolar, o qual deveria ser reformulado levando em consideração a necessidade de conter o avanço de um pensamento hegemônico e uma crítica severa às maneiras pelas quais a escola é utilizada como suporte para esse avanço.

Para ilustrar o contexto no qual surgem as pedagogias críticas, tem-se em um mesmo ano o lançamento de três obras que servem de alicerce para essa corrente. No mesmo ano de 1970 são lançadas de Paulo Freire, Louis Althusser e Bourdieu e Passeron as seguintes obras respectivamente: Pedagogia do Oprimido (1970), *Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado* (1970) e *A Reprodução* (1975). A análise sociológica presente nessas obras, assim como outras posteriores, impulsionou a ideia de que, ao mesmo tempo em que a escola estava a serviço do capitalismo, ela poderia tornar-se um meio para combatê-lo, havendo uma disputa a ser feita. Foi nesse sentido que teorias curriculares procuraram impor novos conteúdos e uma prática mais problematizadora nas formas de ensino e de aprendizagem nas escolas: esse movimento pode ser denominado pedagogia crítica.

Trata-se de um movimento vasto, possuindo diferentes ramificações e o qual persiste forte até os dias de hoje. Observaremos brevemente dois tipos de pedagogia crítica os quais auxiliarão na síntese dos questionamentos lançados sobre eles e no debate sobre resistência conforme este trabalho propõe.

A pedagogia histórico-crítica dos conteúdos foi lançada por Dermeval Saviani e tem como diferencial, em relação às teorias tradicionais do currículo, a necessidade de questionar o tipo de conhecimento que é difundido na escola capitalista, ou seja, os conteúdos do currículo tradicional, posto que esses conteúdos não são neutros e, sobretudo, não contribuem necessariamente para a construção de uma sociedade democrática. Primeiramente, essa proposta buscava o rompimento com "a reprodução" tal como foi apontada por Bourdieu e Passeron, e, a partir de um viés marxista, critica o fato de que essa análise parecia omitir o aspecto dinâmico e instável do quadro social, como explicita:

> [...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação (SAVIANI, 2008, p. 140–41).

Podemos apontar ainda o fato de que a atuação dos educadores e gestores *críticos* seria, para Saviani, a chave para o rompimento da hegemonia do capitalismo no mundo escolar. Nessa atuação, a ênfase estaria principalmente na expansão do compartilhamento do conhecimento de forma equânime entre todas as classes sociais e não na promoção de modelos de ensino distintos. É nesse sentido que coloca: "não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade" (SAVIANI, 2009, pp. 70-1).

Henry Giroux, em oposição ao pessimismo e ao imobilismo que verificou nas teorias da reprodução e na visão de Althusser da escola como aparelho ideológico, a qual nada fazia além de refletir a desigualdade existente na sociedade como um todo, procurou incorporar em sua pedagogia crítica a noção de resistência. Inspirado por Paulo Freire e pela teoria crítica da escola de Frankfurt, Giroux (1986) via a necessidade de se pensar a escola como uma "esfera pública", na qual deveria acontecer a construção da democracia. Pautava-se também pela ideia freireana de que o conhecimento não era isento de valores e que não somente é passível de crítica mas, além disso, sua construção acontece de forma dialética e deve, portanto, ser negociada. Nesse sentido, baseado na figura do intelectual orgânico de Gramsci, esse

pensador propunha que professoras e professores fossem “intelectuais transformadores”.

Uma outra formulação desse autor está no conceito de “política cultural” o qual enfatiza a importância da construção de distintos significados e valores culturais capazes de romper com as relações entre saber e poder presentes nos currículos tradicionais. São esses saberes, presentes nos currículos tradicionais, que perpetuariam uma cultura hegemônica responsável pela desigualdade nas relações sociais (SILVA, 2000, pp. 51-6). Para romper com isso e, naquilo que a escola pudesse contribuir, colocar em marcha a construção do socialismo, um novo currículo seria necessário.

Uma sistematização acurada das teorias do currículo foi realizada por Tomaz Tadeu da Silva. A explanação quanto as continuidades e as rupturas que a teorização pós-crítica realizou com relação às pedagogias críticas, que será exposta aqui, foi extraída dos estudos desse autor. Apontaremos apenas alguns aspectos que nos parecem essenciais quanto a esse tema e que estejam vinculados com o objetivo deste capítulo, que é promover uma visão panorâmica de distintas correntes que conectaram resistência e educação escolar, relacionando-as à análise do nosso objeto principal que é o Liceu Autogerido de Paris. Para uma imersão mais completa dentro dessa temática recomendamos as obras de Silva, principalmente *Teorias do Currículo: Uma Introdução crítica* (2000) e *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva* (GANDIN; LAMENHA; PARASKEVA, 2002).

Inicialmente é importante destacar que o termo *pós-crítico* aqui abrange as correntes multiculturalista, pós-estruturalista e pós-moderna. As demarcações entre essas correntes nem sempre são sutis, porém todas elas traçam a ruptura com as correntes críticas e, para nosso intuito de explorar essa ruptura, trataremos essas correntes de forma indistinta utilizando somente o termo pós-críticas. Em seguida, é necessário apontar que não é correto falar de uma “teoria pós-crítica” ou de uma “pedagogia pós-crítica” pois faz parte dessas correntes pós-críticas a rejeição a qualquer tipo de sistematização unitária ou fixa. Ao contrário do termo *pedagogia crítica*, que está consolidado e pode ser descrito por uma série de princípios relativamente estáveis, a teorização pós-crítica em educação será melhor descrita como uma “atitude”, a qual não pode ser centralizada em uma teoria (SILVA, 2000, p. 126).

A continuidade fundamental que é traçada entre a pedagogia crítica e a teorização pós-crítica pode ser resumida no questionamento do poder hegemônico. No entanto, se nas pedagogias críticas esse questionamento tem como alvo principal o avanço neoliberal, o sistema capitalista e a ideologia burguesa, as correntes pós-críticas caminham no sentido de

questionar não apenas essa base político-econômica, mas elementos hegemônicos mais profundos como o eurocentrismo, o patriarcalismo, o racismo, a distinção entre uma "alta cultura" e uma "baixa cultura" (SILVA, 2000, pp. 150-5). Noções como essas, relativas as questões de gênero, raça e culturas de classe, estiveram presentes em alguns dos estudos que embasaram as pedagogias críticas, a diferença essencial aqui está no fato de que essas questões adquirem, nas correntes pós-críticas, um valor e uma atenção no mínimo *equivalentes* à questão da hegemonia do capital. A partir desse viés, essas questões podem ser pensadas isoladamente ou combinadas, mas não mais como mero agravante no enfrentamento contra o poder do Estado ou do sistema capitalista.[44]

Uma ruptura epistemológica é estabelecida a partir do questionamento da noção de verdade. A verdade deixa de ser um valor que determinados discursos possuem e passa a ser uma questão de poder (SILVA, 2000, p. 127). As conexões entre saber e poder já estavam colocadas nas pedagogias críticas, mas sua solução para contrapor-se a isso estavam voltadas para a revisão dos saberes do currículo escolar em busca de sua substituição por outros saberes mais revolucionários, ou *mais verdadeiros*. Quando correntes pós-críticas explicitam que não há saberes verdadeiros ou não-verdadeiros mas apenas discursos, os quais podem adquirir efeito de verdade, a figura do *educador consciente*, aquele que deveria educar possibilitando a existência de *indivíduos conscientes*, é colocada em questão. Dentro da visão pós-crítica, a simples ideia de uma pessoa que vai ensinar outra pessoa *a pensar por si mesma* já aponta um paradoxo. A noção de *crítica* da pedagogia crítica é também questionada pois pressupõe a existência de um ponto de vista privilegiado, um ponto no qual é possível enxergar para além da *falsa realidade* e isso para o pensamento pós-crítico não faz sentido algum (SILVA, 1996, p.157). A posição que o educador adquiriu num espectro social, a qual deve definir se o que ele coloca possui valor de verdade ou não, conta mais do que sua criticidade ou que a *genuinidade* de seu conhecimento.

As correntes pós-críticas são frequentemente acusadas de relativistas, como se ao rejeitar a existência de um ponto de fala legítimo estivessem colocando em um mesmo patamar as populações oprimidas e os opressores, como se ali houvesse apenas *diferença* e

44 Sobre os estudos relativos às questões de gênero/raça/classe em educação, parece importante pontuar que, dentre esses, existem diversos que não fazem referência e não possuem qualquer ligação explícita com correntes pós-críticas, não sendo portanto exclusividade dessas correntes o interesse em tais temáticas. Para exemplificar alguns dos trabalhos que abordam essas questões sem utilizar recortes pós-críticos, podemos citar os artigos: Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos (CARVALHO, 2005); Contra a escolarização: Educação e Classe Social (ARONOWITZ , 2005); Gênero na Educação Básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil (UNBEHAUM; VIANNA, 2006) .

não *desigualdade*. São também acusadas de reacionárias pois rejeitam a possibilidade de uma essência revolucionária. As propostas de construção de uma sociedade igualitária e de emancipação são tomadas pelas correntes pós-críticas como narrativas infundadas. Por um lado porque partem de uma noção binária ao pressupor uma essência desigual/oprimida e uma essência democrática/livre que pode encarnar em uma sociedade. Por outro lado porque pressupõem indivíduos que não estão sujeitos a múltiplas determinações, indivíduos com identidade estável, suscetíveis a um estado de autonomia ou a uma condição reprimida simplificadores. Esse essencialismo e esse indivíduo libertável ou reprimível não existem para muitos dos pensadores pós-críticos (SILVA, 1996, p.148).

Quanto a essas críticas aos pensadores pós-críticos é necessário pontuar que os diversos seguimentos pós-críticos não são homogêneos. Portanto, há sim seguimentos reacionários nas ramificações dessas correntes, mas há também apontamentos realizados por pensadores pós-críticos os quais a pedagogia crítica não poderia deixar de levar em conta. Silva fala sobre a possibilidade de uma crítica seletiva às correntes pós-críticas, pois, se por um lado pode-se detectar um incentivo a um imobilismo ou uma postura meramente contemplativa, por outro lado, a compreensão da matriz eurocêntrica, masculina, branca e até mesmo burguesa que está na raiz das pedagogias críticas não pode ser ignorada (SILVA, 1996, p.159). Sua origem remete ao iluminismo, o mesmo que deu origem ao pensamento liberal e, além disso, os pressupostos que possui em comum com as pedagogias tradicionais ainda não haviam sido questionados pelas pedagogias críticas. Se o poder não emana apenas do Estado contra o povo, as linguagens e os saberes com os quais a pedagogia crítica trabalha podem estar inseridos em outros registros de exercício de poder e de opressão.

Finalmente, sobre esse ponto, podemos colocar que tanto as pedagogias críticas quanto a teorização educacional pós-crítica têm funcionado como importantes armas de combate ao currículo tradicional. Nos dois casos, o combate às noções hegemônicas de educação está colocado: nas pedagogias críticas isso acontece a partir de uma noção emancipatória de ensino e de saber oposta àquela do currículo tradicional que supõe todo conhecimento como sendo neutro e tecnicamente valioso. Na teorização pós-crítica isso acontece pondo em questão as diversas determinações as quais a construção dos saberes está submetida, independentemente da existência ou não de um tipo de saber que seja essencialmente mais valioso que os outros. A teorização pós-crítica, em todo caso, não representa uma simples superação das pedagogias críticas, ela aponta outros desdobramentos possíveis para algumas das questões levantadas

pelas pedagogias críticas e questiona, sem necessariamente invalidar, algumas noções centrais. Ou seja, a maior superação realizada por essas linhas de pensamento se dá em relação ao currículo tradicional, e não uma em relação à outra (SILVA, 2000, p.155).

Para confrontar esse tipo de resistência no campo da educação com aquele que estivemos estudando nesta dissertação, dois pontos podem ser destacados. O primeiro deles é em relação aos campos que a pedagogia crítica ou pós-crítica foram capazes de atingir. Levemos em consideração que o impacto dessas pedagogias no mundo escolar é difuso e difícil de captar pois foram propostas educacionais voltadas para a composição (ou para a desconstrução) do currículo escolar. O currículo não é apenas um documento, a teorização sobre o currículo atinge também outros âmbitos da prática e da teoria educacional, porém, numa realidade escolar dada, a pedagogia crítica será implementada de tal maneira que irá se fundir com outros elementos advindos da cultura local, de influências remanescentes do currículo tradicional e de fatores diversos que extrapolam aquilo que uma proposta pedagógica pode controlar. Ou seja, mesmo admitindo que essas propostas de resistência atingem domínios que ultrapassam o âmbito estritamente curricular, seria possível somente uma confrontação com a parte teórica, pois somente essa parte estaria rigorosamente dentro daquilo que aqui delimitamos como pedagogia crítica e pós-crítica. Isso significa também que não há razão para confrontar extensamente a instituição escolar que estamos estudando com esse campo teórico em função de suas naturezas distintas: a atuação política dessas correntes orbitou em torno dos debates sobre o currículo e, exatamente por isso, uma comparação com o LAP, o qual atua politicamente enquanto instituição, seria deslocada.[45]

O segundo coloca-se em relação a um questionamento que é colocado não diretamente sobre o LAP, mas que nos parece particularmente importante para a presente dissertação, a qual lança mão da expressão “resistência contra o sistema capitalista” recorrentemente ao longo de suas páginas. Trata-se de um dos questionamentos lançados por correntes pós-críticas que diz respeito ao caráter essencialista da pedagogia crítica ao postular a ideia de *emancipação*. Esse questionamento está exposto também nas seguintes palavras de Silva:

> Penso que devemos estar atentos, sobretudo, para as complexas metamorfoses que se operam quando grupos políticos considerados contra-hegemônicos chegam, por sua vez, ao poder. É aqui que perspectivas como as inspiradas em Michel Foucault ou em Gilles Deleuze, por exemplo, podem ser bastante úteis. Nada, nem ninguém, é contra-hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. O

45 Seria possível talvez confrontar o movimento da pedagogia institucional, por exemplo, com a pedagogia crítica, porém, a experiência concreta do LAP transcende a pedagogia institucional, por isso nos abstivemos de realizar esse exercício.

> contra-hegemônico, o emancipatório, o revolucionário, não são essências. É precisamente nesse sentido que Gilles Deleuze diz que uma revolução nunca fracassa, porque ela cessa justamente no ponto em que ela se torna "poder" (pela mesma razão ela jamais, tampouco, "vence"). Temo que, herdeiros de uma poderosa tradição populista, tenhamos sido demasiadamente essencialistas a esse respeito, ao acreditar que existe algo como a essência do popular e que tudo que encarna essa essência é automaticamente "bom". Por outro lado, creio que devemos estar atentos aos riscos daquilo que Foucault chamou de suprema indignidade: a de falar em nome do outro. (GANDIN; LAMENHA; PARASKEVA, 2002, p.13)

Não nos estenderemos nesse debate pois, apesar de ser uma questão pertinente, somos compelidos a rejeitar essa possível leitura do presente trabalho como sendo algo *essencialista.* Isso porque essa questão nos parece secundária, a primeira tarefa que nos propusemos foi investigar as possibilidades de contrapor-se à forma escolar da escola capitalista. Para isso contemplamos diferentes críticos da escola capitalista pontuando, inicialmente, não a necessidade de uma escola *popular* ou *revolucionária*, mas de uma escola que oponha-se a escola capitalista. Trata-se aqui da recusa a um determinado tipo de sociedade em função de seus efeitos sensivelmente opressores, como foi trabalhado mediante o grito de *não* colocado por John Holloway. Foi nesse sentido também que observamos os paradigmas de resistência, mais uma vez em função da necessidade de investigar caminhos que sejam divergentes daqueles da sociedade capitalista. A ideia de fomentar um projeto de resistência contra o sistema capitalista, não está, portanto, alinhada a uma essência, mas, antes, a um viés de combate à opressão e ao sofrimento produzidos por esse sistema. Os sentimentos de alívio e de liberdade de expressão experienciados no LAP, conforme foi descrito por professores e estudantes, em oposição às suas escolas anteriores, são fatores que indicam esse combate.

Evidentemente seu valor de resistência não se resume ao conforto pessoal de seus agentes, há também questões políticas mais abrangentes. O que estamos pontuando é que tais questões aparecem primeiro em decorrência do modelo capitalista contra o qual pretende-se resistir, pois, independentemente de existir ou não uma *essência* ligada a esse modelo hegemônico, os danos que produz são bem reais. É a partir da confrontação com esses efeitos que trabalhamos o conceito de resistência e sempre expondo um *debate*, não a busca de uma *forma ideal comum* de liberdade, de emancipação ou de ação contra-hegemônica. Se tratamos indistintamente os termos "projeto de resistência" e "projeto revolucionário", não foi em função de uma essência revolucionária a qual estivemos à procura, foi antes pelo fato de que uma resistência bem sucedida contra o sistema capitalista culminaria na extinção desse

sistema, ou seja, em algum tipo de revolução.

4.2 Paulo Freire

> *Se queremos obrigatoriamente instruir o povo, devemos perguntar-lhe como se instrui e quias são seus instrumentos queridos para atingir esse fim. Se queremos descobrir o princípio, o primeiro grau da instrução, por que procurá-lo necessariamente no ler e escrever e não mais profundamente? Por que parar num dos inúmeros instrumentos e ver nele o princípio e o fim da instrução, apesar dele ser apenas uma circunstância fortuita, pouco significativa da instrução?* (TOLSTOI, 1988, p. 63**)**

Mais do que discorrer sobre a pessoa de Paulo Freire, nos interessa delimitar o que significou/significa a pedagogia freireana. Esse significado, porém, não possui uma única leitura possível. Isso tem a ver com a trajetória militante e intelectual desse autor, a qual mesmo sendo relativamente coesa e coerente do início ao fim, incorporou diferentes elementos em seus diferentes momentos o que permite às diversas correntes freireanas privilegiarem diferentes dimensões do que pode ser essa pedagogia. Isso coloca a possibilidade da coexistência de diferentes pedagogias freireanas, cada uma delas adotando diferentes jargões e valorizando um deles mais do que os outros como, por exemplo, *educação popular*, *pedagogia da libertação*, *educação problematizadora*, *método Paulo Freire*, entre outros. Portanto, para falar sobre uma pedagogia freireana de forma abrangente somos compelidos a nos referir à trajetória desse autor. Os aspectos que nos interessam para este trabalho são aqueles que tangem ao conteúdo de resistência presente em sua obra.

Embora seja uma pessoa singular, os fatores que levaram à projeção de Paulo Freire não foram motivados simplesmente pela sua genialidade. Carlos Alberto Torres (1996) aponta três razões para o sucesso da influência freireana: (1) a inovação representada por seus escritos que se fundamentam em sínteses de diferentes correntes de pensamento contemporâneas; (2) o momento histórico em que o acirramento dos conflitos entre a burguesia em crise e o desenvolvimento dos movimentos populares e revolucionários propiciou o surgimento de políticas anticapitalistas, o que significou solo fértil para a propagação da pedagogia freireana, ao menos até o início dos regimes militares; e (3) a proximidade que havia entre a filosofia subjacente em seus escritos iniciais e o catolicismo em um momento no qual a igreja passava por transformações ideológicas e buscava novas

formas de interagir com o restante da sociedade[46] (TORRES, 1996, pp. 118-21).

Resgatar essas possíveis razões para o sucesso da obra freireana é relevante para justificar principalmente o porquê de estarmos discutindo sobre esse autor e não sobre outros tantos educadores que possivelmente trouxeram contribuições tão completas em termos de conteúdo de resistência quanto Paulo Freire. A projeção que um pensador adquire permite estimar o tamanho do impacto que obteve em seu campo de atuação, porém, não pode interferir no juízo quanto ao valor de suas contribuições. Uma vez pontuado isso, nos interessa aqui discutir a contribuição para um projeto de resistência contra o sistema capitalista presente nessa pedagogia e, nesse âmbito, confrontar aspectos da pedagogia freireana com as análises que viemos realizando sobre o LAP.

Destacamos três categorias que expressam o viés anticapitalista presente na pedagogia de Paulo Freire, a primeira delas é o papel atribuído aos oprimidos em seu pensamento educacional. Para Freire, os oprimidos são sujeitos ativos na definição da maneira mais adequada para o seu próprio aprendizado e, além disso, são eles o centro do processo de aprendizagem. Tal concepção opõe-se àquela da escola capitalista na qual os estudantes com melhor desempenho, ou com maior garantia de êxito, são os mais valorizados ao longo do percurso escolar. Essa posição que valoriza os oprimidos pode ser verificada quando, por exemplo, no início de sua carreira como educador, Paulo Freire questionou o método de alfabetização que estava sendo empregado para os adultos o qual era o mesmo utilizado com crianças, fato que o levou a desenvolver um método que respeitasse a dignidade desse público e que fosse mais adequado às suas condições de aprendizagem.

Além de mais eficaz, seu método contribuiu para associar a centralidade do oprimido à noção de Educação Popular (GADOTTI, 2013, p. 49). A partir desse momento, Educação Popular passa a ser um termo que reivindica o empoderamento daqueles para os quais ela está voltada, e não apenas a sua escolarização. Em seguida, Fávero nos mostra que houve acréscimos ao longo da trajetória de Paulo Freire, mas em cada etapa podemos observar a noção de oprimido como centro da atividade educacional:

> A (re)leitura dessas obras nos mostra como Paulo Freire vai ampliando a primeira noção, ainda abstrata, de pessoa humana para o conceito de oprimido, situando-o e datando-o, como exigência das próprias experiências feitas, e progressivamente incorporando, em suas análises, a categoria de classe social. Mais tarde, inclusive por aceitação de críticas a ele feitas, passou a incorporar também as noções de etnia e gênero, ampliando cada vez

46 O livro Educação como Prática de Liberdade tornou-se base para educadores cristãos e obteve grande repercussão, assim como seu método de alfabetização, aprovado pela Conferência Nacional de Bispos em 1963 (TORRES, 1996, p. 121)..

> mais a abrangência dos mesmos conceitos (FÁVERO, 2011, p.4).

Ou ainda, como expõe Gadotti:

> Sucessivamente – quase em fases diferentes – Paulo analisa as consequências sociais, políticas e pedagógicas das diversas formas de relação entre os seres humanos. Paulo Freire nos fala em "oprimido-opressor" (anos 50-60), em opressão "de classe" (anos 60-70) e opressão "de gênero e raça" (anos 80-90) (GADOTTI, 1996, p.107).

A segunda categoria seria seu vínculo estreito com a prática. Vitor Paro aponta o problema da produção teórica pedagógica que não conhece a realidade cotidiana para a qual propõe análises e alternativas, trazendo frequentemente propostas parciais que podem perder sua validade por não encontrarem conexão com os diversos fatores em jogo (PARO, 2001, p. 136). Paulo Freire certamente não estaria listado entre tais autores, podemos observar esse fato inicialmente pela sua trajetória quando, mesmo no exílio, procurou atuar como alfabetizador, primeiro no Chile, depois na Guiné Bissau, e em cada país pelo qual passou, interessou-se pelos debates educacionais que neles aconteciam (DI PIERRO; RIBEIRO, 2001 p. 60). Ou ainda pela sua proximidade com movimentos sociais e movimentos de educação. Seu trabalho teórico, ainda que enriquecido com referências de pensadores e acadêmicos, decorreu sempre de sua prática, como afirma: "mesmo considerando-se todos os livrinhos que escrevi até hoje, eles são relatórios de práticas. Porque, se há uma coisa difícil pra mim, é escrever sobre o que não faço" (FREIRE, 2002, p. 98). O trabalho escrito de Paulo Freire é sempre reflexo daquilo que viveu e daqueles com quem trabalhou. Não há uma filosofia ou uma sociologia da educação integrais que possam ser extraídas dos seus escritos, eles são antes convicções, sínteses às quais chegou após refletir sobre aquilo que viveu e aquilo que fez. Não há uma estrutura acadêmica rígida nesses escritos, ainda que tenham conquistado certo interesse por parte da academia (GERHARDT, 1996, p. 170).

Uma terceira categoria que destacamos é o caráter anti-hegemônico da obra freireana. Adotamos aqui o termo anti-hegemônico porque trata-se de uma trajetória que ultrapassa a militância anticapitalista – como já foi demonstrado por sua posição em favor dos oprimidos e pela abrangência que atingiu sua compreensão do termo opressão, inicialmente como opressão interpessoal, depois como opressão de classe, e em seguida incluindo a opressão de raça e de gênero[47]. Nota-se que sua atuação transcende a luta contra um sistema político

47 Em relação ao debate de gênero Freire expõe uma interessante autocrítica a partir de um relato em seu livro Pedagogia da Esperança: "Eu me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi... ao ler as primeiras críticas que me chegavam. Ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: 'ora, quando falo

econômico, ela vai contra toda uma cultura hegemônica. Podemos observar esse aspecto no trecho de um discurso feito por Freire quando deixava o cargo de secretário municipal de educação:

> Meu gosto de ler e de escrever se dirige a uma certa utopia que envolve uma certa causa, um certo tipo de gente nossa. É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados "bem-nascidos" (GADOTTI, 1996, p.103).

Outro ponto relevante contido nessa atuação anti-hegemônica pode ser a introdução no vocabulário educacional corrente de expressões tais como: práxis, dialética, reflexão-ação-reflexão, ação política, educar para emancipar. Torres coloca que três filosofias marcaram a obra freireana, são elas o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo, os termos elencados são advindos dessas fontes e fortalecem um vocabulário de resistência dentro do debate pedagógico (TORRES, 1994 apud GADOTTI, 1996, p. 107)[48]. É com a atuação de Freire, também, que a ideia de *educar como ato político* ganha força, evidenciando o fato de que existem decisões a serem questionadas no que tange a construção de um modelo educacional e, ao mesmo tempo, atacando noções hegemônicas, tais como educar enquanto atividade técnica, educar enquanto gesto de afeto, educar enquanto atividade laboral. Dessa prática anti-hegemônica, que toma por base *o oprimido*, destacamos algumas concepções interessantes quanto ao processo de transformação social para Paulo Freire.

Por um lado, enfrentava questionamentos quanto à importância da ação diretiva do professor, a qual defendia afirmando-a dentro de sua concepção de que não havia prática educativa neutra, cabendo ao professor, não procurar formas de apagar-se na relação com os educandos (recolhendo-se no papel de facilitador, assistente etc.), mas sim colocar-se como professor democrático e contrário àquilo que interrompesse o empreendimento emancipador

homem, a mulher necessariamente está incluída'. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: 'quando falo homem, a mulher está incluída'. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: 'as mulheres estão decididas a mudar o mundo'? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: 'as mulheres estão decididas a mudar o mundo'. Da mesma forma como se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: 'todas vocês deveriam' etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando 'brincar' com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual, se há duzentas mulheres numa sala e só um homem, devo dizer: 'eles todos são trabalhadores e dedicados?' Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico" (FREIRE, 1992, p.67).

48 TORRES, C. A. **Estudios Freireanos**. Buenos Aires. Ediciones del Quirquincho. 1994

(CORTELLA, 2011, p. 9). Por outro lado, apontava o risco permanente de uma militância política tornar-se autoritária. Esse risco está presente quando se subestima a importância das massas populares na elaboração do trabalho pedagógico ou militante. Esses dois empreendimentos envolvem um trabalho igualmente ativo e diretivo, mas que ocorre em outro ritmo, um ritmo mais lento, distinto daquele de quem deseja uma revolução "messiânica", pois ocorre em compasso com o envolvimento das massas populares (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.34). Em outro momento, coloca que:

> A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes, nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja (FREIRE, 1995, p.48).

A partir desse debate podemos explorar a noção de *conscientização* em Paulo Freire. Esse termo, que tornou-se corrente no vocabulário pedagógico, foi antes exposto na obra desse autor e possui ali um sentido específico. Conscientização para Freire é um processo interminável pelo qual um sujeito torna-se capaz de ler a realidade. Trata-se da aquisição de uma postura crítica diante da realidade a qual só é possível adquirir junto ao ato "ação-reflexão". Envolve, dessa forma, a compreensão do sujeito enquanto pessoa histórica a qual transforma o mundo pela sua ação. A realidade transformada provoca nova reflexão, ação, transformação... daí seu caráter interminável (FREIRE, 2008, pp. 29-33). Atentemos para o fato de que não há nessa compreensão a possibilidade de *conscientizar alguém*. A conscientização é um *processo*, o qual pode ser estimulado pela educação, mas não pode ser produzido unicamente pelo professor.

Aqui encontramos uma primeira oposição entre a pedagogia freireana e a pedagogia tal como é construída no LAP. Ao contrário de Paulo Freire, o projeto do LAP inspira-se em pedagogias não-diretivas, as quais propõem uma participação mínima do educador. Valores democráticos estão expressos nas duas concepções, a diferença parece ser a centralidade do professor, o qual organiza o processo educativo, na pedagogia freireana, contrastando com a vivência autogestionária no seio da instituição, no LAP. A noção de conscientização para Paulo Freire pode encontrar apoio na ação do professor mas não pode ser provocada diretamente por ele. Dentro do LAP, estima-se o amadurecimento crítico e o desenvolvimento da capacidade de agir politicamente no mundo, mas supõe-se que os processos organizativos sejam meios mais importantes para tal do que a figura do professor. Aí nota-se que há algo

comum aos objetivos freireanos e lapeanos, há contudo duas bases discursivas distintas. Essa distinção decorre possivelmente dos diferentes paradigmas escolares: um deles mais próximo da escola tradicional, investindo na figura do professor, e o outro, mais próximo das organizações autogeridas, investindo nos processos coletivos.

Tomando como referência aqueles três aspectos que foram destacados para explicitar o caráter de resistência da pedagogia freireana, faremos agora uma leitura sobre o LAP. O primeiro aspecto refere-se ao sujeito para quem dirige-se o processo educacional. Se para Paulo Freire o foco da educação está nos oprimidos, no LAP são *os estudantes que procuram uma educação distinta daquela oferecida nas escolas tradicionais* os sujeitos principais de sua proposta pedagógica. Além disso, o critério para tornar-se estudante do LAP é o acordo com o projeto de autogestão, portanto, os membros dessa escola podem ser descritos essencialmente por dois fatores: uma rejeição à escola tradicional e sua adesão ao projeto autogestionário. Ampliando uma compreensão dessa constatação, concluímos que existe uma possível opressão a qual se combate no LAP, trata-se da opressão realizada pelo sistema de ensino. Esse tipo de opressão, porém, seria ainda distinto da opressão política e da opressão social contra as quais se volta a pedagogia freireana. De toda forma, em ambos os casos veremos a rejeição a qualquer tipo de elitização da educação, na pedagogia freireana isso ocorre ao colocar-se ao lado dos oprimidos, e, no LAP, quando se busca reinventar noções de sucesso e fracasso escolar, bem como quando se rejeita o critério válido nas demais instituições de ensino, as quais só realizam a matrícula de estudantes residentes no mesmo bairro que a escola. Um último apontamento relevante sobre esse ponto, de algo comum a essas duas pedagogias, é a importância do envolvimento do sujeito no processo de construção de sua própria educação.

O segundo aspecto seria a prática: enquanto Paulo Freire manteve em sua trajetória a proximidade entre teoria e prática, a experiência do LAP é quase exclusivamente prática, havendo pouca produção teórica realizada pela e sobre a instituição. A existência dessa instituição já há 33 anos, e mantendo presente o projeto de autogestão, é um fato expressivo. Na apreciação de uma experiência quase exclusivamente prática, o valor encontra-se na sua trajetória que pressupõe um histórico de experiências as quais podem enriquecer o debate sobre a construção de pedagogias anticapitalistas.

O terceiro e último relaciona-se com o caráter anti-hegemônico do LAP, aspecto que já foi trabalhado em capítulos anteriores. Sucintamente, há no LAP a rejeição de práticas

excludentes da escola capitalista, bem como a desconstrução de hierarquias e dispositivos burocráticos, portanto, existem ali práticas que são anti-hegemônicas, assim como o são também as propostas da pedagogia freireana. Porém, em ambos os casos, elas por si só não são completamente incompatíveis com essa cultura hegemônica e com a sociedade capitalista. Quanto a isso, encerraremos com uma citação de Paulo Freire que pode esclarecer tanto seu trabalho pedagógico quanto a experiência do LAP:

> Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais (FREIRE, 2001, p. 47).

4.3 Escolas democráticas

As conceituações da expressão *escola democrática* são sempre aproximativas, elas incorporam o cuidado de não generalizar as diversas experiências dentro uma concepção estreita de escola ou de democracia, porque isso incorreria no risco de reproduzir uma postura antidemocrática. Uma conceituação corrente dessa expressão é aquela que está exposta na obra de Singer, *República de Crianças* (2010): são escolas que possuem "[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e a organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios" (SINGER, 2010, p. 15). A partir dessa definição, sempre aproximativa, diversas escolas pelo mundo foram selecionadas e encontram-se em listas que foram feitas por organizações e pesquisadores desse campo[49]. Essas listas não são idênticas, mas essa tentativa de listar escolas pelo mundo com práticas similares nos permite falar em um *movimento de escolas democráticas.*

A primeira edição do livro de Singer foi impressa em 1997, é nesse mesmo ano que Apple e Beane lançam também a primeira edição de sua obra intitulada *Escolas Democráticas* (2001). Nessa obra consta uma definição segundo a qual escolas democráticas seriam aquelas que se constituem sobre dois eixos: estruturas e processos democráticos e um

49 Algumas dessas listas serão encontradas: no livro de Singer (2010); no artigo de Kelian (2014); e nos sites de organizações como: a International Democratic Education Network; a Alternative Education Resourse Organization; e a European Democratic Education Community.

currículo democrático. Se as colocações de Apple e Beane não se desenvolvessem para além disso, a definição de Singer poderia ser subsumida nessa. Mas, em qualquer uma das definições, e se utilizarmos as mencionadas listas como referência, veremos escolas que chegam a ter pouca ou nenhuma relação entre si sendo qualificadas como pertencentes ao mesmo movimento.

Uma primeira pista para explicar a variedade de experiências, todas denominadas democráticas, aparece na colocação de Kelian:

> Assim, no "universo infinito particular" dessas experiências convivem pelo menos duas concepções que, senão antagônicas, mantém entre si uma grande tensão: a noção de liberdade como ausência de limites para o desenvolvimento individual e a noção de liberdade como espaço para produção do comum. Essa tensão sem solução, a meu ver saudável e necessária, é o próprio fundamento da vida democrática em seu movimento histórico e que a empurra para seu contínuo aprimoramento. Summerhill, Sudbury e Hadera estariam mais próximas a uma visão de liberdade cujo centro seria o desenvolvimento individual pleno, ao passo que Iasnaia Poliana, o CIEJA Campo Limpo e a Politeia estariam no espectro de uma visão de democracia como produção coletiva (KELIAN, 2014, p.11).

Essa análise, explicitando uma tensão entre as duas noções distintas que subjazem o termo liberdade e que estão, também, na própria prática das escolas, sugere uma primeira diferenciação interna dentro do movimento de escolas democráticas, que poderia explicar a coexistência de experiências tão distintas sem que isso descaracterize esse movimento como tal. Mas nossa questão principal não é relativa à conceituação das escolas democráticas em si, mas sobretudo quanto à possibilidade de tais escolas contribuírem para um projeto de resistência no campo da educação.

De acordo com Singer, essas escolas constituem-se como experiências de resistência porque embora nem sempre coloquem-se como mecanismos de enfrentamento, tem a possibilidade de salvaguardar em seu espaço práticas anti-hegemônicas. Apoiada em Foucault, afirma que essas práticas representam uma ruptura com a disciplinarização dos corpos e das mentes imposta pela educação tradicional, daí o seu caráter anti-hegemônico (SINGER, 2010, pp. 159-60). Tal proposição pode ser verdadeira e pode oferecer um elemento comum que descreve a resistência que está representada nas escolas democráticas. Esse caráter específico, no entanto, ainda que vá na contramão das escolas tradicionais pode estar alinhado com uma prática e uma noção de democracia essencialmente capitalistas.

Não estamos colocando que as escolas democráticas sejam necessariamente instituições que promovem novas formas de educar em favor do capitalismo, estamos apenas

auferindo ao fato de que dentro de uma concepção estreita de resistência, tal como essa trabalhada por Singer, há margem para que escolas *não tradicionais* porém *capitalistas* estejam identificadas como escolas democráticas. Essa possível inter-relação entre democracia e capitalismo, no campo da educação, não é recente, e já foi apontada na crítica ao movimento da escola nova e, em particular, ao pensamento de John Dewey, um dos seus principais inspiradores. Um exemplo dessa crítica encontra-se no artigo de Oliveira e Neto (2012), e há também um debate sobre o valor das propostas de Dewey para um projeto revolucionário, exposto por Camini em sua tese, na qual posicionamentos divergentes são colocados, deixando a questão inconclusa (CAMINI, 2009. p. 95-100).

Em função da possibilidade de fenômenos políticos dos mais discrepantes se apoiarem na palavra democracia, Apple e Beane inclinam-se a precisar a sua concepção de *escolas democráticas.* Para avançar rumo a uma noção de resistência mais enriquecida dentro desse debate, dois aspectos do texto desses autores são importantes de serem destacados. O primeiro deles é que, segundo eles, as escolas democráticas não possuiriam apenas o objetivo de aumentar a autoestima dos estudantes ou melhorar o *clima* da instituição escolar. Não estariam tentando amenizar a "dureza" das desigualdades sociais dentro da escola, mas mudar as condições que as geram (APPLE; BEANE, 2001, p. 24). Nesse entendimento parece estar implícita uma noção de resistência na qual não são apenas – e nem mesmo principalmente – as práticas da escola tradicional que estão sendo subvertidas: o que está em questão é a própria mudança social, colocada entre os objetivos. Portanto, se num primeiro momento a ideia de "currículo democrático" de Apple e Beane como pré-requisito para uma escola democrática parece absorver a formulação de Singer, que propõe uma "[...] organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios" (SINGER, 2010. p. 15), veremos em seguida que para esses autores a ênfase do currículo democrático estaria na incorporação de conteúdos contra-hegemônicos, que coloquem em cheque a existência da "alta cultura" e que, além disso, contemplem e favoreçam as minorias (APPLE; BEANE, 2001, p.32). Aí aparece uma diferenciação explícita entre as duas conceituações de escola democrática, estando a discussão curricular de Apple e Beane mais alinhada com a pedagogia crítica, como vimos em seções precedentes. Mas, como já foi colocado, não estamos optando por uma conceituação em detrimento de outra, apenas expondo pontos que para nós são relevantes.

O segundo aspecto tem a ver com o caráter dinâmico de tais experiências, as quais não

estão imunes aos acontecimentos que passam fora da instituição, e ainda que sustentem uma prática inalterada ao longo de décadas, o significado dessa prática pode ir se modificando de acordo com o rearranjamento da conjuntura no mundo para além da escola. Ou seja, no debate proposto por Apple e Beane, a prática democrática de uma escola não poderia ser delimitada a priori em função dos mecanismos que lança mão para os ambientes pedagógicos ou para sua gestão política interna. Ela seria verificada fundamentalmente a partir de um embate entre as possibilidades de enfrentamento que a comunidade escolar possui e o quadro mais amplo de desigualdades sociais e políticas a ser desconstruído. Levando isso em conta, estimamos que, sem uma observação abrangente do contexto no qual a escola está inserida, denominar uma escola como sendo democrática traria pouca informação quanto a possibilidade de haver ali uma experiência de resistência. Nas palavras dos autores:

> Mas o historiador das escolas democráticas sempre tem de ter duas coisas em mente. Em primeiro lugar, assim como a democracia é uma palavra que tem múltiplos significados na sociedade global, sua interpretação relativa às escolas também tem sido um pouco ambígua. Em segundo lugar, democracia é um conceito dinâmico que requer um exame constante à luz das mudanças dos tempos. Por esses motivos, sempre corremos o risco de nos decepcionar quando uma ou outra tentativa histórica de escolas democráticas não chega tão longe quanto gostaríamos, ou revela ser uma mistura de sucesso e contradição. O importante é reconhecermos os momentos de impulso democrático do passado como uma herança sobre a qual construiremos nossos próprios projetos (APPLE; BEANE, 2001, p.38).

A partir do que acabamos de expor sobre escolas democráticas, e no intuito de discutir a possibilidade desse movimento ou dessa ideia oferecer contribuições para um projeto de resistência, caberia introduzir uma segunda tensão ao lado daquela sobre as duas noções de liberdade definida acima por Kelian. Trata-se da tensão entre *cooptação* e *não-cooptação* das experiências democráticas pelo capitalismo, ou pelo Estado de uma maneira geral. Esse segundo eixo de observação explicita a necessidade de verificar, em cada caso e em cada época, as contribuições possíveis para uma resistência no campo da educação que as experiências de escolas democráticas teriam a oferecer. Se, por exemplo, em um contexto onde haja uma luta contra a privatização das escolas, é construída uma escola com mecanismos democráticos, porém privada, sua experiência tem pouca importância para pensar um projeto de resistência educacional. Se, no entanto, em um contexto de padronização do ensino como um todo, no qual toda a experiência escolar passa a ser formatada e esterilizada para que não haja expressão de formas distintas de ensinar e aprender, constrói-se uma escola distinta, com mecanismos democráticos e abertos, ainda que essa escola seja privada,

poderíamos estimar uma contribuição importante de resistência no campo da educação.

Diante de tudo que foi colocado, o LAP, que aparece em algumas das listas de escolas democráticas, parece inserir-se dentro dessas tensões apontadas – tanto na primeira de Kelian quanto nessa última, proposta por nós. Sua contribuição para um projeto de resistência é atravessada por contradições porém, como viemos debatendo, ela está acontecendo. Isso evidentemente não poderia ser estimado a partir de sua denominação como escola democrática, ou como escola "alternativa", e nem mesmo como escola autogerida. Apenas com o conhecimento dessa experiência e tendo observado inclusive as suas contradições é que se torna possível sugerir que há no LAP uma inspiração para lutas contra o capitalismo – cabendo aqui novamente fazer alusão ao conceito de máquina de guerra de Deleuze e Guattari, que exprime a coexistência de um projeto de resistência e a cooptação de seus mecanismos, seja pelo esquadrilhamento do Estado, seja pelo controle capitalista.

Acabamos de colocar algumas das questões que envolvem o debate das escolas democráticas e a possível contribuição que elas podem representar para um projeto de resistência. Há, no entanto, uma crítica a essas escolas e ao seu caráter libertário que merece atenção por parte deste trabalho. Essa crítica, que será exposta nos próximos parágrafos, aponta um dos caminhos pelos quais pode-se interpretar a cooptação das experiências escolares livres, autogeridas ou democráticas. Ela será abordada em separado, pois sugere que não se trata de algo em disputa, como propõem Apple e Beane, mas da indissociabilidade entre essas experiências e uma tecnologia de *governamentalização* a serviço de uma *sociedade de controle.*

Júlio Groppa Aquino (2009) em sua tese de livre docência marcadamente foucaultiana aponta que práticas democráticas, assim como a valorização de categorias tais como *expressão*, *autonomia* e *liberdade* nas práticas escolares, têm se alinhado às novas tecnologias da sociedade de controle[50]. Em oposição à sociedade disciplinar, que opera pela coerção, repressão e imposição, os regimes de controle operam pelo estímulo, pela licença, pela cooptação. O mecanismo de base seria o acúmulo de informação quanto às possibilidades de emergência da liberdade, das maneiras pela qual ela se expressa, para, dessa forma, gerar a capacidade de prevê-la, realocá-la ou eliminá-la. Não há necessariamente um limite

50 Aquino (2009), tanto quanto Singer (2010), apoia-se em estudos foucaultianos para fundamentar seu argumento. A razão de visões conflitantes sobre o mesmo objeto por parte desses autores, a nosso ver, está nas diferentes leituras que ambos realizam com relação à noção foucaultiana de *controle*. Singer enfatiza a dimensão disciplinar e Aquino a dimensão não-repressiva do controle, designando um regime no qual ocorre "um jogo ininterrupto com a liberdade, não seu impedimento." (AQUINO, 2009, p.73).

suportável de ações autônomas nesses regimes, a sociedade de controle seria capaz de absorvê-las infinitamente, incentivando a produção de tais ações imprevisíveis/livres, posto que isso faria aumentar seu *banco de dados* e, com isso, seu poder de controle. Não existe aí dicotomia entre poder e liberdade, são duas etapas complementares dentro de um mesmo regime de controle.

O discurso que tem fomentado esse tipo de pedagogia, para esse autor, é um discurso psicologizante que impõe a necessidade da busca por um determinado tipo de ser humano, conhecedor de si próprio, e o qual seria capaz de extrair, a partir desse autoconhecimento, os *benefícios* para ele mesmo e para o seu entorno. O que esse discurso mascara seria a utilidade dessa liberdade, dessa felicidade e dessa autonomia para o desenvolvimento das tecnologias de controle, engendrando, inclusive, práticas de autocontrole nos sujeitos, dentro de uma dinâmica complexa que poderíamos denominar *governamentalização*. É a partir desse viés que Aquino se coloca como crítico das escolas que se propõem democráticas, autogeridas ou libertárias.

> Daí a urgência política de repensar a educação com Foucault, convocando a tomar a própria liberdade como objeto de problematização, jamais como metafísica emancipatória das formas de vida escolares. Trata-se de deflagrar a crescente racionalidade psico-pedagogizante aí em uso, esta operando sempre com vistas à edificação de um homem renovado, expandido, sempre mais consciente de si e, por essa razão, cada vez mais livre, porque cada vez mais (auto)governável (AQUINO, 2009, p. 86).

Outro trabalho embasado nesses mesmos pressupostos foi realizado por Marta Picchioni (2010). Em sua tese de doutorado, que tem como foco de análise as assembleias de classe de uma escola paulistana, a autora define o mecanismo das assembleias como uma forma de *governo das almas*. Coloca que, de forma velada, as opiniões e expressões dos educandos estão sempre de alguma forma regidas por decisões previamente tomadas pelos professores. Além disso, essas assembleias servem como espaço de *exame*, produzindo informação sobre as condutas dos educandos, colocando-os inclusive como examinadores uns dos outros e instituindo um *perfil moral democrático*. Esse perfil transforma-se em unidade de medida para qualificar as atitudes dos estudantes, e estaria substituindo neles o compromisso com o aprendizado por um compromisso com a *postura democrática*. Novamente, trataria-se de um discurso psicologizante atuando na formatação de um ambiente pedagógico *ideal*, no qual a preocupação com a formação psíquica dos estudantes se sobrepõe à sua formação escolar (a aquisição de saberes e conhecimentos).

Como proposta positiva para a educação escolar, Aquino (2009) aponta o valor de uma relação entre docentes e discentes que não ultrapasse os limites da sala de aula: que não pretenda remodelar as relações socialmente instituídas entre professor e estudante, mas que simplesmente garanta que haverá na escola o compartilhamento do conhecimento enquanto patrimônio da humanidade. Para tanto, caberá ao professor desenvolver recursos estéticos e ter a clareza ético-política de sua função, podendo apoiar-se no conceito de *amizade* para referenciar esse tipo de relação (AQUINO, 2009, pp. 139-40). Na mesma linha, Picchioni (2010) acusa o *assembleísmo pedagógico* de criar um ambiente moral que escapa à atribuição original da escola, oferecendo um ambiente democrático artificial que resulta na submissão velada às mesmas figuras de poder tradicionalmente encontradas na escola. Para essa autora, uma escola digna do adjetivo *democrática*, seria uma escola preocupada em ensinar a arte de saber e conhecer, apenas.

> À escola democrática não caberia ensinar procedimentos para ser alguém na vida. A vida transcende em muito a escola, ultrapassando as prescrições referentes à atuação do alunado num futuro tanto incerto como fictício, no mercado de trabalho ou no mundo do consumo. Daí que a vida e seus desdobramentos não seriam, em absoluto, objetos de atuação e de governamentalização por parte da escola (PICCHIONI, 2010, p. 107).

Para não entrarmos em um debate amplo e para o qual não teríamos elementos suficientemente sólidos para levar a cabo, nos restringiremos a debater essa crítica às escolas democráticas e às assembleias escolares recorrendo àquilo que foi estudado sobre o LAP nesta dissertação. Algumas das respostas a tais críticas talvez contemplem outras escolas democráticas, mas dada a heterogeneidade e a singularidade dessas experiências, como expusemos acima, não arriscaremos uma interlocução mais abrangente.

Aquino e Picchioni atribuem, cada um a sua maneira, a existência de tais práticas escolares a uma *psicologização da educação*, na qual existe determinado *projeto de ser humano* sendo buscado. Não podemos desqualificar a pertinência de tal colocação pois a pedagogia institucional, umas das fontes inspiradoras do projeto de autogestão do LAP, por exemplo, foi antecedida pela *psicologia institucional*, demonstrando em sua origem uma conexão entre o projeto escolar e essa corrente da psicologia. Além disso, vimos a menção a categorias como cidadania e autonomia em documentos do LAP, o que indica um alinhamento do discurso dessa instituição com discursos pedagógicos em voga e os quais reverenciam determinado projeto de ser humano. E, ainda, sobre a equiparação da proposta do LAP a uma tecnologia da *sociedade de controle*, tal como é a sociedade capitalista, já discutimos a tensão

latente existente entre essa e outras dimensões possíveis, tanto por meio do conceito de *máquina de guerra*, de Deleuze e Guattari, quanto em momentos nos quais tratamos da não-incompatibilidade entre a existência do LAP e a sociedade capitalista.

Ainda que essa dimensão colocada seja válida e merecedora de atenção e de debate, o que nos parece importante frisar é que, ao realizar o balanço do seu valor para um projeto revolucionário no campo da educação, vimos que a experiência do LAP não tem ênfase na sua tecnologia pedagógica ou na sua dimensão discursiva e ainda menos em um discurso psicologizante. Não estimamos que a implementação de um projeto de ser humano – cidadão ou autônomo – seja uma das finalidades importantes para essa instituição. O que aparece como essencial no LAP é a manutenção de um espaço alternativo àquele da escola capitalista no qual, diferentemente do que supõem as análises de Aquino e Picchioni, as instâncias de gestão estão postas para dissolver conflitos de convivência e criar vínculos comunicativos entre os estudantes e entre os estudantes e os professores, mas não para desenvolver um tipo específico de ser humano. Nesse liceu, objetiva-se a construção de um espaço de escolarização que sirva como *oásis* em meio à rede de escolas capitalista. E quando afirmamos o valor dessa experiência para um projeto revolucionário, não estamos dizendo que no LAP estão materializados os valores e, principalmente, os indivíduos de uma *sociedade futura e emancipada*. Ao contrário, estamos pontuando a importância dessa tentativa de promover espaços e processos diferentes daqueles da escola capitalista, enfatizando sua prática e não sua dimensão discursiva. Essa tentativa permite observar o quanto é possível a efetivação desse tipo de escola anti-hegemônica e de que maneira ela pode, ao mesmo tempo, inspirar outras experiências anti-hegemônicas. Nesse caso, há, inclusive, a possibilidade de aparecerem novas experiências que avancem no sentido de equacionar as críticas às escolas democráticas.

Se nos apoiamos em Castoriadis para afirmar o valor de uma instituição que tem como meio a ação autônoma dos sujeitos nela envolvidos para a produção de sua própria autonomia, não estamos com isso negando o papel que a autonomia e a liberdade dos sujeitos desempenham num regime de controle, como apontado por Aquino, sobretudo em um espaço tão restrito como a instituição escolar. Destacamos, porém, que a supressão dessa autonomia e desse exercício de liberdade, em uma instituição excepcional como o LAP, significaria um retrocesso na luta contra a escola capitalista, contra os seus mecanismos de exclusão e de legitimação das desigualdades. Trata-se aqui de uma aposta: se as dinâmicas de expressão e de

criação incentivadas no LAP não terão outro destino exceto informar e aprimorar *tecnologias de controle* e de *auto-controle;* e se a simples existência de uma escola autogerida, em meio a tantas escolas capitalistas, não inspirar o surgimento de alternativas a esse modelo opressor; ainda sim, há a possibilidade de: o fato de uma comunidade tentar compor sua própria forma escolar, gerar acúmulo para um debate qualificado sobre resistência e luta, elementos esses que não são redutíveis às noções de autonomia e liberdade, e que podem ser fundamentais para desconstruir essa sociedade de controle.

Finalmente, se para Aquino e Picchioni não cabe à escola escapar de sua função original que é somente inserir educandos na arte de saber e conhecer, ao apontar a contribuição para uma luta anticapitalista que o LAP pode significar, talvez estejamos atribuindo uma finalidade a mais para essa escola. A necessidade de trabalhar em torno do saber e do conhecer na instituição escolar nos parece indiscutível, ao mesmo tempo, o espaço que essa instituição ocupa nas vidas dos estudantes e professores é significativo e o direito de uma comunidade inventar a forma da sua própria escola deveria ser garantido. Como verificamos em outros capítulos, a transmissão da arte de saber e conhecer não deixa de acontecer no LAP, mas nos parece relevante quando esse processo de autoconstrução de uma escola resulta em formas de ensinar e aprender que escapam aos padrões hegemônicos. O que parece estar em oposição são as dimensões do autocontrole e da autodeterminação, a diferença estaria na finalidade de cada uma, a primeira em prol da sociedade capitalista e a última em prol da construção de outras formas comunitárias. Qual dessas duas dimensões é preponderante não parece ser possível definir a priori, mas nos parece essencial que experiências como o LAP existam para inclusive fomentar essa problemática.

4.4 Escolas do MST

A proposta escolar do MST é rica tanto em sua produção teórica – interna e externa ao Movimento – quanto na quantidade de experiências práticas existentes. Isso acontece porque o Movimento confere um papel importante para a *formação*, que é parte integrante de sua concepção de transformação da sociedade. Para esse movimento, a formação não se restringe à escola e abrange experiências diretas da militância como as ocupações, acampamentos, protestos, místicas, o cotidiano dos assentamentos, mas também outros espaços formais de compartilhamento de conhecimentos, como os cursos de formação de quadros, os encontros,

palestras e cursos superiores. A escola aparece como apenas uma entre as diversas frentes de atuação, nessa concepção que valoriza amplamente a formação dos Sem Terra. Faremos aqui uma síntese das propostas educacionais do MST contemplando seus objetivos e as fontes que as inspiram. Em seguida observaremos brevemente como algumas de suas escolas têm funcionado concretamente, e finalmente proporemos um olhar sobre o papel da escola do MST dentro de um projeto de resistência.

Ao contrário do que uma narração superficial dos fatos pode dar a entender, o surgimento dessa relação íntima entre o MST e a escola não aconteceu em função da necessidade de formar militantes. Dalmagro explica que o aparecimento da questão escolar pode ser atribuído a dois fatores: "a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes" (DALMAGRO, 2010, p. 122). A necessidade de escolas para as crianças dos assentamentos foi a principal motivação para as lutas por escolas no seio do MST, isso ocorre devido ao fato de que haver ou não uma escola é algo que implica diretamente no tempo e na qualidade da permanência que uma família terá em determinado lugar. Evidentemente, com o tempo essa questão foi incorporada pelo Movimento e se complexificou até conectar-se com uma noção ampla de formação e, mais do que isso, tornar-se ponto central em sua estratégia[51]. Se abrimos mão de uma apreciação historiográfica da composição da rede de escolas do MST em detrimento de uma *fotografia* em nossa análise, é importante, contudo, demarcar a influência desse aspecto presente em sua gênese.

Nas áreas do MST, que são os assentamentos e acampamentos, existem 2 mil escolas, 250 delas com ensino fundamental completo e 50 com ensino médio. Na zona de influência do MST, há em torno de 300 mil pessoas estudando em escolas públicas, universidades e na Educação de Jovens e Adultos. São 10 mil os professores nas escolas de assentamentos e acampamentos além de outros 5 mil trabalhadores da educação. Além disso, mais de dois mil professores já se formaram em cursos do MST, havendo 50 turmas em cursos técnicos e superiores para formação de professores. Na EJA estão funcionando mil turmas, frequentadas por um total de 10 mil educandos (DALMAGRO, 2011, p. 43-4). Distribuídas em 4 estados

51 Nas palavras de uma de suas lideranças, João Pedro Stédile: "(...) achamos que na nossa realidade a reforma agrária precisa vir casada com a democratização da educação. Não é possível viabilizar a democratização da terra e do capital com uma multidão de analfabetos. Por outro lado, na sociedade moderna, conhecimento, cultura, informação é poder. E é necessário que todos os camponeses tenham acesso a esses conhecimentos, por isso é necessário democratizar a educação. Assim, resumidamente, dizemos que nossa reforma agrária é na verdade uma luta contra três cercas. A cerca do latifúndio, que é a mais fácil de derrubar, é só ocupar. A cerca do capital, já mais difícil, ter acesso, construir nossas agroindústrias; e a cerca da ignorância (FERNANDES; STÉDILE, 2005, p. 162)."

da federação, estão 28 escolas itinerantes em acampamentos, nas quais estudam 3 mil educandos e trabalham 200 educadores (CAMINI; RIBEIRO, 2011, p. 134). Essa rede foi sendo composta ao longo dos mais de 30 anos de existência do Movimento, nos quais a questão escolar cresceu em ações concretas e em importância, fato que é expressado pela palavra de ordem criada em 2005: "Todo Sem Terra estudando!" (DALMAGRO, 2010, p. 4).

Uma sistematização acurada e recente sobre a questão escolar dentro do MST foi realizada por Dalmagro (2010) em sua tese *A escola no contexto das lutas do MST*. A autora aponta quatro matrizes principais que descrevem a pedagogia atualmente implementada nas escolas que seguem a proposta do MST: a educação popular, em sua acepção freireana, sendo o método dos *temas geradores* implementado inclusive na educação das crianças e com bons resultados; a pedagogia socialista, destacando-se a influência de Pistrak e seus complexos temáticos; a pedagogia do próprio MST, demonstrando a importância do conhecimento adquirido com a prática do próprio Movimento[52]; e a Educação do Campo, a qual representa uma proposta construída pelo MST em conjunto com outras organizações, incluindo o poder público. Essa última proposta possibilitaria a expansão de um projeto popular de educação nas escolas rurais, não fosse a erosão da proposta inicial acarretada pelo processo de construção conjunta (com outras organizações e o poder público), o qual resultou, por um lado, em um importante reconhecimento da demanda por escolarização no campo e, por outro, na legitimação de um modelo escolar sem compromisso com a luta social, que é algo que opõe-se aos objetivos do MST, e está dentro de uma proposta que utiliza o nome desse movimento para se efetivar.

Em seguida, a autora descreve três pilares que sintetizam os objetivos da escola do MST e que estão alinhados com a estratégia do Movimento e com seu objetivo último, a transformação da sociedade (DALMAGRO, 2010, p. 175). O primeiro deles é a *formação para o trabalho.* A categoria trabalho que aparece nessa formulação contém em si uma tensão entre: o trabalho do campo, o qual deveria fomentar a conexão da escola com o trabalho nos assentamentos, visando novas formas de organização do trabalho e, ao mesmo tempo, rompendo a cisão tradicionalmente encontrada no sistema de ensino entre conteúdos teóricos e trabalho manual; e o trabalho tal como está organizado na sociedade capitalista, do qual é impossível se dissociar completamente na realidade atual do MST e que acaba por influenciar uma dinâmica escolar que visa formar para o trabalho. Além disso, se inicialmente esse debate

52 Nessa pedagogia alguns dos elementos são: "a luta social, a organização coletiva, o trabalho e a produção na terra, a cultura e a história " (DALMAGRO, 2010. p.164)

acontecia na constituição dos currículos das séries iniciais, hoje em dia, com a complexificação das escolas do MST, ele é associado à criação dos cursos técnicos e profissionalizantes desse movimento. Em todo caso, dessa tensão decorre a necessidade de questionar e reinventar processos produtivos e o papel da escola nesse empreendimento.

O segundo pilar é a *formação para o conhecimento elaborado e para a ciência.* A importante noção, presente nas escolas do MST, de que os conteúdos devem estar associados a um projeto de transformação da realidade, não pode obscurecer o valor do aprofundamento desses conteúdos nas escolas. Existem escolas do MST nas quais a predominância da Educação Popular e sua metodologia de trabalho com o *local* sobrepõe-se ao trabalho aprofundado com conhecimentos mais abrangentes; em outras escolas existe uma frágil intenção de trabalho interdisciplinar, a qual tem dificultado o aprofundamento de algumas disciplinas; e há também diversas escolas nas quais a forma de ensinar é semelhante àquela da escola tradicional, na qual os conteúdos são tratados de forma rasa e com pouca ligação com a realidade. Se no processo de aproximação das escolas com o MST houve uma supervalorização da prática, esses desafios deverão ser superados tendo em vista a necessidade de desconstrução do senso comum para um processo revolucionário. Para essa tarefa, o pensamento elaborado e o conhecimento científico são ferramentas importantes.

O último dos três pilares seria a *formação de militantes*. Esse ponto é importante pois destaca a ruptura que a escola do MST estabelece com uma escola voltada essencialmente para atomizar seus estudantes e que incentiva a ter somente projetos individuais. Ao mesmo tempo, a escola sozinha não é capaz de formar militantes, ainda que possa contribuir em ações como: a valorização de saberes úteis aos acampamentos e assentamentos, a construção de valores socialistas incluindo o estímulo à auto-organização dos estudantes, a formação ampla envolvendo habilidades intelectuais, artísticas, sociais e físicas. Portanto, se a formação de militantes é um dos objetivos da escola do MST, é importante frisar a diferença que existe entre os militantes que tiveram sua formação principalmente na escola, nos cursos técnicos ou nos cursos de formação política, e aqueles que adquiriram essa formação nos espaços de elaboração conjunta e ação direta do MST. Dalmagro aponta que em dado momento histórico as ações diretas do MST tiveram sua frequência reduzida ao mesmo tempo em que a sua estrutura pedagógica foi ampliada, o que significa que a busca por espaços de educação formal teriam tornado-se, na prática, mais importantes para o Movimento do que a própria luta pela reforma agrária (DALMAGRO, 2010, p. 199). De acordo com a autora, caberia à

escola auxiliar à formação de militantes, mas aproximando os estudantes das lutas concretas e não substituindo elas.

Agora que passamos pelo panorama da rede de escolas do MST e os objetivos conferidos a essa rede, vejamos alguns trabalhos que trataram de escolas desse movimento isoladamente. O intuito é observar o significado que algumas dessas escolas têm para aqueles que estão diretamente envolvidos no seu cotidiano, isto é, observar seu significado para além da função estratégica que a rede de escolas possui no MST.

Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (1994), em estudo de caso sobre as escolas do MST no Rio Grande do Sul, nos primeiros anos de existência desse movimento, descrevem algumas das lutas por escolas nos assentamentos, travadas com o poder público. A postura do MST sempre foi de defesa de uma escola financiada pelo governo, mas sob comando da comunidade. Os autores destacam que a influência do MST nas escolas dos assentamentos varia de acordo com a adesão dos assentados ao modelo de educação defendido pelo MST, sem essa adesão, mesmo que haja professores comprometidos com o Movimento trabalhando na escola, a proposta escolar do MST tendia a desaparecer. As formas de participação da comunidade nas escolas dava-se por meio do conselho de pais e mestres e eventuais eleições de diretores. As formas efetivas de participação dos estudantes na gestão eram inexistentes, apesar de estarem frequentemente escalados para trabalhos manuais, na limpeza, merenda e coleta de água (DI PIERRO e HADDAD, 1994, p. 51).

Essas escolas contribuíram tanto para garantir o acesso das populações assentadas à escola, incluindo a alfabetização de jovens e adultos, quanto, em muitas delas, para promover uma educação voltada para o campo, o que significa um ensino mais próximo da realidade desses estudantes e, consequentemente, a redução da evasão escolar. Esse esforço de reivindicar escolas também significou, muitas vezes, um maior controle da comunidade sobre a instituição escolar e sobre seus professores. Por outro lado, os autores pontuam a heterogeneidade entre essas escolas, diferindo de acordo com: se estão em um acampamento, em um assentamento recente ou em um assentamento consolidado; mudando, também, de acordo com o comprometimento dos docentes com a proposta do MST e com seu grau de formação, o qual facilita ou dificulta a possibilidade de absorver e reproduzir a proposta do MST; e também devido aos embates com as diretorias de ensino, cujos resultados poderiam significar mais recursos ou menos recursos nas escolas.

Adelar Pizetta (1999) compara duas escolas de ensino fundamental do MST no

Espirito Santo, ambas conquistadas pela luta dos assentados e atendendo áreas de assentamento. Vê-se a partir desse estudo uma diferença significativa entre as evoluções de cada uma das escolas. Uma delas, fortemente comprometida com a proposta educacional do MST, aplica os Temas Geradores e a pedagogia da alternância, que alterna o trabalho dentro e fora da escola, sendo uma semana de aulas na escola e uma semana de atividades fora da escola, conectadas com as atividades do campo. Nessa primeira escola, via-se também um comprometimento com a transmissão do histórico de lutas do MST, bem como de seus símbolos, suas místicas e suas canções, além de assembleias de avaliação no final dos bimestres e a presença de uma forte identidade de pertencimento ao MST. Na segunda escola, no entanto, havia pouco conhecimento sobre o MST por parte dos professores, ainda que por parte dos estudantes todos possuíssem dele uma nítida memória em função do vínculo que seus pais haviam cultivado com esse movimento. Encontravam-se ali métodos mais tradicionais de ensino, incluindo dispositivos amplamente repudiados, como ofensa verbal e a existência de uma vara para castigos. Nessa escola, a identidade entre os estudantes estava no pertencimento de todos ao mesmo assentamento e ao mesmo grupo social, mas não na luta pela terra. Em resumo, o estudo de Pizetta (1999) permite verificar a heterogeneidade entre as escolas do MST.

A tese de Isabela Camini (2009) traz um estudo aprofundado sobre algumas das escolas itinerantes do MST, as quais, de acordo com a autora, são capazes de implementar com êxito pontos importantes da pedagogia do Movimento, colocando-se como oposição à escola capitalista e possuindo, inclusive, certa autonomia com relação ao estado, dado seu caráter itinerante e seu enraizamento na comunidade dos acampamentos – diferentemente das escolas normais, que possuem uma ligação mais consolidada com os sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, não deixa de existir nessas escolas dificuldades frequentes em função da fragilidade de sua infraestrutura, da dificuldade na obtenção e preservação de livros e materiais escolares em geral, da rotatividade dos professores, das tensões com governos para garantir sua legalidade jurídica, da reprodução de algumas práticas da escola capitalista e da falta de material escrito especificamente sobre essas escolas por parte do próprio MST, o que facilitaria o debate para o desenvolvimento de tais experiências.

O último estudo que iremos contemplar foi realizado por Natacha Janata (2012), sobre alguns estudantes de ensino médio do Colégio Iraci Salete Strozak, a qual possui ensino fundamental, médio e escola normal, além de funcionar como escola base para algumas

escolas itinerantes no Paraná. Em sua descrição, a autora destaca: os conselhos de classe com participação discente, os fortes vínculos entre o colégio e a cultura do MST, a formação comunicativa e expressiva, e a busca constante da ligação entre o que é ensinado na escola e a realidade. A autora encontra também tensões, como por exemplo alguns professores que expressaram desconforto com a presença de estudantes no conselho de classe por se sentirem expostos diante deles, ou a dificuldade de a escola sozinha garantir o vínculo entre os conteúdos transmitidos e a realidade externa à escola – por exemplo, ainda que houvesse aqueles que estudassem e trabalhassem, esse fator isolado não garante uma unidade didática entre as duas atividades.

Em todo caso, fica nítido nessa instituição um esforço no sentido de transmitir saberes para a militância, e de fato muitos deles tornam-se militantes, o que traz algumas questões como, por exemplo, o fato de que a maioria deles não passou por experiências como as ocupações ou embates diretos com o poder público, adquirindo sua formação militante exclusivamente na escola. Além disso, alguns desses estudantes são convencidos de sua importância na luta e de seu potencial para transformar a sociedade mas, em situações concretas nos assentamentos, são tratados como inferiores pelos militantes mais velhos, algo que aponta a reprodução de formas de relações sociais capitalistas nas relações de militância. E, por último, a autora pontua também a dificuldade de aliar atividades militantes com a necessidade dos estudantes e egressos dessa escola de trabalhar para garantir seu sustento. Eis algumas das questões em torno da formação *escolar* de militantes que essa autora nos traz.

As escolas do MST formam, assim, um rico exemplo contemporâneo de resistência no campo da educação. Vimos a reflexão pedagógica que permeia essas experiências, sempre em movimento, preocupadas com uma formação específica para os assentados e em busca de sua emancipação. Vimos a importância estratégica que a formação e a escola possuem para esse movimento, não sendo uma simples opção estratégica em meio a tantas outras: a necessidade de influenciar na educação dos filhos dos Sem Terra é algo que pode implicar diretamente na longevidade e no sucesso do próprio Movimento[53]. Vimos, também, que esse processo de inserção do MST nas escolas é marcado pela heterogeneidade e por contradições, o que indica, por um lado, a fragilidade da proposta escolar do MST, apesar de sua abrangência e de seu alcance e, por outro lado, indica a presença de luta e resistência contra a escola capitalista e em favor de outro modelo escolar.

53 Quanto a isso, caberia acrescentar que, se fosse predominante nos assentamentos escolas que rejeitem a luta social e que rejeitem o MST, isso poderia ter como efeito o comprometimento da influência do MST nos assentamentos e do desenvolvimento da própria luta pela reforma agrária.

Esse último aspecto, ainda que aconteça de maneiras diferentes e dentro de contextos diferentes, aproxima as escolas do MST da experiência do LAP. Nos dois casos as marcas de uma luta com o poder público, com imposições advindas do sistema de ensino regular e a luta contra opressões sociais são impressas na forma final que essas escolas adquiriram e que é a forma possível de efetivação dos seus projetos anti-hegemônicos. Outros aspectos porém distinguem esses dois tipos de resistência no campo escolar. Um deles é o fato de que o MST nunca pretendeu construir uma escola modelo para contrapor-se à escola capitalista, isso em função da própria gênese da questão escolar no Movimento e do papel estratégico conferido à escola por ele, como foi observado, havendo necessidade de uma extensa rede de escolas para os assentamentos e acampamentos. Se tivéssemos que atribuir uma estratégia para o tipo de resistência na qual o LAP se insere, essa escola seria pensada como uma escola modelo. Isso pode ser deduzido a partir de seu modo de funcionamento único, o qual não é capaz de receber uma população de estudantes significativa, mas que representa uma interrogação permanente quanto à necessidade da escola capitalista. Se as escolas do MST são numerosas e situadas no campo para atender a uma estratégia de luta pela reforma agrária, o LAP com sua existência singular e duradoura, apresenta-se como um *exemplo* de alternativa às escolas capitalistas, e isso pode ser absorvido por uma estratégia que faça desconstruir a legitimidade do tipo de educação escolar oferecido em quase todo o mundo, no qual predominam os valores capitalistas e seus sistemas de dominação.

Outra diferença marcante entre esses dois tipos de experiência escolar está no fato de que uma delas afirma seu compromisso com uma educação de tipo socialista e possui entre seus objetivos a formação de militantes, enquanto a outra não explicita compromisso com nenhum projeto de sociedade em particular, nem objetiva moldar as opções políticas de seus educandos. É legítimo que uma escola tenha entre seus objetivos formar militantes? Esse questionamento não é exclusivo das escolas do MST, Kassick (2002) em sua tese de doutorado discute uma escola anarquista espanhola na qual alguns dos seus educadores defendem que parte dos objetivos da escola deva ser a formação de militantes. Os estudos desse autor concluem que isso escapa às possibilidades daquela escola, pois, para além do projeto oficial, outros projetos, não redigidos e não formais, encontram-se em andamento no cotidiano da instituição. O resultado final acaba sendo produto do confronto entre os diferentes projetos coexistentes, não sendo possível predeterminar um perfil político dos estudantes formados nessa escola. O autor conclui que a formação política dos estudantes

nessa escola escapa a qualquer projeto prévio.

Também nas escolas do MST, as diversas questões do mundo social, do mundo do trabalho, dos embates com os órgãos governamentais, e até mesmo do microcosmo da comunidade onde se encontra cada escola, se interpõem ao objetivo de formação de futuros militantes que está expresso em alguns dos documentos oficiais do Movimento. Que alguns dos estudantes tornem-se militantes é algo que acontece ocasionalmente e sempre em sintonia com outras instâncias, além da escola, atuantes na trajetória desses sujeitos, e é também frequente que os estudantes egressos não perpetuem maiores laços com o MST. Por isso acreditamos ter elementos suficientes para diferenciar a realidade das escolas do MST de qualquer tipo de organização para recrutamento e formação de combatentes em grande escala à qual essas poderiam ser comparadas. Os militantes egressos das escolas do MST não são enfim formatados por elas, isso parece estar claro, mas não discutimos o significado dessa *intenção* expressa de formar militantes, tendo como suporte a educação escolar fomentada pelo MST, e a qual verifica-se nos seus documentos.

Esse ponto diferencia as experiências do MST e do LAP, posto que esse último não procura ter influência sobre uma ação política para além daquilo que acontece dentro da instituição e para além do período no qual os estudantes estão frequentando essa instituição. Nesse sentido, o LAP estima habilitar os estudantes para atingirem suas ambições políticas, e o faz também promovendo uma experiência política em pequena escala, mas a qual não se pretende única nem superior a outras possíveis e, sobretudo, não procura transformar aqueles que participaram dessa experiência em defensores ou entusiastas da autogestão. Vemos novamente a ideia do poder-fazer atuando como princípio – nesse caso, com relação às opções políticas dos estudantes. Já a ambição do MST, de engajamento daqueles que estudam nas suas escolas, funciona num registro de combate à ideologia que é disseminada pelas escolas capitalistas, a qual opera uma espécie de *formação de militantes para a reprodução do mundo capitalista*. Aqui encontra-se uma tática comum na esquerda que tenta fazer crescer uma concepção socialista de sociedade e a adesão a uma organização política, no caso o MST, como potencializadores de uma luta contra o capitalismo. O risco existente nessa tática é a reprodução de uma das ideias básicas do capitalismo que diz respeito à conferir o poder político a uma entidade exterior aos sujeitos que almejam a ação política, tornando os sujeitos mais executores do que elaboradores de projetos políticos. Sob esse ponto de vista, há uma concepção tradicional da esquerda nos documentos que versam sobre a escola do MST que

vai ao encontro do poder-sobre em detrimento do poder-fazer. Porém, como vimos, esse debate possui maior relevância no plano teórico do que no plano prático, pois, ao menos no presente momento, trata-se de uma intenção sobre a qual o MST não tem controle. Nesse sentido, questões concretas impõem outras prioridades de debate dentro de um escopo de resistência anticapitalista.

Finalmente, cabe destacar a frequente falta de dispositivos para a participação de estudantes na gestão das escolas do MST, ainda que esse ponto seja defendido em diversos dos documentos que norteiam essas escolas. A valorização da participação, presente no discurso desse movimento, alinha-se com uma concepção socialista de gestão. Mas, o fato de ser escassa a efetivação prática de tais dispositivos indica mais uma diferença entre as escolas do MST e o LAP, sendo que nesse último a presença dos estudantes e professores na gestão é um de seus aspectos mais centrais. Ao mesmo tempo, as escolas do MST são frequentemente instituições com enraizamento na comunidade a qual pertencem, sendo inundadas pela presença dos pais, dos debates mais amplos da comunidade, das dinâmicas da produção local, e por toda a cultura externa à escola. Nesse sentido, se estivermos debatendo democracia e coletivismo, as experiências das escolas do MST terão importantes contribuições as quais não caberia negligenciar. Enquanto no LAP, como já foi indicado anteriormente, a participação cotidiana da comunidade externa é pouco significativa.

Considerações finais

De acordo com Paro (2004) as pesquisas pedagógicas recentes podem ser categorizadas em três tipos. No primeiro, concentra-se a pesquisa didática e metodológica, discutida abstratamente: como realizar uma boa educação, como deveriam se relacionar estudantes e professores, entre outras questões. Não propõem, contudo, soluções para os problemas prementes da educação, por isso, quanto a esse primeiro tipo, esse autor comenta que: "[…] mal comparando, é como se nós, no caso da Medicina, tivéssemos disponibilidade de medicamentos e processos cirúrgicos sofisticadíssimos, mas ainda tivéssemos de curar o câncer com chá de camomila e erva-doce" (PARO, 2004). O segundo tipo, é aquele que discutirá as questões da educação em nível macro: as grandes políticas e as questões macrossociais ou macroeconômicas, atendo-se aos problemas de financiamento e de gestão de políticas públicas. E há, ainda, um terceiro tipo, que tenta aproximar-se do cotidiano escolar para tentar compreender, na fonte, o que está acontecendo exatamente e investigar, a partir daí, como esse cotidiano se relaciona com questões concretas de aprendizagem ou com questões de dimensões macro.

Este trabalho de pesquisa busca se situar entre aquelas do terceiro tipo. Nossa visita à instituição escolar, a apreciação das críticas aos sistemas de ensino e a exposição das diferentes formas que relacionam escola e resistência, procuraram apontar como é possível e necessário impregnar o cotidiano escolar de práticas anticapitalistas. O problema de realizar pesquisas e promover discursos descolados do cotidiano da escola é que isso raramente contribui para soluções efetivas para os problemas que a educação enfrenta hoje no Brasil. Por exemplo, é fundamental a ampliação do financiamento da educação mas, ao mesmo tempo, a escola tem sustentado uma noção de educação tão medíocre que a ampliação da verba destinada ao ensino poderia significar apenas uma ampliação dessa mediocridade. É nesse sentido que Paro coloca que o "discurso genérico" sobre educação só pode existir por dois motivos, o primeiro sendo o acentuado descolamento entre a prática de pesquisa e a realidade do cotidiano escolar e, o segundo, a falta de percepção de que a escola tem um papel fundamental na transformação da sociedade (PARO, 2001, p.136).

Diferentemente de Paro, não estamos certos de que a escola tenha um papel fundamental no processo de transformação de uma sociedade. Não consideramos que uma

certeza com relação a esse poder transformador contido na escola seja o essencial para apontar a necessidade de transformar radicalmente as práticas escolares. Estimamos porém que, como qualquer outra instituição, ao rejeitar a função que o capitalismo destinou para ela, a escola coloca em andamento uma experiência de referência para a transformação de outras instituições. Isso independe da função formadora que a escola possui: práticas anticapitalistas podem aparecer em qualquer espaço, e em qualquer espaço poderão adquirir importância para a desconstrução desse sistema. Nesta dissertação tratamos sobre a questão escolar levando em conta suas especificidades, as ramificações da cultura escolar e a sua função para a sociedade atual, e também procuramos delinear o que seriam as práticas de resistência desenvolvidas a partir *dessa* instituição. Isso não significa, no entanto, que a escola seja uma *chave* capaz de promover a emancipação de um povo.

Vimos também que os empreendimentos de resistência no campo escolar estão sempre em tensão com sua cooptação pelo sistema capitalista. Quando não desaparecem, em função dos sucessivos ataques que sofrem tais experiências, permanecem sob o risco de serem completamente absorvidas pelo sistema capitalista, que mantém alguns elementos, como a aparência inovadora por exemplo, mas delas subtrai o seu caráter dinâmico e positivamente destrutivo. As assembleias transformam-se na reprodução de um ritual coreografado e deixam de ser um espaço de debate e decisão coletiva. As formas não-hierárquicas são convertidas em burocracias veladas. A liberdade torna-se álibi para a reprodução de opressões. Nesse sentido, as práticas de resistência que transpassam a barreira da duração estão sempre em tensão com a possibilidade de sua deformação e neutralização. Para evitar isso é necessário conhecimento e reflexão sobre tais experiências, mas é importante sublinhar o fato de que é nessa mesma tensão que reside o acúmulo de vivências de combate que fará aprimorar e desenvolver as formas de resistência.

Finalmente, afirmar que o Liceu Autogerido de Paris é uma referência para empreendimentos de resistência no campo da educação não significa afirmá-lo como a única referência possível nem mesmo como a mais genuína. Foi nesse sentido que apontamos também as contribuições: das pedagogias críticas, de Paulo Freire, das escolas democráticas e das escolas do MST. O que tentamos encontrar aqui, a partir do LAP, não foi uma maneira de *fazer* escola anticapitalista mas antes uma maneira de *pensar* a escola anticapitalista. Apenas os contextos locais poderão informar as condições para a criação de uma escola, ou o desenvolvimento de práticas escolares, que estejam alinhadas com um projeto de resistência.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALONSO, A. As teorias dos movimentos sociais: um balanço de um debate. **Lua Nova.** n. 76, pp. 49-86, 2009.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2002. pp. 13-38.

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto: Editora Porto. 2001.

_____. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: SILVA, T. T. da. & GENTILI, P. A. A. (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 179-204.

APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, J. G. **Docência, poder e liberdade: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas**. Teses de Livre Docência. São Paulo: USP-FE. 2009.

ARONOWITZ, S. Contra a escolarização: Educação e Classe Social. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, Jul/Dez, pp. 5-39, 2005.

AURITA, A. **LAP! Un Roman d'apprentissage.** Clamecy: Les impressions nouvelles, 2014.

BERNARDO, J. **A Economia dos Conflitos Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

BOGGS, C. Marxism, prefigurative communism, and the problem of workers' control. **Radical America** v.11, n. 6, Nov. 1977.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORDIEU, P.; CHAMPAGNE, P**.** Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 217-27.

CAMINI, I. **Escola Itinerante dos acampamentos do MST:** um contraponto a escola

capitalista?. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CAMINI, I.; RIBEIRO, M. Escola Itinerante: onde escola, luta e vida se entrecruzam. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão popular, 2011. pp. 133-60.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Encruzilhadas do labirinto 2:** os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.“Psychanalyse et politique”. **Le Passant Ordinaire**, n° 34, Abr/Mai, 2001.

CARVALHO, M. P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. pp. 77-95. Jan/Abl, 2005.

CLEAVER, H. **Leitura Política de O Capital.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

COLLECTIF D'ÉLÈVES ET DE PROFESSEURS. **Une Fabrique de Libertés - Le Lycée autogéré de Paris**. Paris: Editions Repas, 2012.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: Um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, Dez, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

DALMAGRO, S. L. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2010.

_____. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Orgs.). **Escola e movimento social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão popular, 2011. pp. 43-78.

DELEUZE, G. **Appareils d'Etat et machines de guerre, séance 13**. Université Paris-VIII, 25 de março de 1980. 131min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kgWaov-IUrA&list=PLswJLpvfq6DPxCsLYYSzHhoXZarxl04Co&index=13> Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil **Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2007.

DIAS, P. V. . **Economia política da educação de massas: a escola pública como condição geral de produção do capital**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-FE, 2010.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, pp. 58-77, Nov. 2001.

DI PIERRO, M.C.; HADDAD, S. **A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra em Bagé e Sarandi (RS)**. Brasília. D.F. INEP, 1994.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. "Burocracia como organização, poder e controle". **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 5, pp. 424-39, 2011.

FÁVERO, O. Paulo Freire: Importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, Dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/risa/article/view/3150/pdf_8>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

FERNANDES, B. M.; STEDILE, J. P. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, P.; **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O Educador: Vida e Morte.** Rio de Janeiro: Graal, 2002. pp. 89-101

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política: Ditos e escritos**. **Vol. V.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: A prática a altura do sonho In: GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire:** Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez editora, 1996. pp. 69-110.

_____. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois In: **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, v. 1, n.1, pp. 47-67, Jan./jun, 2013.

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPÓLITO, Á. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 2, n.1, pp. 5-14, 2002.

GERHARDT, H-P. Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, M.

(org.) **Paulo Freire:** Uma biobibliografia. São Paulo. Cortez editora, 1996. pp. 149-66

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular:** pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica:** Cartografias do Desejo. Petrópolis. Vozes, 1996.

HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. São Paulo: Viramundo, 2003.

JANATA, N. **"Juventude que ousa lutar!":** trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

KASSICK, C. N. **A organização da escola libertaria como local de formação de sujeitos singulares :** um estudo sobre a escola Paideia. Tese de Doutorado. UNICAMP-FE. 2002.

KELIAN, L. L. Linha do tempo da educação democrática. **Urbânia**. São Paulo: Editora Pressa. n. 5, pp. 6-11, 2014.

LAPOUJADE D. **Deleuze, por David Lapoujade**. (conferência). 50 min. Parte 2/3. 2014a. Disponível em: <https://vimeo.com/78312435> . Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Deleuze, por David Lapoujade**. (conferência). 46 min. Parte 3/3 2014b. Disponível em: <https://vimeo.com/80493631> . Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Deleuze, les mouvements aberrants**. Paris: Minuit. 2014c.

LENIN, V. **O esquerdismo, doença infantil do comunismo.** São Paulo: Global, 1981.

LOBROT, M. **La pédagogie institutionnelle:** L'école vers l'autogestion. Paris: Gauthier-Villars, 1966.

LOUREIRO, I. John Holloway, Mudar o Mundo Sem Tomar o Poder – o significado da revolução hoje. **Revista Novos Rumos**, Ano 20, n. 43, pp. 47-52, 2005.

LYCÉE AUTOGÉRÉ DE PARIS. **Projet d'Établissement** [**Projeto de Establecimento**] 2004-2005 – Documento interno do Lycée Autogéré de Paris Disponível no link*:* <http://www.recit.net/IMG/projet_lycee_autogere_Paris.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Projet d'Établissement** [**Projeto de Establecimento**] 2005-2006 – Documento interno do Lycée Autogéré de Paris.

_____. **Projet d'Établissement** [**Projeto de Establecimento**] 2009-2010 – Documento interno do Lycée Autogéré de Paris.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante em acampamentos do MST**. Estud. av. [online]. v. 15, n. 42, pp. 235-40, 2001.

NAUER, B. Lycées de Rêve? In: **Envoyé Especial.** França: Emissora France 2, 1996, 45 min. Documentário. Disponível em: <http://vimeo.com/10649038>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

OLIVEIRA, M. A.; NETO A. Q. Infância e escola: um olhar crítico sobre a contribuição de John Dewey para a consolidação do pensamento liberal na educação. In: **revista HISTEDBR- On Line**, n. 48. pp. 269-85. Dez. 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4663/3642>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

ORTELLADO, P. **Castoriadis e a questão da práxis:** da crítica das relações de produção capitalistas à elucidação do social-histórico. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FFLCH, 2003.

PARO, V. H.A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: Silva, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 300-307

_____. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: PARO, V. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xa mã, 2001. pp. 121-139.

_____. Qualidade da educação: da escola que temos à escola possível. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS DO CEARÁ. **Qualidade da educação**. 2004. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/documentos-1/publicacao.html/qualidade.html>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2010.

PÊCHEUX, M.; HENRY, P.; HAROCHE, C. A. Semântica e o Corte Saussuriano: língua, linguagem e discurso. **Linguagem:** Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem, n. 03, pp. 1-19, Out/Nov. 2008.

PICCHIONI, M. S. Y. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu**. Dissertação de Mestrado. USP-FE. 2010.

PIZETTA, A. **Formação e práxis político-pedagógica dos professores de assentamento do MST no Estado do Espírito Santo**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 1999.

PRADO JR., B. “A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão”. ___ et. al. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. pp. 9-30.

RODRIGUES, H. B. C. “Cura, culpa e imaginário radical em Cornelius Castoriadis: percursos de um sociobárbaro”. **Psicologia USP 2**. v. 9 n. 2. pp. 87-138. 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOTT, J. C. **A Dominação e a Arte da Resistência:** Discursos Ocultos. Lisboa: Letra Livre, 2013.

SINGER, H. **República de crianças:** sobre experiências escolares de resistência . Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, T. T. **Identidades Terminais: as transformações da política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Teorias do Currículo:** Uma Introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

TOLSTOI, L. **Obras pedagógicas**. Moscovo: Edições Progresso, 1988.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. **Revista Espaço Acadêmico**, ano II, n° 12, Mai. 2002. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/012/12mt_1976.htm. Acesso em: 15 de julho de 2015.

_____. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Editora Ática, 1974.

TORRES. C. A. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual In: GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire:** Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez editora, 1996. pp. 117-48.

UNBEHAUM, S.; VIANNA, C. Gênero na Educação Básica: quem se importa? uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, pp. 407-428, Mai/Ago, 2006.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução cultural. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Sites consultados:

ALTERNATIVE EDUCATION RESOURSE ORGANIZATION <http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

ÉCOLES DIFFERENTES <http://ecolesdifferentes.free.fr/lap.html>. (fonte do pré-projeto de estabelecimento do LAP) Acesso em: 15 de julho de 2015.

EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION COMMUNITY. <http://www.eudec.org/>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

FOIRE Â L'AUTOGESTION. <www.foire-autogestion.org> Acesso em: 15 de julho de 2015.

INTERNATIONAL DEMOCRATIC EDUCATION NETWORK <http://www.idenetwork.org/index.php/about/what-is-democratic-education>. Acesso em: 15 de julho de 2015

LA JUANITA <http://www.lajuanita.org/jardin.html>. (Sobre o Jardín de Infantes CIEL do Movimento dos Trabalhadores Desempregados da Argentina). Acesso em: 15 de julho de 2015.

LICEU AUTOGERIDO DE PARIS <http://www.l-a-p.org/> Acesso em: 15 de julho de 2015.

MANIF POUR LE LYCÉE AUTOGÉRÉ <https://www.youtube.com/watch?v=b92rb28FrHQ> Acesso em: 15 de julho de 2015.

RADIO LIBERTAIRE <http://rl.federation-anarchiste.org/> Acesso em: 15 de julho de 2015.

RADIO LAP <http://radiolap.blogspot.com.br/ .> Acesso em: 15 de julho de 2015.

SEMAINE ZAPATISTE. <http://www.csia-nitassinan.org/spip.php?article544 > Acesso em: 15 de julho de 2015.

WIKIPÉDIA DO LAP <https://fr.wikipedia.org/wiki/Lyc%C3%A9e_autog%C3%A9r%C3%A9_de_Paris>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

Anexos

Anexo A – Estatuto do Liceu Autogerido de Paris

PROJET DE CONVENTION SUR LE LYCEE AUTOGERE DE PARIS

Entre

-l'académie de Paris, représentée par monsieur le Recteur de l'Académie de Paris

-Le lycée Jean Lurçat, de Paris, représenté par son proviseur,

-Le coordinateur du lycée Autogéré de Paris

VU :

-L'article L.401-1 du code de l'éducation, issu de l'article 34 de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005

-Les articles R.421-1 et suivants du même code

-La délibération n°xxxx du xxxx du conseil d'administration du lycée Jean Lurçat autorisant le proviseur à signer la présente convention

-Le projet d'établissement du Lycée Autogéré de paris

PRÉAMBULE

Dans le cadre de la politique générale de promotion des innovations et des expérimentations, le recteur a validé le projet du lycée Autogéré de Paris. Ce projet s'inscrit dans le cadre de l'article L.401-1 du code de l'éducation qui prévoit la mise en place d'expérimentations pédagogiques.

A la signature du contrat, préexiste une équipe pédagogique qui s'est constituée par choix réciproque des personnes sur la base d'un projet commun.

Le LAP a pour objectif pédagogique et éducatif de scolariser des lycéens* en rupture avec leur parcours scolaire dans les structures traditionnelles.

ARTICLE 1 :

Le lycée Jean Lurçat accueille en annexe le Lycée Autogéré de Paris (LAP), structure expérimentale. Le LAP, dépourvu de la personnalité juridique, est placé sous la responsabilité juridique et administrative du Lycée Jean Lurçat, actuellement établissement de rattachement. Il est identifié par un numéro national d'établissement propre. Il a un fonctionnement spécifique qui, sur certains points, et dérogatoires tant du point de vue pédagogique (organisation des enseignements, de la structure pédagogique et de la vie scolaire, …) qu'institutionnel (recrutement des élèves, représentation, modalités de gestion, en particulier des moyens…) tel que prévu dans le projet d'établissement.

ARTICLE 2 :

L'équipe éducative du LAP propose parmi ses personnels un enseignant ou personnel d'éducation titulaire, qui assurera la coordination de la structure (appelé « coordinateur ») pour un mandat renouvelable d'une durée d'une année scolaire ; il exerce le rôle fonctionnel de représentation de l'équipe et de contact avec l'établissement de rattachement et le rectorat. Le recteur le confirmera dans cette fonction.

ARTICLE 3 :

Le chef de l'établissement de rattachement est l'ordonnateur. Le budget du LAP est affecté à l'établissement de rattachement, géré par un chapitre spécifique. Le conseil d'Administration du lycée de rattachement est informé tous les ans de la ventilation du budget affecté pour le LAP.

ARTICLE 4 :

Le proviseur du lycée de rattachement ou son représentant approuve le fonctionnement du LAP tel que défini dans le projet d'établissement. Le conseil d'administration du lycée de rattachement entérine les propositions des instances du LAP (équipe pédagogique, commission budget, réunion générale de gestion), dans les domaines de compétences définis par l'article R.421-14 du code de l'éducation. Le proviseur du lycée de rattachement signe les décisions et les contrats qui concernent le LAP. Par dérogation aux dispositions de l'article R.421-13 du code de l'éducation, le proviseur du lycée de rattachement peut déléguer sa signature au coordinateur.

ARTICLE 5 :

L'équipe pédagogique du LAP présente et évalue son action dans un projet d'établissement réactualisé régulièrement. Le conseil d'Administration du lycée de rattachement est informé du fonctionnement pédagogique du LAP annuellement.

ARTICLE 6 :

Les moyens d'enseignement attribués au LAP sont distincts de ceux attribués à l'établissement de rattachement ; les personnels sont nommés sur des blocs de moyens provisoires (BMP) en affectation à l'année (AFA) chaque année.

Tout nouveau recrutement, conforme au projet d'établissement, ne pourra concerner que des personnels titulaires **. Les postes susceptibles d'être vacants seront communiqués à l'avance aux services rectoraux.

Lorsqu'un enseignant recruté au LAP est titulaire de l'Académie de Paris, il reste titulaire de son poste pendant la première année. Lors de sa cooptation définitive, il devient titulaire de la zone de remplacement (TZR) et est affecté à l'année sur bloc de moyen provisoire BMP (AFA BMP).

Lorsqu'un enseignant recruté au LAP est titulaire d'une autre académie, le ministère prononce une affectation à titre provisoire dans l'académie de paris (ATP PRO), il reste alors titulaire de son poste dans son académie d'origine ; lors de sa cooptation définitive, il devient TZR sur l'académie de Paris et est affecté en AFA.

Lorsqu'un agent recruté au LAP est titulaire d'un autre ministère que celui de l'éducation nationale, il appartient à cet agent de déposer auprès de son ministère d'origine une demande de détachement dans l'éducation nationale pour être affecté au LAP dans l'académie de Paris. Le ministère d'origine transmet cette demande à la DGRH du ministère de l'éducation nationale qui instruit la demande et la soumet à la CAPN du corps d'accueil. L'agent deviendra TZR et sera affecté en AFA. –Son régime juridique sera celui de tout agent en détachement.

ARTICLE 7 :

L'évaluation de l'expérimentation, telle qu'elle est présentée dans son projet, fait l'objet d'un suivi régulier, combinant des bilans d'étape annuels élaborés par l'équipe et un rapport d'activités, coordonné par la MAIE. Une attention particulière sera accordée au suivi des élèves.

D'autre part, chaque enseignant peut profiter, au titre de suivi de carrière individuel,des visites de suivi de l'équipe et de l'évaluation du travail collectif. Ces visites effectuées par les corps d'inspection prendront en compte la spécificité de la structure et l'organisation originale des enseignements prodigués (voir annexe 2).

ARTICLE 8 :

La présente convention est d'une durée de cinq ans à compter de sa signature. Elle est renouvelable après évaluation***.

Fait à

Le recteur de l'académie de Paris

Patrick GERARD

Le proviseur du Lycée Jean Lurçat

Le coordinateur du lycée autogéré de Paris

Anexo B – Carta de Engajamento

Lycée Autogéré de Paris

Être élève au LAP, un engagement

Notre établissement porte le nom de Lycée Autogéré de Paris.

Dans celui-ci, les membres sont de deux sortes :

- les membres de l'équipe, responsables de l'expérience vis-à-vis de l'extérieur,

- les élèves, venant pour acquérir une formation de niveau secondaire.

Et ce qui est recherché,

c'est la participation de tous aux actions et aux décisions qui se rapportent à la vie de l'établissement.

C'est en cela que nous disons que notre établissement est un lycée autogéré : cela signifie que la différence de statut n'est pas considérée comme un obstacle, mais plutôt comme une richesse, à l'image de ce qui se passe dans une société démocratique.

Nous souhaitons que l'inscription au lycée autogéré puisse apporter à chaque élève d'autres satisfactions que celle du simple statut de lycéen. C'est pourquoi il nous paraît important que cette inscription soit accompagnée d'un certain nombre de précisions, de souhaits, de mises en garde…

Le Lycée accueille des élèves ayant eu des parcours scolaires très différents et nous souhaitons que ceux qui se croyaient sans avenir ou se sentaient mal à l'aise ailleurs se remettent en route. Il ne s'agit pas d'imposer un parcours tout tracé dans notre établissement, mais d'essayer de délimiter le champ des choses possibles, et le champ des comportements permis.

Participation aux activités pédagogiques suivantes : cours, ateliers, projets

Il est important de faire un choix parmi les propositions que nous faisons et les ressources que nous offrons. Mais elles ne peuvent pas rester sans destinataires, ou être purement et simplement consommées.

Chaque élève au sein du lycée construit un cursus avec l'aide des membres de l'équipe à travers les propositions qui sont faites.

Ce cursus est l'objet d'évaluations régulières qui sont prises en compte pour l'orientation de chaque élève et son inscription aux examens.

De plus chaque élève participe à un entretien de mi-parcours et à un entretien de fin d'année pour faire le point sur ses activités au lycée.

Participation aux structures de gestion

Du bon fonctionnement des structures de gestion découle la bonne marche des diverses activités.

L'engagement et la prise de responsabilité des membres du lycée dans toutes les activités sont essentiels mais ce qui fait l'originalité du LAP, c'est la participation des élèves à sa gestion.

 La gestion fait partie intégrante du cursus de l'élève

 En ce qui concerne les inscriptions administratives aux différents examens et autres démarches du même type, il appartient aux élèves de respecter les procédures et les délais suivant les informations données par la commission administration. Ces informations sont transmises en groupes de base.

 La participation aux groupes de base est obligatoire.

C'est au groupe de base de tenir régulièrement la liste des élèves présents, de contacter les absent(e)s et le cas échéant d'informer la commission administration.

 La participation au nettoyage et à l'entretien des locaux est obligatoire.

Les manquements répétés à ce minimum de règles seront discutés avec le (la) tuteur (trice) ou avec le groupe de base.

 Un élève qui n'assiste à aucune réunion de son groupe de base pendant 4 semaines consécutives sans prévenir son (sa) tuteur (trice), est présumé ne faisant pas partie du lycée.

 Lorsque dix absences en groupe de base (réunions consécutives ou non) ont été constatées alors que l'élève n'a pas prévenu son (sa) tuteur (trice), la commission administration engage la procédure de désinscription.

Comportements et règles de vie

Agir parmi, avec d'autres implique le respect des biens et des personnes.

Il n'est pas toujours facile de bien se comporter, que ce soit par méconnaissance, maladresse ou pour d'autres motifs. Il est impossible de constituer un recueil complet de ce qui est permis ou interdit, mais nous vous rappelons quelques exemples :

 Interdiction de détenir, vendre, consommer de la drogue au lycée.

 Interdiction de dégrader les locaux.

…

Sanctions.

Le manquement à toute règle nécessaire à la vie en collectivité peut amener à la comparution devant la commission justice.

Les sanctions sont envisagées au cas par cas. À part la réprimande, en font partie la réparation et la privation d'activité. Cependant nous tenons à éviter toute forme de sanction collective.

Les sanctions peuvent aller de l’exclusion temporaire à l’exclusion définitive.

Lu, pris connaissance et approuvé le : Signature :