



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CAMPUS II  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**CUSTÓDIO GONÇALVES DA SILVA**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MAURÍCIO TRAGTENBERG**

**GOIÂNIA  
2016**

**CUSTÓDIO GONÇALVES DA SILVA**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MAURÍCIO TRAGTENBERG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, *Campus II*, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, sob orientação do Professor Doutor Francisco Chagas Evangelista Rabêlo.

Linha de Pesquisa 2: Cultura, representações e práticas simbólicas

**GOIÂNIA**  
**2016**

**CUSTÓDIO GONÇALVES DA SILVA**

**A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM MAURÍCIO TRAGTENBERG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, *Campus II*, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, em \_\_\_\_\_ de março de 2016, e \_\_\_\_\_ pela seguinte banca examinadora.

Orientador:

**Professor Doutor Francisco Chagas Evangelista Rabêlo**  
Faculdade de Ciências Sociais — UFG/*Campus II*

Banca:

**Professor Doutor Nildo Silva Viana**  
Faculdade de Ciências Sociais — UFG/*Campus II*

**Professor Doutor José Ternes**  
Professor Colaborador da Faculdade de Filosofia — UFG/ *Campus II*

**Professor Doutor Cleito Pereira dos Santos**  
Faculdade de Ciências Sociais — UFG/*Campus II*  
**Suplente**

**GOIÂNIA**  
**2016**

## DEDICATÓRIA

Dissertação dedicada ao professor Maurício Tragtenberg.

Dedicada, ainda, ao indivíduo agitador; herege, incrédulo; indisciplinado; inquieto; insatisfeito; insurreto; rebelde; revoltado. Dedico este trabalho também àqueles que repudiam as convicções, as crenças, os dogmas e as ideias pré-concebidas; ao sabotador do instituído; enfim, este trabalho é dedicado aos utópicos, por — resolutamente — sempre realizarem mais um passo em direção ao seu horizonte mesmo que esse lhes pareça sempre em eterna fuga.

## AGRADECIMENTO

Ao Doutor Francisco Chagas Evangelista Rabêlo (UFG-GO) por sua precisa orientação e constante colaboração em todo o percurso da construção desta pesquisa, desde a indicação de obras à correção de minhas incongruências idiomáticas e sua extrema paciência com minhas idiossincrasias. Ao Doutor Nildo Silva Viana (UFG-GO), por suas indicações de obras e suas pertinentes observações quando da qualificação. Antes disso, em especial, lhe agradeço por — quando matriculado como aluno especial em sua disciplina *Sociologia dos Intelectuais* — advertir-me quanto à imperiosa necessidade de minha melhor preparação através das leituras dos clássicos da Sociologia para que, em decorrência disso, eu fosse capaz de realizar com alguma possibilidade de êxito os exames necessários à admissão no Mestrado em Sociologia nesta casa. Ao Doutor Cleito Pereira dos Santos (UFG-GO) por sua leitura crítica quando da qualificação assim como também pelas indicações de obras. Ao Doutor José Ternes (UFG-GO) por ter aceitado compor a banca examinadora, por sua leitura crítica, análise e considerações.

À Doutora Raclene Ataíde de Faria (UFG-Goiânia); ao Doutor Antonio Ozaí da Silva (Universidade Estadual do Paraná-*Campus* Maringá); Doutor Rodrigo Matos de Souza (UNEB, *Campus* Salvador, BA); Doutor Rogério Humberto Zeferino Nascimento (UFPB-*Campus* Campina Grande), lhes agradeço pela leitura crítica e indicação de obras; ao Mestre em Sociologia (UFG/Goiânia) Leon Denis da Costa, Mestre em Sociologia (UFG-Goiânia), por indicar-me artigos, revistas e livros; ao Doutor Antonio José Romera Valverde (PUC-SP) por indicar-me o livro que organizou «*Maurício Tragtenberg: dez anos de encantamento*» editado, em 2011, pela Educ/Fapesp; ao Gabriel Teles Viana, graduando em Ciências Sociais (UFG-Goiânia), pesquisador pelo Grupo de Pesquisa Dialética e Sociedade (GPDS) por seu desprendimento ao doar-me um exemplar de um livro das obras de Maurício Tragtenberg.

À Doutora Heloísa Helena Pimenta Rocha, Coordenadora da Comissão de Biblioteca da UNICAMP/SP; muito obrigado pela presteza de sua equipe de bibliotecários(as) ao atender-me em especial a colaboração de Pablo Crístian de Souza quanto aos procedimentos, via rede de computadores, para acessar o acervo da Coleção Especial Maurício Tragtenberg existente na biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP (Campinas, SP).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo útil apoio financeiro à expansão e concretização da pós-graduação, mestrado e doutorado, no país.

«Vede — explicava-nos o proprietário duma criação moderna de frangos — tudo está previsto, tudo é metódico e científico. A nossa criação — no fim das contas, é um pouco como uma escola — foi dividida em classes.

Estes pintinhos arrepiados que acabam de chegar, saídos dos ovos da chocadeira, estão neste primeiro compartimento aquecido e superaquecido. À medida que vão crescendo, desdobramos as gaiolas; mudamo-las de compartimento. Anotamos muito particularmente a alimentação que é adaptada a cada idade, e que é ci-en-ti-fi-ca-men-te estudada, com vitaminas que custam 10,00 o grama! Num tempo *record*, os frangos crescem e engordam. Ouvi-os, nestes últimos compartimentos, brigando e gritando como crianças no recreio, num campo demasiado pequeno para suas brincadeiras!

— E se os pusessem em liberdade? Diz um rapazinho oprimido por esta atmosfera de campo de concentração para as galinhas.

— Nenhum perigo existiria: se, por acaso eles abandonassem a sua gaiola, não poderiam nem andar, nem encontrar alimento. Estão feitos para ficar acolá no seu lugar, a debicar o alimento e a esperar o cutelo do sangrador... Lá em baixo, à volta das quintas, galinhas e galos em liberdade, tagarelavam pacificamente, passeando debaixo das oliveiras. Mais longe, na orla do bosque de pinheiros, uma perdiz chama os filhotes para pô-los em segurança, antes do crepúsculo. Não tirarei conclusões. Mas, pobre de mim! Eu penso que há ainda escolas preparadas e ordenadas cientificamente segundo os princípios da criação moderna de frangos, e que os alunos que dela saem, também eles se arriscam a não saber, nem a andar no mundo, nem procurar e conquistar o seu alimento. Esperarão também eles, o alimento e o cutelo dos sangradores...» (FREINET *apud* LEPAPE, 1975, p. 313-314)..

## RESUMO

Esta investigação de natureza bibliográfica e qualitativa apresenta como tema a concepção de educação em Maurício Tragtenberg, tendo por problema o seguinte: a práxis da educação em Maurício Tragtenberg aponta para uma concepção anarquista ou se alinha a uma pedagogia não-diretiva específica? E tendo por hipótese, que a radical crítica presente no pensamento, nas obras e nos atos do autor vai de encontro ao modo de produção e exploração existente, de maneira que sua práxis, no exercício da docência, sugere uma concepção de educação anarquista. Utilizando-me do método dialético, na construção deste trabalho proponho como objetivo geral examinar as obras desse educador, visando à discussão acerca da categoria educação. Para tanto, proponho-me a investigar dados biográficos, que se inserem no contexto de sua formação intelectual, a fim de apreender sua visão de homem e de mundo. Tenho em vista também analisar sua crítica ao Estado, à instituição Escola e a seu sistema de educação, além de sua práxis na educação. Dessa discussão inferiu-se que sua concepção de educação é portadora de ideais anarquistas que visam a proporcionar a homens e mulheres autonomia para garantir sua liberdade e, conseqüentemente, a dignidade humana.

**Palavras-chave: Educação. Escola. Estado. Indivíduo. Pedagogia burocrática.**

## **ABSTRACT**

This research bibliographic and qualitative features as the design theme of education in Maurício Tragtenberg, with the problem the following: the practice of education in Maurício Tragtenberg points to an anarchist conception or is aligned to a specific pedagogy non-directive? And having hypothesis, that the radical critique present in thought, in the works and the author of the act goes against the existing production and operation mode, so that its praxis in the teaching profession, suggests a conception of anarchist education. Using me the dialectical method in the construction of this work suggest the general objective to examine the works of this educator, aimed at discussion of the education category. Therefore, I propose to investigate biographical data, which fall within the context of his intellectual formation, in order to grasp his vision of man and world. I have in mind also analyze their criticism of the State, the school institution and its education system, and its practice in education. From this discussion it was inferred that his conception of education carries anarchist ideals that aim to provide men and women autonomy to ensure their freedom and, consequently, human dignity.

**Keywords: Education. School. State. Individual. Bureaucratic pedagogy**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAP 1 - DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Sócrates, Platão, a patrística-escolástica: compreendendo a educação.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2 A educação na modernidade capitalista – sociedade de classes.....</b>	<b>29</b>
<b>1.3 A educação como fato social – afirmação da ordem por base e o ascetismo por fim.....</b>	<b>54</b>
<b>CAP 2 - SOCIOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM MAURÍ- RÍCIO TRAGTENBERG.....</b>	<b>63</b>
<b>2.1 Concepção de sociedade e Estado.....</b>	<b>64</b>
<b>2.2 A concepção de educação em Maurício Tragtenberg.....</b>	<b>86</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, cujo tema é a educação, visa debater a concepção de educação em Maurício Tragtenberg. Otimizar a construção do conhecimento visando desenvolver no homem a sua forma plena, prepará-lo para ser cidadão e qualificá-lo para o trabalho é o mote do discurso ideológico inserido na educação existente na escola do Estado.

O tema educação diuturnamente se perpetua de forma incessante, portanto é um tema atual. Primordialmente, através do desenvolvimento do ser humano, a educação afirma ter a pretensão de formar para a vida. Vida! Educar para vida. Assim, o sistema escolar estatal deve então reconciliar os indivíduos de forma efetiva com a vida; no entanto, na atualidade tal sistema educativo assemelha-se a uma fábrica de seres humanos a serem empregados pelo sistema capitalista. Hoje em dia a preocupação maior da educação se restringe a formação de indivíduos aptos a se harmonizam instantaneamente ao local de trabalho e à sua comunidade, colaborando assim para a estagnação do ser no espaço e tempo.

A educação escolar se preocupa com os temas que possam interessar ao homem para que eles não nos sejam estranhos, sendo então passíveis à nossa compreensão. Preocupa-se com os fatos passados e presentes, criando programas que devem ser aplicados a todos, porque eles satisfariam a necessidade comum aos indivíduos de conhecerem seu lugar no lar, na escola, na igreja, no campo, na construção, na fábrica, na sociedade, no Estado, etc., enfim, sua posição no mundo, seu *status*.

Observando o problema da educação, sob a percepção da ideologia do Estado, pode-se alcançar a compreensão — conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 — que a educação deve proceder ininterruptamente «[...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho». Preceitua, ainda, esse mesmo artigo que a educação é um «[...] direito de todos e dever do Estado». A respeito de como atua o sistema de ideias do Estado na educação em geral e na educação superior em especial, Maurício Tragtenberg (1982) afirma que, a «universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas *pelos servos que ela forma*. [...] Os valores de submissão e conformismo, a cada instante exibidos pelos comportamentos dos professores, já constituem um sistema ideológico» (TRAGTENBERG, 1982, p. 13).

Entretanto, sob a tutela do poder estatal, em se cumprindo seu discurso ideológico parece não haver problema algum com o sistema educativo; hierárquica e burocraticamente definida a questão da educação estaria solucionada. Porém para toda a coletividade e educandos há um imenso problema posto que, em Tragtenberg (1982), a relação entre ideologia, poder e educação torna-se explícita na medida em que a instituição escolar é um aparelho que visa tão-somente a disciplinar a futura mão-de-obra para o sistema industrial e para a burocracia de Estado (TRAGTENBERG, 1982, p. 148), em vista disso, afirmamos: o citado direito constitucional de todos se torna antes uma camisa de força a dominar e dirigir o indivíduo.

Sobre a qualificação para o trabalho, ainda que o trabalhador através de seu esforço viesse a se educar, obtendo assim uma melhor qualificação e que a mídia propague a crença de que esses operários pertençam à classe média, não se deve alegrar com tais informações, pois, enfatiza Tragtenberg (1980), «mesmo que isso se dê pela renda, sua condição é de proletário: trabalho embrutecedor, produção dividida, ou divisão de trabalho, rigor do ritmo, frustrações intelectuais, alienação do indivíduo» (1980, p. 103). Antípoda a esse sistema da educação formal do Estado, Tragtenberg, assevera que «educar consiste em ajudar as tendências positivas da criança e não submetê-la a preceitos imperativos do tipo de mandato dogmático religioso ou secular» (TRAGTENBERG, 1982, p. 109).

Portanto, em vista do exposto até aqui a respeito da educação, enquanto *fato social*,<sup>1</sup> pode se depreender que essa educação estatal não visa senão contribuir para a estabilidade da sociedade na medida em que inculca no coração e mente do indivíduo à obediência aos bons costumes e às conveniências sociais ao tempo em que o insere no mundo do trabalho, adaptando-o ao meio social no qual se encontra, levando-o a crer, alienadamente, que as circunstâncias tais quais se lhes apresentam são provenientes da natureza e, por tal motivo, devam ser legalmente aceitas. Examinando a partir dessa perspectiva e em vista ainda da delimitação do tema, defino como *problema* o seguinte: a práxis da educação em Maurício Tragtenberg aponta para uma concepção anarquista ou se alinha a uma pedagogia não-diretiva

---

<sup>1</sup> Segundo Émile Durkheim (1999) «é fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais» (DURKHEIM, 1999, p. 13). Assegura-nos Eduardo Colombo (2001), em sua obra *Análise do Estado: o Estado como paradigma de poder*, que «o Estado é uma *construção* que explica e justifica o *fato social* que é o poder político. Então, o "fato social" nunca é neutro ou inerte, é por sua vez construído por uma atribuição de significado, dependente do enunciado que o define, e tributário da estrutura simbólica que o inclui e o ultrapassa» (COLOMBO, 2001, p. 75).

específica?

Considerando que se conseguissem pesquisar todas as páginas onde se encontram os registros das mais belas e talentosas atividades executadas através da história do desenvolvimento do *Homo sapiens* e que, desse estudo, se concluísse que o melhor produto do trabalho físico-intelectual realizado pela humanidade fosse a construção deste complexo integrado de ações, de ideias, padrões de comportamento e relações inter-humanas, instituição à qual se denomina educação; e, se ainda levássemos em conta que essa própria educação proporciona a real possibilidade de se auto-reproduzir; nessa perspectiva seria então forçoso reconhecer também que hodiernamente a alienação resultante do ato de educar supera a depravação econômica que se encontra instaurada na sociedade sob o capitalismo.

Em vista desse contexto, se constitui então em um privilégio para o homem — ou antes poder-se-ia mesmo afirmar um seu dever — ponderar sempre de novo o fim dessa educação cujo objetivo seja modelar a vida, posto ser a vida antes uma corrente ininterrupta que flui de maneira a perpetuar contínuas transformações através de impulsos quer sejam eles de amor e ódio, quer sejam ele de egoísmo e altruísmo, enfim de ímpetos que se digam nobres ou mesmo ignóbeis mas que se nos apresentam sempre e continuamente em constantes lutas. Dessa forma, tendo em vista a existência do sistema de educação formadora implantado pelo Estado, tenho por hipótese que a radical crítica presente nos atos, pensamentos e obras de Maurício Tragtenberg, vai de encontro ao modo de produção e exploração existente de maneira que sua práxis no exercício da docência aponta no sentido de uma concepção de educação anarquista.

O objetivo geral é examinar as obras de Tragtenberg visando à discussão acerca da categoria educação; como objetivos específicos, proponho: a) investigar dados biográficos que se inserem no contexto de sua formação intelectual a fim de apreender sua visão de homem e de mundo; b) demonstrar sua crítica às instituições do Estado e da Escola e seu sistema de ensino; c) verificar a práxis de Tragtenberg na educação; d) constatar e apresentar em dissertação a concepção de educação em Maurício Tragtenberg.

Em vista da própria dinâmica da vida, os paradigmas, os modelos existentes de vida social estão sempre na iminência de serem mal empregados. Dão-nos, amiúde, a aparência de se tornarem obsoletos ou mesmo inadequados para alcançar os fins objetivos a que inicialmente se propuseram. Prejudicando, dessa forma, o próprio fim a que declararam servir.

Considerando esses aspectos se faz necessário avaliar sempre as formas existentes de

tais instituições que se constituíram historicamente, a exemplo da educação. Manifesta-se, portanto, a necessidade de investigar, questionar e refletir sobre a educação sob uma perspectiva libertária, pois como nos faz lembrar o próprio Maurício Tragtenberg (1996), a crítica no espaço universitário é fundamental, é o oxigênio da universidade, pois «onde não há crítica não há ciência» (TRAGTENBERG, 1996, p. 152).

Com relação à docência, penso que abordar o tema da concepção de educação em Maurício Tragtenberg seja desafiadoramente importante ao exercício profissional na medida em que possa vir a contribuir para uma intervenção crítica na realidade sociocultural existente uma vez que, nesse ambiente cultural, o projeto educacional presente na escola formal, ao invés de realizar uma função transformadora, antes reforça as desigualdades sociais através do uso indiscriminado de práticas coercitivas formando afáveis subjetividades cujo objetivo é manter estável a sociedade, produzindo e reproduzindo o *status quo*.

Este estudo, ao refletir sobre a educação, se torna relevante por pretender trazer para discussão o embate que ocorre entre as duas possibilidades antagônicas presentes no processo de educar: a educação autoritária e a educação libertária. Frente aos dois polos expostos que se nos apresentam de forma não conciliatória não há outra maneira de enfrentar o desafio na educação senão tomando uma posição. Não é possível que haja aqui o critério da neutralidade.

Considerando essa perspectiva — e em vista de que o grande tema de Maurício Tragtenberg é exatamente sua radical crítica aos modos e formas de exploração e opressão — nesta dissertação pretendo verificar dentro do legado desse pensador a sua concepção de educação. Justifico, ainda, este trabalho por considerar que ao apresentar a concepção de educação em Tragtenberg possa vir a contribuir também para a difusão de sua práxis docente no próprio meio acadêmico uma vez que o pensamento tragtenberguiano parece ter sido sublimado, no sentido psicológico do termo, pela escola oficial que o afasta do quadro social dos docentes.

A respeito da teoria do conhecimento, no limite, há duas escolas do pensamento — *Idealismo* e *Materialismo* — ambas se encontram em lados contrários e representam opostas concepções de mundo. O *Idealismo metafísico*, de acordo com Tom Bottomore (2012),

Considera a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentes); o Idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica; o Idealismo ético projeta um estado

empiricamente infundado ("superior" ou "melhor") como uma maneira de julgar e racionalizar a ação (BOTTMORE, 2012, p. 269).

Já o *Materialismo*, descrito em um jornal por um leitor de *O Capital* e citado por Karl Marx (1996a), enquanto método,

Considera o movimento social como um processo histórico-natural, dirigido por leis que não apenas são independentes da vontade dos homens, mas, pelo contrário, muito mais lhes determinam a vontade, a consciência e as intenções. [...] Preocupa-se com uma coisa: provar, mediante escrupulosa pesquisa científica, a necessidade de determinados ordenamentos das relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que servem de ponto de partida (MARX, 1996a, p. 140).

Essa citação se trata de uma crítica realizada por um leitor e publicada em um jornal a qual Marx a ela assim se refere: «"ao descrever de modo tão acertado e, tanto quanto entra em consideração a minha aplicação pessoal do mesmo, de modo tão benévolo aquilo que o autor chama de *meu verdadeiro método*, o que descreveu ele senão o método dialético?"» (MARX, 1996a, p. 140).

Em vista dessas posições antagônicas não se nega aqui a complexidade da resposta à pergunta de qual deva ser o princípio e o fim último da educação. Dependerá da visão de homem e de mundo; dependerá dos juízos historicamente construídos.

De acordo com Élisée Reclus (2002), disso deriva duas possibilidades: «aqueles que agem de maneira a manter a desigualdade e a pobreza, isto é, a obediência e a miséria para os outros, as fruições e o poder para eles mesmos; e aqueles que reivindicam para todos o bem-estar e a livre iniciativa» (RECLUS, 2002, p. 90). Considerando essa dissociação pode-se afirmar, com Michel Pêcheux (1988), que «o sistema de *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário [...]. Entretanto não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo *discurso*» (1988, p. 91), pois, como também evidencia-nos Michel Foucault (2000), «o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar» (FOUCAULT, 2000, p. 10). Dessa forma, sintetiza Michel Pêcheux, «todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes» (PÊCHEUX, 1988, p. 92). Vejamos a ideologia do discurso de Estado.

A respeito dessa relação ideológica de classes, ao observá-la sob a perspectiva do texto da lei estatal, se reconhece aqui que o Estado possui e mantém sob rígido controle sua

concepção de educação como se fora um direito preliminar do indivíduo. Utiliza-a com o objetivo de fazer do indivíduo um cidadão, capacitá-lo como trabalhador e realizar o pleno desenvolvimento de sua pessoa.

Para isso o projeto de educação do Estado tem por dever prioritário, em todas as instâncias de governo, instituir um determinado modelo de cidadão. Dessa forma, suas ações educativas impregnadas de todas as ideologias mais ou menos implícitas, formarão o homem educado, civilizado e culto. «Fundamentalmente, em razão da evolução da *estrutura interna das formações socioeconômicas nacionais* de nossa época, incluindo-se todas as ideologias» afirma Anouar Abdel-Malek (1975, p. 293), (1975), que

Fez do Estado o centro do poder de decisão em todos os planos da vida social, de sua preservação, assim como de sua evolução, quer se trate de economia, de hegemonia política, de cultura e de ideologia, ou dos modos de vida quotidiana (ABDEL-MALEK, 1975, p. 293).

Com relação a tal paradigma da educação estatal que forma o indivíduo de fora para dentro, esta dissertação pretende construir reflexões críticas sobre o discurso dessa cultura ao argumentar em consonância com a causa do educando. Portanto, considerando a existência das duas escolas da teoria do conhecimento e por entender que o papel do educador não nos parece ser compatível com práticas e discursos reacionários, utilizo na construção deste trabalho o método dialético.

Dessa forma, o pressuposto metodológico que dá suporte à crítica que se constrói neste estudo, tem como foco da análise a visão de homem e de mundo presente na teoria do conhecimento do materialismo histórico; através da abordagem dialética esta pesquisa bibliográfica, de forma transdisciplinar, se nutre dos atos e práticas provenientes de fontes múltiplas, livros, teses, dissertações e artigos todos elaborados através do movimento histórico é realizada uma crítica ao princípio da autoridade disseminado pela Escola positiva e sua educação exógena.

Assim, ao fazer uso da epistemologia materialista, pretende-se aqui questionar a existência dos fatos de maneira tal que as ações e pensamentos em suas formas dinâmicas de existência possam apresentar suas contradições e dessa maneira se possa fazer emergir a concepção de educação em Maurício Tragtenberg. Estes escritos se caracterizam ainda por sua abordagem qualitativa na medida em que, de acordo com Uwe Flick (2009), faz uso de diversos tipos de obras, como: «a literatura teórica sobre o tema do estudo, literatura empírica sobre pesquisas anteriores, literatura metodológica sobre como realizar a pesquisa e sobre

como utilizar os métodos escolhidos, e literatura teórica e empírica para a contextualização e a generalização das descobertas» (FLICK, 2009, p. 62).

Como suporte teórico faço uso desde a história das ideias da educação, sociologia do conhecimento, sociologia da ciência, sociologia da religião, psicanálise, sociologia política, psicologia social, objetivando estabelecer um diálogo entre esses campos do conhecimento.

Objetivando um melhor entendimento a respeito da práxis da educação, nesta pesquisa pretendo, no primeiro capítulo, em sua subseção inicial, abordar a compreensão de educação socrático-platônica e patrística-escolástica; a educação na modernidade capitalista da sociedade de classes na qual todos estão inseridos; e, também a educação enquanto *fato social*. Para isso apresento como referencial teórico: Aristóteles, Émile Bréhier, Franco Cambi, Francisco Larroyo, Marie-Claire Lepape, Mário Alighiero Manacorda. Platão, Rauol Vaneigem, Roger Garaudy, Sócrates, dentre outros. Na segunda subseção abordo a educação na modernidade capitalista sob o Estado-nação na sociedade de classes tendo por referencial conceitual, dentre outros, Bakunin, Erich Fromm, Foucault, Georges Lapassade, Ivan Illich, Jan Waclav Makháiski, João Calvino, Karl Marx, Kropotkin, Lutero, Mariano F. Enguita, Max Stirner, Max Weber, Michel Lobrot, Proudhon, Tragtenberg, Wilhelm Reich. Na terceira subseção abordo a educação enquanto fato social sob o pensamento durkheimiano tendo também como referencial conceitual Auguste Comte, George Snyders, Maria Lacerda Moura, Nietzsche, etc.

No segundo capítulo com as referências teóricas de Antonio José Romera Valverde, Antônio Ozaí da Silva, Doris Accioly e Silva e Sonia Alem Marrach tenho por objetivo investigar elementos inseridos no contexto da formação intelectual de Maurício Tragtenberg e apresentar sua concepção de sociedade e Estado bem como sua concepção de educação; essa não lhe ocorre senão através de atos praticados e teorias, oriundas de práticas, executadas por operários portugueses, espanhóis, alemães, italianos, russos, poloneses, etc., assim como também sua leitura diárias em bibliotecas e centros culturais e, em especial, sua frequência à família Abramo; todos foram suas "universidades" que contribuíram para seu autodidatismo precedente à sua formação regular como docente; e, as *considerações finais*.

# I

## DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

A máquina do Estado funda seu poder sobre o controle de todos a partir do centro; ela funciona na monarquia absoluta que estatiza pouco a pouco todos os aspectos da vida, todos os detalhes do comportamento social, econômico, político, sexual e afetivo. O ensino, a religião, a psiquiatria, o esporte, a pornografia e o urbanismo no processo de estatização são verdadeiras indústrias de castração, onde os efeitos completam a escravidão assalariada e as relações de produção capitalistas. Como predissera Marx, com lucidez, em *O Capital*, «o trabalho assalariado nos transforma em eunucos industriais». Não é suficiente reduzir os escravos assalariados a seu estado de objeto, de mercadoria; o Estado programa detalhadamente o processo de "coisificação". Daí é que os senhores tiram não somente sua mais-valia pecuniária, mas sua mais-valia energética e libidinal, o que leva Henry Kissinger a dizer que o poder é um afrodisíaco, tanto mais absoluto quanto mais absoluto for (TRAGTENBERG, 1980, p. 107).

## 1 DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão abordados os seguintes temas: alguns apontamentos sobre a compreensão de educação socrático-platônica e patrística-escolástica; a educação na modernidade capitalista: sociedade de classes; e, a educação enquanto *fato social*: afirmação da ordem por base e o ascetismo por fim.

### 1.1 Sócrates, Platão, a patrística-escolástica: compreendendo a educação

Essa civilização tem como terra natal a Grécia; portanto, nada mais lícito que através da *imaginação sociológica*<sup>2</sup> se pretenda acercar neste momento, ainda que de forma concisa, do contributo que os gregos nos legaram no campo da educação. O termo "educação" — do grego *paidagogein* (e do latim *educare*) — possui um sentido humano e também social; sua ação pode ser constatada desde os primórdios da sociedade humana e possui como característica essencial o fato das gerações novas adquirirem os costumes, hábitos, usos, crenças, ideias, práticas, em síntese, adquirirem o modelo de vida das gerações que a precederam; essa educação outra coisa não é que a assimilação de uma cultura em um determinado espaço e tempo.

De um modo geral o Estado, em especial o moderno, toma todas as providências úteis e necessárias, a ele, no sentido de orientar, dirigir e controlar essa educação; para isso sua política educacional se baseia em preceitos, diretrizes, normas, regulamentos e leis que se integram em um sistema jurídico de direito objetivando a execução das atividades educacionais.

Nessa civilização, desde suas origens o caráter prático da educação esteve sempre em harmonia com o *ethos* nacional; assim, do fato de que, militarmente derrotada, a Grécia tenha culturalmente conquistado os romanos, procedeu daí a assimilação da ideia de que a educação exógena tem por objetivo primordial a formação cívica do indivíduo.

Por conseguinte, desse ponto em diante o projeto educacional greco-romano, em última instância, visa formar o cidadão para o Estado, qualquer que seja esse. Essa cultura — proveniente do pensamento filosófico grego e do *direito* romano — através do embate com o cristianismo(o filho prodígio do judaísmo) terá por resultado fatal a cultura ocidental, ou,

---

<sup>2</sup> Pego emprestado a expressão idiomática de Charles Wright Mills (1975) quando nos afirma que «a imaginação sociológica consiste em grande parte na capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no processo estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes. É essa imaginação que distingue o cientista social do simples técnico» (MILLS, 1975, p. 227-228).

como nos sugere Thomas Hobbes <sup>3</sup> (1588-1679), aquele fenômeno de acultramento que se convencionou chamar de *mundo ocidental*.

Pode-se observar que, quer seja em Sócrates (470-399 a. C.), Platão (428-348 a. C.) ou Aristóteles (384-322 a. C.), no Estado grego, se encontra, antes de tudo, a separação dos processos educacionais, segundo as classes sociais. Assim, para as classes governantes é destinada uma escola, isso é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o "pensar" ou o "falar" (isso é, a política) e o "fazer" a esta inerente (isso é, as armas). Para as classes trabalhadoras sujeitadas a essa democracia nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento para o trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles; e para os excluídos dessas fundamentais benesses; nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (MANACORDA, 1989, p. 41). Tal sistema de educação de Estado não parece ser algo que se possa caracterizar como um processo de plena humanização do indivíduo nessas paragens do mundo ocidental ou em qualquer outro lugar; esse fato permite a Francisco Larroyo (1974) afirmar que

O Estado possuía o fim supremo de formar homens virtuosos. A cada classe competia o cultivo preferente de uma virtude social. Os governantes cuidariam, antes de tudo, da *sabedoria*; os guerreiros, da *valentia*; os artesãos, da *moderação*. A harmonia cabal dessas três virtudes era a *justiça*. Apenas que na educação dos cidadãos, para cada função não era o Estado ou classe social que devia decidir, mas a aptidão dos indivíduos (educação vocacional) (LARROYO, 1974, p. 168).

De acordo com P. Natorp, em sua obra *A República de Platão e a ideia da pedagogia social* (1895), «Platão está persuadido de haver humanizado o Estado, de haver posto o Estado em harmonia com a natureza humana» (*apud* LARROYO, 1974, p. 168). Contudo, o que sucedeu na prática foi que, através desse ideário, Platão adequou o sistema de educação das classes sociais; assim, ao levar em conta a divisão social do trabalho existente nas atividades coletivas, a educação proposta por esse proto cristão mais não faz do que preparar o indivíduo para executar as funções que, dentre suas diversas finalidades, o Estado lhe determina.

---

<sup>3</sup> De acordo com Thomas Hobbes (1999) «através da leitura desses autores gregos e latinos, os homens passavam desde a infância a adquirir o hábito (sob uma falsa aparência de liberdade) de fomentar tumultos e de exercer um licencioso controle sobre os atos de seus soberanos. E por sua vez o de controlar esses controladores com essa imensa efusão de sangue. E creio que posso afirmar que jamais uma coisa foi paga tal como estas partes ocidentais pagaram o aprendizado das línguas grega e latina» (HOBBS, 1999, p. 175).

Esse fato permite a Sócrates declarar que:

Um bom sistema de educação e instrução, quando preservados de toda e qualquer alteração, cria bons caracteres e, por outro lado, os caracteres honestos que receberam essa educação tornam-se melhores do que aqueles que os precederam, sob diversos aspectos e, entre outros, sob a procriação, como se verifica com os outros animais. Finalmente, resumindo, faz-se necessário que os responsáveis pela cidade se esforcem por que a educação não se altere sem seu conhecimento, que velem por ela a todo momento e, com todo cuidado possível, evitem que nada de novo, no que diz respeito à ginástica e à música, se introduza contra as regras estabelecidas (PLATÃO, 2000a, p. 120).

Esse «controle da educação por parte do Estado era uma ideia que encontrou sua primeira e consequente justificativa na Pedagogia platônica, embora nas *Leis* se reconhecesse a insubstituível importância da educação familiar» (LARROYO, 1974, p. 170). Como se observa a educação vinculada à ação de poder e controle nos parece ser um fato social recente; entretanto, anteriormente não fora muito diferente.

Se retrocedermos à era mítica, cuja veracidade, mesmo hoje, parece ser inquestionável para a maioria iletrada — ou talvez seja melhor dizer maioria letrada dos ocidentais, posto que essa maioria entende ser o *Livro* uma verdade divinamente revelada —; se retrocedermos, dizia, à época dos patriarcas hebreus não se pode tomar conhecimento do fato de que «o grupo dos hebreus,<sup>4</sup> que matou três mil de seus irmãos por terem cultuado o bezerro de ouro, não foi promovido por Javé a educador do povo, formando assim a carreira dos levitas? Esta é, então, nos mitos antigos, a ideal "prosopopeia" do educador» (MANACORDA, 1989, p. 44); e acrescenta:

Mas, como sempre, atrás do educador humano, esconde-se o educador divino: atrás dos levitas, Javé; atrás de Fênix, Pátroclo e Quíron, os deuses Zeus, Posêidon e Mercúrio. E até o próprio treinamento é posto sob a proteção dos deuses, tanto em Homero como na Bíblia, para Davi. No livro XXIII da *Ilíada*, onde se descrevem os jogos fúnebres em honra a Pátroclo, o velho Nestor assim se dirige ao filho Antíloco, dando-lhe conselhos antes da corrida dos cavaleiros: "Antíloco, desde jovem ficaram amando-te Zeus e Posêidon e te transmitiram todas as artes dos cavaleiros: não precisa, portanto, que eu te ensine... Tu, então, meu amado, desperta em teu coração toda a arte, para que os prêmios não fujam de ti" (MANACORDA, 1989, p. 44).

Portanto, quer seja no mito judaico-cristão ou no passado da cultura helênica e o mito da caverna, se pode constatar em Platão, segundo palavras colocadas na boca de Sócrates, que

---

<sup>4</sup> BÍBLIA, Êxodo, 32, 26-28, 1986, p. 123.

«a educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e eficazes de o conseguir. [...] Ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção» (PLATÃO, 2000a, p. 229). Disso infere Marie-Claire Lepape (1975) que desde a «*República* de Platão, a educação é codificada em leis estáveis e rígidas, que os cidadãos não têm nem o gosto, nem o poder de pôr em questão, as quais têm em vista formar indivíduos no respeito e na manutenção» (LEPAPE, 1975, p. 38-39) da ordem social e da lei instituída.

Tal ação educativa — cuja arte visa encaminhar o indivíduo, direcionar o educando — parece-nos antes uma (im)posição arbitrária que apenas em aparência talvez se assemelhasse a um ato libertador. Dessa forma, no que tange ao conhecimento, Bourdieu (2008), se permite afirmar que todas as ações direcionadas à generalização do conhecimento e do reconhecimento da arte de viver dominante [visa] ou a legitimá-lo pelo simples fato de difundi-lo, tal como o sistema de ensino, em suma, a transformação do *ethos* da classe dominante em uma ética universal (BOURDIEU, 2008, p. 183); portanto, tendem a produzir e reproduzir o sistema como se fora necessário à vida própria do indivíduo.

Enfim, poder-se-ia perguntar: essa arte da educação a impor formas de sentir, ver e agir poderia mesmo, simultaneamente, indicar a boa direção ao indivíduo? Em sua obra *A arte de viver para a geração nova*, Raoul Vaneigem (1974) parece antes negar tal possibilidade ao enfatizar que «[...] é a boa educação a arte pela arte do equívoco» (VANEIGEM, 1974, p. 37). Uma educação como arte do equívoco! Local ao qual até o presente momento, ainda, estamos inseridos. Entretanto para a elite acadêmica grega a *boa direção*, conforme descrito no mito da caverna e relatado por Platão, é alguma coisa que, por assim dizer, se ajusta como se fora uma luva às determinações do Estado.

Vejamos; não o *mito*, porém, sua influência na educação política; pois, desde os escritos de Aristóteles já se pode deparar com a compreensão de que o «Estado tem, por natureza, mais importância do que a família e o indivíduo, uma vez que o conjunto é necessariamente mais importante do que as partes» (ARISTÓTELES, 2000, p. 146) e para assegurar a solidez estatal propunha «portanto, para garantir uma sociedade estável, melhor do que igualizar as propriedades seria educar os que por natureza, são da classe superior, para que não desejassem mais, e evitar que a classe inferior queira mais, isso é, eles devem ser controlados, mas não humilhados» (ARISTÓTELES, 2000, p. 188-189).

«Um bom governante» nos diz ainda Aristóteles (2000), «é a um só tempo virtuoso e sábio, e a sabedoria é essencial para a pessoa envolvida com os trabalhos do Estado. (Alguns

dizem que é uma questão de educação e que deve haver um tipo de educação diferente para os governantes. Exemplificam: a) o treinamento dos filhos da realeza na equitação e na guerra; b) um ditado de Eurípedes, que supostamente se refere à educação da classe governante: "Nada de supérfluo na educação, por favor, apenas aquilo que interessa a Nação"» (ARISTÓTELES, 2000, p. 217). Qual cidadão grego, ou mesmo de outra nação, questionaria essa assertiva?

Vejam! Tem-se em Homero, desde o século VIII antes da Era comum, o educador de toda a Grécia; contudo, transcorrido pouco mais de um milênio, a cultura grega em grande medida subsumida pela cultura romana, cuja fusão — contando também com a grande influência do judaísmo e, principalmente, do cristianismo — foi determinante para o construto de uma nova configuração do globo terrestre que, cindindo em dois, passa a ser conhecido como: civilização oriental e a civilização ocidental; sendo que no projeto de civilização dessa última, através da metafísica teológica, se difundiu a tão afamada máxima do filho de uma divindade: "daí, pois a César o que é de César";<sup>5</sup> se bem que nunca se ouviu dizer que qualquer autoridade de Estado quer grego, romano ou algum outro, tenha jamais discordado quanto ao cumprimento desse tão singelo aforismo.

No entanto, é pertinente que se diga: após sucessivas invasões das hordas de bárbaros o Império Romano do Ocidente, em 476 da Era comum, desaba; ocasião a partir da qual a autoridade da Igreja Católica torna-se mais intensa e a Idade Antiga, ou Clássica, que havia se caracterizado pela civilização greco-romana chega ao fim dando origem a Idade Média; período compreendido entre o século V e o século XV da Era comum. «Na Idade Média», segundo Roger Garaudy (1983, p. 75), «a antinomia civilizado-bárbaro adquire uma dimensão religiosa: opõe o cristão ao infiel, mais particularmente ao muçulmano»; dessa forma,

As relações entre a cristandade e o Islã não são assimétricas. O Islã foi menos intolerante: o Corão reverencia Jesus, enquanto que na *Divina Comédia* de Dante, Maomé é relegado ao Inferno juntamente com os cismáticos, (canto XXVIII, versículo 35) (GARAUDY, 1983, p. 75).

Se bem que de acordo com o Alcorão (1989), versículo 253, a respeito da *Hierarquia dos Profetas* pode-se ler: «Fizemos sobressair uns Profetas em relação a outros. Entre eles há uns a quem Deus falou; a outros elevou-os em hierarquia. Demos a Jesus, filho de Maria, as provas e auxiliamo-lo com o Espírito Santo (isso é, o anjo Gabriel). Se Deus tivesse querido, não se teriam combatido os que viveram depois deles, depois das provas declaradas que lhe demos. Mas divergiram e entre eles houve os que creram e os que não creram. Se Deus tivesse

---

<sup>5</sup> BÍBLIA, Mateus, 22-21, 1986, p. 1242; Marcos, 12-17, 1986, p. 1272 e Lucas, 20-25, 1986, p. 1317.

querido, não se teriam combatido, mas Deus faz o que quer (1989, p. 53). Portanto, o Islamismo considera o Cristo, filho de Maria, sem os dogmas da divindade do Cristo difundido pela Igreja de Roma; considera-o como um profeta, semelhante aos demais profetas hebraicos anteriores, isso é, homens que tiveram o privilégio de receber a mensagem divina para propagá-la; da mesma forma não reconhece o dogma da trindade das pessoas na unidade do Deus da Sé romana, assim como os demais dogmas.

Assim, o Cristianismo, estabelecido na tradição hebraica, irá assinalar uma clara separação da antiga tradição que «caracteriza uma nova atitude mental: todos devem ser se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos de institucionalizado, e a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero» (MANACORDA, 1989, p. 115).

Dessa forma a Idade Média tem como seu princípio básico a subordinação do conhecimento aos objetivos da fé e do dogma; implicando dizer que, antes e depois da Idade Média, se concebe Cristo como modelo e finalidade da educação. O pensamento cristão não oferece um sistema pedagógico nem tampouco uma enciclopédia do saber, entretanto, constitui-se em um fato histórico que alterou os objetivos educacionais no ocidente. Este termo, *Idade Média*, parece estar corretamente empregado na medida em que esse espaço de tempo se intromete entre a Idade Clássica e a Idade Moderna, tendo conseguido, nesse ínterim, perpetrar uma indelével marca nas ações e pensamentos da humanidade.

Não raros pensadores a nomeiam por *Idade das Trevas*<sup>6</sup> em vista, dentre outros descabros, do fato de que a Sé de Roma tenha mandado fechar as escolas públicas, determinando à estagnação do avanço do conhecimento, porque nelas se liam, por exemplo, Homero, Horácio, Ovídio, dentre outros. Por meio dessa antipolítica pública educacional sentenciou-se que aproximadamente noventa por cento da massa populacional permanecesse iletrada, falando apenas através de seus dialetos locais e recebendo apenas instruções orais da família, enquanto o clero e os nobres estudavam através do latim, a língua oficial do Império.

---

<sup>6</sup> Sobre o fato de a expressão idiomática *Idade Média* querer significar o intervalo de tempo entre a *Idade Clássica* e a *Idade Moderna*, «certamente existe nessa imagem algo de verdadeiro — reconhece Franco Cambi (1999) — «mas existe também um lugar comum que não resistiu à revisão historiográfica, ativada já a partir do romantismo. A Idade Média não é absolutamente a época do meio entre dois momentos *altos* de desenvolvimento da civilização: o mundo antigo e o mundo moderno. Foi, sobretudo, a época da formação da Europa cristã e da gestação dos pré-requisitos do homem moderno (formação da consciência individual; do empenho produtivo; da identidade supranacional, etc.), como também um modelo de sociedade orgânica, marcada por forte espírito comunitário e uma etapa da evolução de alguns saberes especializados como a matemática ou a lógica, assim como uma fase histórica que se coagou em torno dos valores e dos princípios da religião» (CAMBI, 1999, p. 141-142).

A respeito da estagnação do conhecimento, «talvez o exemplo mais cabal do atraso civilizacional provocado pela religião cristã foi a proibição dos jogos olímpicos», diz-nos D' Onofrio (2009, p. 62),

No fim do século IV d.C., o imperador romano Teodósio I (347-395), alcunhado o "Grande" por ter assegurado o triunfo definitivo do cristianismo, ordenou a destruição do templo de Zeus, na cidade grega de Olímpia, para acabar com o politeísmo pagão. Determinou, também, o fim das Olimpíadas, que vinham sendo disputadas desde o século VII a.C., por considerá-las nocivas à formação religiosa dos jovens. O lema clássico *mens sana in corpore sano* (cabeça boa num corpo sarado), foi substituído pelo princípio da moralidade cristã: *mens sana in corpore castigato* (alma pura num corpo flagelado) (D' ONOFRIO, 2009, p. 62).

Dessa maneira, onde anteriormente sob o Estado grego se podia ouvir a elite da sociedade, por exemplo, a declarar, como se disse anteriormente: "nada de supérfluo na educação, por favor, apenas aquilo que interessa a Nação"; já no império romano, sob o pensamento cristão, a Igreja de Roma — dita católica desde os idos de Inácio de Antioquia, século II da Era Vulgar — com autoridade de gerência e ingerência sobrenatural, isso é, o poder de intervir mesmo no além-mundo, a fantasia humana, para eles, tinha o céu como limite.

De acordo com Francisco Larroyo (1974) «nos primeiros séculos da Idade Média, a Igreja constitui-se no centro de ensino (*educação eclesiocêntrica*). Porém, já no século XII, foi surgindo, ao lado desse tipo de ensino, uma educação menos dependente do clero (*educação secular*)» (LARROYO, 1974, p. 29). Não se nega totalmente a existência da educação natural, espontânea que ocorre desde tempos idos à espécie *Homo sapiens* que nunca esvaneceu e, se imagina, jamais desapareça nas culturas históricas; todavia, principalmente nos primeiros cinco séculos da Era comum, a função de professor era exercida por padres da Igreja católica, sistema que foi por eles denominado de Patrística. Segundo Franco Cambi, em sua obra *História da pedagogia* (1999), a questão englobando a fé e a razão «de modo amplo, a filosofia medieval cristã foi se desenvolvendo desde a Alta Idade Média (século V ao X) com a denominada "Patrística" (século II ao V), de orientação predominantemente neoplatônica, a exemplo de Agostinho» (CAMBI, 1999, p. 145).

Em Santo Agostinho (354-430) a Pedagogia Patrística experimentou importante transformação, pois, segundo Larroyo (1974),

Começou a ver-se o Cristianismo como um *meio de disciplina*, e a Pedagogia como um *processo de contemplação*. O ponto de partida da Pedagogia

agostiniana é a situação de conflito e de inquietude em que se acha o homem. O homem é vontade e, como tal, tem de decidir-se entre diversos propósitos, às vezes antagônicos. Diante desse conflito, a única resposta é a disciplina, a disciplina cristã. O Cristianismo ensina que o fim último é o *desfrute* de Deus. Os demais objetivos da vida só devem ter valor de *uso*. Teoria do *frui et uni*. Dito em outros termos: o ponto central da doutrina agostiniana é Deus. O que se tem de gozar, diz em sua obra *De Trinitate*, é o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Esse gozo, também, é um ato amoroso (*ordo amoris*). No que tange ao objeto do ensino, faz ver que as palavras imprescindíveis no ato de aprendizagem são apenas sinais dos próprios objetos. Que, esses se adquirem por contemplação imediata da verdade, cujo fim mais elevado é o mundo das ideias divinas. *Noli fora ire, in te ipsum redi: in interiore homini veritas*. (Não vás para fora, volta a ti mesmo: no interior do homem habita a verdade). Por isso, a educação liberal deve culminar na Filosofia e na Teologia. Sua obra mais importante sobre Pedagogia chama-se *De Magistro*. Nela se fala do processo de ensino, fazendo ver, como critério platônico, que o órgão de todo aprendizado é o *logos* ou mestre interior (*Verbo-luz*). Porém esse atua por *iluminação divina*, servindo-se das palavras e sinais como meios de comunicação (LARROYO, 1974, p. 265-266).

Dessa forma, o objetivo da Pedagogia agostiniana tem um propósito claramente religioso. Em sua obra *A cidade de Deus* se identifica que essa finalidade se encontra intrinsecamente ligada às suas ideias filosóficas e à sua concepção de História; pois, para Agostinho, «a História da Humanidade é uma luta entre dois reinos opostos entre si: o dos inimigos de Deus ou do reino terrestre (*civitas terrena ou diaboli*) e o da cidade divina. O advento do Cristianismo significou a vitória, nesse mundo, da *civitas Dei*; e a educação cristã do gênero humano, o meio imprescindível para assegurar essa vitória» (LARROYO, 1974, p. 267).

Esse ideário impregna o pensamento do mundo ocidental e em menor ou maior grau, repercute até os dias de hoje. Ainda de acordo com Larroyo (1974), sociologicamente considerada, a Escolástica é um tipo de vida intelectual, um estilo de pensar e filosofar que se estendeu por mais de seis séculos (IX-XV); constitui o ponto culminante da Filosofia medieval e teve seus representantes nos pensadores mais singulares da época. A Escolástica compreende três períodos: o de formação (desde o século IX até fins do XII); o de apogeu (1220 a 1347), época da fundação dos grandes sistemas escolásticos, e o de decadência (até últimos anos do século XV), caracterizado pela reprodução das doutrinas da fase precedente (LARROYO, 1974, p. 294). Em suma, afirma-nos B. Geyer (1922), «a Escolástica é um movimento intelectual oriundo da Idade Média, preocupado em demonstrar e ensinar as concordâncias da Razão com a fé pelo método dedutivo-silogístico, conducente a eliminar as possíveis

contradições das verdades transmitidas em questões de dogma pelos filósofos e teólogos oficiais da Igreja» (*apud* LARROYO, 1974, p. 294) tendo como fundador Anselmo de Cantuária (1033-1109) e Pedro Aberlado (1079-1142).

A respeito do apogeu escolástico pode se assinalar, por exemplo, a extraordinária importância da *Cidade Luz* quando a Universidade de Paris desempenhou um enorme papel na vida intelectual do século XIII. De acordo com Émile Bréhier (1979) não se registrou aí qualquer traço de exclusivismo nacional no ensino ministrado em uma língua comum a toda a cristandade ocidental por mestres de todos os países: ingleses, como Alexandre de Hales, italianos, como São Boaventura e Santo Tomás de Aquino, alemães como Alberto, o Grande. É a Universidade da Cristandade latina completa, e é o chefe dessa Cristandade, o vigário de Cristo, que, ao organizá-la e dar-lhe estatuto, ambiciona dela fazer um competente núcleo da vida cristã. O próprio Papa, Inocêncio III (1160-1216), cria a Inquisição cuja missão é expurgar as heresias; aprova as ordens mendicantes, franciscanas e dominicanas cujos membros são homens que, divorciados de todo interesse temporal e de apego a seu país, punham-se a serviço exclusivo do pensamento cristão. Na Universidade — que reuniu sob o nome de Faculdades das Artes, de Direito, de Medicina e de Teologia — instituiu um meio de sistematizar toda a vida intelectual da época em torno da *doctrina sacra*. Isso em vista do fato de que apenas o Papa possuía o privilégio do ensino da Universidade em relação à qual Filipe Augusto (1165-1223), rei em 1180, era apenas concessionário de privilégios temporais. Dessa forma, esse ensino aspira organizar de maneira a conjurar o perigo que havia se tornado para a teologia o desmedido desenvolvimento da dialética. A lógica, segundo a Igreja, deve continuar um *organon*, [isso é, um instrumento], e é preciso impedir que os "doutores modernos das artes liberais" se ocupem de assuntos teológicos, é o que disse Inocêncio III no Quarto Concílio de Latrão, em 1215, e o que repete Gregório IX (1144-1241), em 1228: "a inteligência teológica deve exercer seu poder sobre cada faculdade, como o espírito age sobre a carne, e dirigi-la pelo caminho reto, para que não se desencaminhe". Trata-se de uma teologia que deve ser exposta unicamente "segundo as tradições provadas dos santos", e não se servir de "armas carnis". Em 1231, lança a palavra de ordem: "que os mestres da teologia não façam ostentação de filosofia". Nessas condições, a filosofia vê-se reduzida à arte de discutir e de extrair consequências, partindo de premissas apresentadas pela autoridade divina (BRÉHIER, 1979, p. 113-114).

Em vista do exposto se pode inferir com Franco Cambi, (1999), que

A Igreja foi o "palco fixo" por trás do qual se moveu toda a história da Idade Média e um dos motores do seu inquieto desenvolvimento [...], talvez o motor por excelência. A Europa, de fato nasceu cristã e foi nutrida de espírito cristão, de modo a colocá-lo no centro de todas as suas manifestações, sobretudo no âmbito cultural. Caso exemplar é o da educação, que se desenvolve em estreita simbiose com a Igreja, com a fé cristã e com as instituições eclesiais que [...] são as únicas delegadas (com as corporações no plano profissional) a educar, a formar, a conformar. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação, organizam-se as instituições *ad hoc* e programam-se as intervenções, como também nela se discutem tanto as práticas como os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas (CAMBI, 1999, p. 145-146).

Um beato — ou mesmo um laico — porém não possuidor de conhecimento especializado até poderia, pensando estar em sua correta razão, argumentar que realmente no passado a Igreja fora dessa forma, mas que hoje suas práticas são outras. A ambos, lembramos, com Maurício Tragtenberg (1999), que

A Igreja é uma instituição burocrática, e toda instituição, é óbvio, procura sobreviver. Então a igreja se adaptou ao feudalismo, ao capitalismo, à estrutura pós-capitalista ou o que seja, ela está se mantendo. Há uma tese, defendida na PUC-SP, e que até saiu na *Folha*, feita por um padre que deixou de ser padre e fez uma análise do discurso da igreja, de acordo com o público e a classe social a que ela se dirige. Ele mostrou que o discurso da igreja para o trabalhador de periferia é um, para a classe média é outro e para a classe A é outro (TRAGTENBERG, 1999, p. 133).

Hoje como no passado, qualquer que seja a época, em se tratando de modelos educativos, segundo o professor Milton José de Almeida (2005), a Igreja tem na *Suma Teológica*, de Tomás de Aquino (1225-1274), o perfeito exemplo do pensamento e da dialética escolásticos, pois «não admite contradição, é um sistema de argumentação que parte de verdades indemonstráveis, princípios, e por intermédio de perguntas e respostas divide os argumentos por meio da distinção de oposições, e, como conclusão, afirma uma unidade, uma resposta única e inequívoca» (ALMEIDA, 2005).

Todavia, não seria justo deixar de perceber na obra tomista uma formidável síntese entre fé e razão, entre a teologia e filosofia uma vez que abrange o legado de saberes e gêneros literários medievais, compostos de:

[...] comentários de Aristóteles, comentários das Escrituras, questões disputadas, tratados, opúsculos, sermões e, sobretudo, duas "sumas", uma filosófica — a *Summa contra Gentiles* (redigida em 1258-1260), outra teológica — a *Summa theologiae* (composta em 1267-1273), que, cada uma

em seu gênero, constitui o auge do que foi denominado o "aristotelismo cristão". Adepto da abertura à filosofia, Tomás é também o principal responsável pela abertura à teologia grega. Para elaborar sua *Catena aurea*, compêndio de textos patrísticos destinados a alimentar sua obra teórica, faz traduzir do grego um número sem precedente de textos dos Padres gregos (DE LIBERA, 2011 *apud* ALMEIDA, 2005).

De toda maneira essa cultura intelectual se encontra enclausurada em conventos, abadias, mosteiros, na Igreja. Assim, ocorre-nos então uma questão: como teria se dado a educação secular na Idade Média?

Reconhecidamente para educar-se há que se pertencer a uma classe social; assim, nas classes nobres surge certo gosto por uma educação mais elevada cujo ideal de perfeição é o cavaleiro; «o objetivo desse tipo histórico de educação», segundo nos afirma Francisco Larroyo (1974), «era formar um cavaleiro sem mácula e sem medo, virtuoso e sociável, perito em armas, protetor dos fracos e fiel a Deus, à Igreja, à sua dama e a seu senhor feudal». Apesar desse elenco de *nobres* virtudes «a cavalaria foi uma escola de disciplina social. [...] Por outro lado, desenvolveu o orgulho pessoal, a afeição ao duelo e o desprezo às classes inferiores». Clero e nobreza defendem sua própria causa. Porém os habitantes das cidades crescem e se constituem em uma classe comum e «à medida que o poder da comuna crescia, teve serviço militar, isenção de impostos e o direito de fundar suas próprias escolas. O nome dessas foi variado: ora se chamam *escolas da cidade*; ora, *escolas do burgo*, etc.». Nos campos a instrução das classes rurais não ultrapassa o adestramento para o cultivo da terra e os rudimentos das ideias religiosas. Importa frisar que nas cidades houve as associações mercantis e também associações que reuniam profissionais que exerciam o mesmo ofício. Esses grêmios tinham também como preocupação a educação dos filhos do agremiados cujo ensino ministrado era técnico, industrial e comercial (LARROYO, 1974, p. 306 e ss).

A respeito da educação feminina na Idade Média pode-se afirmar que «em verdade, a educação dos varões teve maiores cuidados do que a educação da mulher. A própria Igreja, de fato, se preocupou, antes de tudo, com a educação dos jovens, entre os quais recrutava seus sacerdotes» (LARROYO, 1974, p. 320). Esperemos, pois até o momento em que uma ou outra dissidência da Sé de Roma se pronuncie e veremos como o indivíduo da espécie *Homo sapiens*, digo da espécie *Homo hierarchicus*, efetivamente será tratado. Porém, antes mesmo dos novos hereges exercerem a sua pedagogia Leão X, em 1515, determinava que

Nós, a fim de que aquilo que de bom foi achado para a glória de Deus, o progresso da fé e a difusão das boas artes não se converta para fins contrários

e não seja prejudicial à salvação dos fieis de Cristo, julgamos nosso dever cuidar da impressão dos livros para que, junto às boas sementes, não cresçam também os espinhos, nem aos remédios se misturem os venenos... Ninguém... presume imprimir ou mandar imprimir algum livro ou qualquer outro escrito, que antes não tenha sido diligentemente examinado... e aprovado pelo nosso vigário ou por um bispo ou por outro que tenha competência sobre o assunto do livro... ou por um inquisidor da maldade herética. Ora, se alguém presumir o contrário, além de perder os livros impressos e vê-los queimar publicamente... incorre na sentença de excomunhão (*apud* MANACORDA, 1989, p. 201).

Ora, pouco mais de cinco anos se passam desse evento e Lutero publica suas noventa e cinco teses na catedral de Wittemberg; porém, a determinação precedente ecoará por várias gerações, pois, como disse «Beccatelli, bispo de Ragusa, sem meios-termos e em tom áspero: "Não há nenhuma necessidade de livros; o mundo, especialmente depois da invenção da imprensa, tem livros demais; é melhor proibir mil livros sem razão, do que permitir um merecedor de punição"» (MANACORDA, 1989, p. 201). Como se vê essa jurisprudência através do *Index librorum prohibitorum* corta pela raiz qualquer possibilidade de escândalo; autores como Balthazar H. Pacimontano, Calvino, Lutero, Zwínglio e assemelhados foram totalmente banidos, tudo para que a terra viesse a se transformar no melhor dos mundos e, enfim, adentrássemos a Modernidade.

## **1. 2 A educação na modernidade capitalista: Estado-nação e a sociedade de classes**

A produção moderna não é verdadeiramente útil é benéfica senão na medida em que se baseia em uma organização metódica. Entretanto, na base de toda a organização não é possível substituir a autoridade pela anarquia. É preciso, portanto, que o operário aprenda a vencer suas resistências naturais ao dever absoluto de obedecer, e isso é o que lhe ensinaremos [...]. A disciplina na oficina constitui a dignidade bem entendida do operário; a higiene e a previsão terminam por fazer dele um homem consumado (CHARLOT & FIGEAT *apud* ENGUITA, 1989, p. 115).

«Não é a mim que corresponde o mérito de haver descoberto a existência das classes na sociedade moderna», como escrevera Karl Marx (1852) em carta para Weydemeier, «historiadores burgueses haviam exposto muito antes de mim a evolução histórica dessa luta de classes» (*apud* MAZZEO, 1995, p. 27); de fato, esse modelo de sociedade e sua luta são antigos. Dessa forma, nunca será demais recordar «que a distinção de dominantes e dominados, passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Tarento (428 a. C – 347 a. C.) escreve: "toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isso, como terceiro elemento intervém a lei"» (MANACORDA, 1989, p. 41); e,

essa lei, no âmbito da educação, vem a ser em estilo e em níveis distintos o fenômeno da aculturação que, descendente do alto, chega às classes excluídas.

Hoje, há quem, coloquialmente, acrescentaria a Arquitas de Tarento: "aos amigos tudo, aos inimigos a lei"; entretanto, formalmente sobre as leis,<sup>7</sup> pode-se afirmar, com Leon Tolstoi (1981), em *A escravidão de nosso tempo*, que,

As leis são uma forma de exigir que determinadas regras sejam cumpridas e de obrigar determinadas pessoas a cumpri-las (ou seja, fazer o que outras pessoas querem que elas façam). Se as leis existem, é necessário que haja uma força capaz de obrigar as pessoas a respeitá-las. E só há uma força capaz de fazer com que alguns seres se submetam à vontade de outros e está força é a violência. [...] A essência da Legislação não está no Sujeito, no Objeto, no Direito, na ideia do domínio da vontade coletiva do povo ou em qualquer outra condição tão confusa e indefinida, mas sim no fato de que aqueles que controlam a violência organizada dispõem de poderes para forçar os outros a obedecê-los, fazendo aquilo que eles querem que seja feito. [...] As leis são regras feitas por pessoas que governam por meio da violência organizada que, quando não acatamos, podem fazer com que aqueles que se recusam a obedecê-las sofram pancadas, a perda da liberdade e até mesmo a morte (TOLSTOI, 1981, p. 107).

Retornemos, pois, ao tema proposto para esta subseção e já que começamos pelo final do subtítulo, isso é, pela expressão *sociedade de classes*, categoria que tem como especial característica o fato de estar sempre presente nos infindáveis agrupamentos humanos; essa sociedade classista concretiza formas variadas de conchavos, alianças e coligações entre tribos, condados, principados, etc., dando origem, há aproximadamente cinco séculos, ao *Estado-nação*.

Concernente à questão da *educação na modernidade capitalista*, vejamos antes algo de não somenos importância, a saber, de como a marcha para o capitalismo de tal maneira valorou outra não menos conveniente instituição — a escola — que na atualidade parece ser, quase, imprescindível ao movimento do capital ou ao capitalismo.

«A escola», nos faz notar Ivan Illich (1976),

Transformou-se no processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado — o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão para que

---

<sup>7</sup> Em *A inutilidade das leis*, Piotr Kropotkin (1981) assevera-nos: «A missão de todos os governos, monárquicos, constitucionais ou republicanos, é proteger e manter através da força, os privilégios das classes dominantes — a aristocracia, o clero e os comerciantes. Mais de um terço de todas as leis que existem — e cada país tem milhares delas que regulam impostos, as taxas, a organização dos departamentos ministeriais e suas repartições, as Forças Armadas, a Polícia, a Igreja, etc. — não têm qualquer outro objetivo senão manter, remendar e desenvolver a máquina administrativa. E esta máquina, por sua vez, funciona quase que exclusivamente para proteger os privilégios da classe dominante» (KROPOTKIN, 1981, p. 103).

faça sua parte no jogo mundial. Inexoravelmente cultivamos, tratamos, produzimos e escolarizamos o mundo até acabar com ele. [...] O mundo perdeu sua dimensão humana e readquiriu sua necessidade factual e fatídica, característica dos tempos primitivos. Mas, enquanto o caos dos bárbaros era constantemente ordenado em nome de deuses misteriosos e antropomórficos, hoje em dia só o planejamento humano é apresentado como razão para o mundo estar assim como está. O homem tornou-se joguete dos cientistas, engenheiros e planejadores (ILLICH, 1976, p. 176-177).

Observe-se que o avanço do capitalismo por sobre o globo terrestre não é resultado senão de um longo processo repleto de lutas de classes, portanto de batalhas econômicas e guerras políticas; porém, simultaneamente a essas lutas, batalhas e guerras, há diuturnamente, uma luta coletiva, e também individual, a respeito do trabalho. Chegou-se a industrialização. Todavia não sem milhões de baixas pela travessia. Inicialmente o capitalismo fez necessário destruir ou expulsar os camponeses de seu *habitat* natural e conduziu os diversos ofícios tradicionais ao aniquilamento. Em segundo lugar ocorrem entre patrões e operários conflitos locais em cada oficina, indústria e fábrica; nesses embates os proprietários fazem uso de seu poderio econômico bem como do sistema policial, judiciário e militar do Estado que estão, todos, sob seu próprio controle. Em terceiro lugar para o capital prosseguir é indispensável uma revolução cultural profunda, através da qual o *Homo hierarchicus* toma conhecimento de que a verdadeira felicidade não pode ocorrer senão através do consumo desenfreado pelo qual se atinge o verdadeiro bem-estar; importa salientar aqui a indispensável cooperação da classe intelectual para o avanço do capitalismo, dentre eles os economistas, religiosos, filósofos, humanistas, cientistas, não nos esqueçamos dos... docentes, etc. Em quarto lugar a sistemática implantação do famigerado modelo *vigiar e punir* no qual os pobres, miseráveis, vagabundos, enfim, os denominados "marginais" são submetidos a diversificadas formas de *tratamentos* como prisões, hospitais, trabalhos forçados, castigos corporais, dentre outros. Em quinto, e último, lugar o capitalismo necessitava garantir os meios através dos quais cada ser humano pudesse *naturalmente* se inserir nas formas sempre renovadas de produção sem causar conflitos ou traumas a si e ao sistema. Tal instituição que, especificamente, visa moralizar, civilizar, instruir e educar para que o indivíduo aceite como suas próprias às modernas relações de produção, não poderia ser o próprio ambiente de trabalho, não poderia ser também a família, igreja ou mesmo o exército com seu serviço militar obrigatório, mesmo porque, o seu atávico machismo já de início impediria o acesso de metade dos indivíduos da espécie ao deixar de fora a população feminina; ao capitalismo ascendente, portanto, conclui Enguita

(1989), «era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola»:

Criaram-se escolas onde não havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu a força toda população infantil. A instituição e o processo escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista,<sup>8</sup> no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989, p. 30-31).

Desse momento em diante não de forma isolada como antes, mas de maneira generalizada, se fizeram ouvir por toda a Europa, pensadores, de matizes diversos, questionando: «o que aprendia até agora nas escolas superiores e nos conventos, a não ser tornarem-se burros, patetas e cabeçudos? Estudavam-se vinte, quarenta anos e não se aprendia nem o latim e nem o alemão» (LUTERO *apud* MANACORDA, 1989, p. 196); e, conclui:

Mas a prosperidade, a saúde e a melhor força de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos instruídos, cultos, racionais, honestos e bem-educados, capazes de acumular tesouros e riquezas, conservá-los e usá-los bem. [...] Mesmo que não existisse a alma e não fossem, necessárias a escola e as línguas para conhecer as escrituras divina, todavia, para instituir escolas de ótima qualidade, para os meninos e as meninas juntos, em todas as localidades, bastará só esta razão: que o mundo, para conservar exteriormente sua condição terrena, precisa de homens e de mulheres instruídos e capazes; de modo que os homens sejam capazes de governar adequadamente as cidades e cidadãos e as mulheres capazes de dirigir e manter a casa, as crianças e os servos (LUTERO *apud* MANACORDA, 1989, p. 196-197).

Martinho Lutero — à semelhança de outros grandes reformadores do passado, como John Wycliffe (1320-1384) na Inglaterra e Jan Hus (1374-1415) na Boêmia — dá uma contribuição concreta para a criação de novas escolas, por entenderem que a instrução, a educação seja importante; aliás, vale ressaltar que «uma característica comum aos povos que se rebelaram contra a Igreja de Roma: justamente deles surgirão, e não dos países católicos, não obstante o forte empenho de novas Ordens Religiosas, as iniciativas mais avançadas de novos modelos de instrução popular e moderna» (MANACORDA, 1989, p. 194); como reconheceu o bispo Enea Silvio Piccolomini, futuro papa Pio II, em visita à Boêmia: «aquela infiel progênie humana [referindo-se a Jan Hus] pelo menos tem uma boa qualidade: ama a

---

<sup>8</sup> «Se os trabalhadores ocidentais adultos tiveram que ser moralizados e os nativos das colônias civilizados, os novos membros da sociedade têm que ser educados», recorda-nos Enguita (1989), uma vez que, «em qualquer dos casos, o objetivo é o mesmo: submeter seus impulsos naturais, ou o que deles ficara de pé nas velhas formas de trabalho, e romper suas tradições até leva-los a aceitar as novas relações sociais de produção. Ao fim e ao cabo, a ideia não era nova. Rousseau (um dos vários Rousseaus) já havia dito que "as instituições boas são as que melhor sabem apagar a natureza do homem" (Rousseau, 1979:3), e Kant, seu melhor discípulo em matéria de educação, definiria a personalidade, objetivo da educação, como "a liberdade e independência do mecanismo de toda a natureza" (Kant, 1977:151)» (ENGUITA, 1989, p. 31).

instrução» (*apud* MANACORDA, 1989, p. 194).

Portanto, fica estabelecido que nesse momento histórico fora um consenso que se devessem criar escolas. Entretanto, antes de qualquer coisa, faz-se necessário esclarecer que em tais escolas a educação viabilizada pelo Estado — nunca é demais repetir: para sua própria estabilidade e segurança — deve possuir um limite definido.

Dessa forma, perguntar-se-ia: na moderna sociedade capitalista, como dar educação ao povo, essa massa de deserdados, e para quê? À época responde-nos «o consenso das forças bem-pensantes»

Educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não a ponto de despertar neles expectativas que lhe fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. Quem melhor para isso que a religião?<sup>9</sup> Necker já o havia compreendido claramente em 1788 ao afirmar: "quanto mais claro ficar que os impostos mantêm o povo na miséria, mais indispensável se torna dar-lhe uma educação religiosa; porque é na irritação da desgraça que se precisa, sobretudo, tanto de uma potente cadeia quanto de uma consolação cotidiana" (ENGUITA, 1989, p. 112-113).

Sobre a questão suscitada no excerto acima referido e retirado da obra *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*, do professor Mariano Fernández Enguita (1989), a seguir apresento breves argumentos que parecem concordar com o fato de que o espírito dos reformistas e sua educação religiosa — dentre demais outros intelectuais — contribui sobremaneira para o *ethos* e o *pathos* tão útil e necessário ao desenvolvimento do capitalismo quer seja a leste, quer seja a oeste da linha imaginária de *Greenwich*. Vejamos.

O monge agostiniano, sacerdote e catedrático da Universidade de Wittenberg, Martinho Lutero é excomungado em 1521. Não apenas para trabalhar, mas também para sua liberdade e para sua própria sobrevivência, passa a depender da proteção de governantes seculares, dentre esses, Frederico da Saxônia (1463-1525). A esse presta, mesmo que de maneira indireta, homenagem em seus escritos *Sobre a autoridade secular* (2005).

Nessa obra — portanto desde os primórdios das formas de governos dos modernos Estados-Nações — o pensamento luterano, ao se fazer partidário da irrestrita subordinação do

---

<sup>9</sup> «Napoleão levou-a a prática ao deixar o ensino primário nas mãos das ordens religiosas ao mesmo tempo em que convertia o secundário e o universitário em monopólio do Estado laico. [...] Em 1851, Taillandier, secretário geral do Ministério da Instrução Pública, declarava: "hoje em dia, um dos maiores interesses da civilização, em meio ao desenvolvimento imenso da indústria, é a educação dos operários, a educação moral mais que a educação técnica"» (MONIER *apud* ENGUITA, 1989, p. 113).

indivíduo, quer na paz ou na guerra, colabora — de maneira extraordinária — para a formação de bons cidadãos que se constituem em fiéis seguidores da ordem e da lei, sobretudo por aprovarem como verdadeiro o argumento de Lutero (2005), segundo o qual:

Os súditos devem obediência, bem como dedicar a isso suas vidas e propriedades. Isso porque, num caso desses, cada um deve arriscar seus bens e até a si mesmo, em benefício de seu próximo. E, em tal guerra, é um ato cristão, e um ato de amor, matar inimigos sem hesitações, saquear e incendiar e fazer tudo aquilo que cause dano ao inimigo, segundo os usos da guerra, até que ele seja derrotado. Cuidado, porém, com os pecados e com a violação de mulheres e donzelas. E, quando o inimigo estiver derrotado, deve-se mostrar misericórdia e garantir a tranquilidade a todos àqueles que se renderam e se submeterem. Em outras palavras, aja de acordo com a máxima "Deus ajuda o mais forte" (LUTERO, 2005, p. 64).

E, portanto — conclui esse dissidente da Igreja romana —

Os cristãos prontamente se submetem a ser governados pela Espada, pagam impostos, respeitam os que estão investidos de autoridade, servem-nos, auxiliam-nos e fazem o possível para sustentar-lhes o poder, de modo, que esses possam prosseguir com seu trabalho e possam ser preservados o temor e a reverência diante da autoridade (LUTERO, 2005, p. 20).

Essa subordinação canina como princípio é também uma das grandes contribuições político-ideológicas do luteranismo para com o capitalismo emergente. «O luteranismo», nos diz Tragtenberg (1967, p. 25), «se converteu em religião oficial na Alemanha, e Lutero passou à história com o nome que lhe havia dado Thomas Münzer (1490-1525) — chefe revolucionário camponês — "Doutor Luegner" (Doutor Mentiroso)»

Lutero, essencialmente, combinava um radicalismo religioso com um conservadorismo econômico; e, dessa forma — e apoiando-se em um conceito *desigual* de sociedade — esta combinação radicalismo religioso-conservadorismo econômico lhe serviu também para justificar ideologicamente o esmagamento da revolução camponesa [na qual Münzer foi capturado, torturado e decapitado em 1525] (TRAGTENBERG, 1967, p. 25).

Porém, não é tudo; pois tão ilustre homem não andava só. Não distante dali um seu amigo, João Calvino (2005, p. 99),<sup>10</sup> em sua obra *Sobre o governo civil*, solicitava: «Deixem-me acrescentar este último ponto»:

---

<sup>10</sup> João Calvino (1509-1564) formou-se Direito e já havia publicado um comentário da obra de Sêneca, *Sobre a clemência*, quando — em vista de suas convicções evangélicas — foi obrigado a fugir da França, sua terra natal, tendo se mudado, em 1534, para a cidade suíça de Basileia. Em 1536, publica, de sua autoria, a primeira edição, em latim, da obra *Instituição da religião cristã*, que obtém sucesso imediato, tendo sido saudado pelo próprio Lutero. Fica bem claro, a partir do próprio teor da obra, que a conversão de Calvino ocorreu sob os auspícios do líder protestante alemão; no entanto, não há nenhuma prova substancial que Calvino tenha lido *Sobre a autoridade secular*.

Tributos de várias modalidades constituem a legítima renda dos príncipes. Esses deveriam empregá-los, no fundamental, para custear as despesas públicas em que incorrem em virtude de seu ofício, mas também podem usá-los para manter o esplendor de suas casas, algo ligado, de certa maneira, à dignidade do elevado ofício que exercem (CALVINO, 2005, p. 99).

E, continua ele a argumentar em prol da sujeição do indivíduo:

O primeiro dever dos súditos para com seus magistrados consiste em acatar o cargo deles com a mais alta consideração possível; isto é, consiste em reconhecê-lo como uma comissão delegada por Deus, e, portanto reverenciá-los na qualidade de ministros e representantes de Deus. Os súditos devem se conservar em submissão aos príncipes e outros superiores (CALVINO, 2005, p. 114-115).

Não seria impropriedade reconhecer que em suas idiosincrasias tanto Lutero quanto Calvino defendem a escravidão na espécie humana; «se bem que, por outro lado», nos recorda Max Weber (1992, p. 86), «Lutero tenha originalmente valorizado a liberdade, dentro da submissão à Lei, como um privilégio divino do crente»; [fato pelo qual é criticado por seus *amigos*] calvinistas que o «acusam de ter uma virtual relutância em se tornarem santos enquanto os luteranos acusam os calvinistas de "servidão escrava à Lei", e de arrogância» (WEBER, 1992, p. 182 em nota-de-rodapé).

De toda sorte, voltemos por um momento a Lutero (2009) quando, em seu opúsculo *Nascido Escravo*, de maneira categórica assegura: «o homem é como um escravo, cuja única liberdade consiste em obedecer a seu senhor. Os seres humanos só agem de acordo com as determinações de Deus» (LUTERO, 2009, p. 45). Também sob os desígnios desse idealismo fantástico, Hegel (1997), ao caminhar ao encontro dessa dialética do Senhor e do Escravo, chegando ao ápice dessa escola de pensamento, pode, finalmente, afirmar: «o Estado é a vontade divina como espírito presente ou atual que se desenvolve na formação e organização de um mundo» (HEGEL, 1997, p. 217).

Ainda de acordo com Hegel (1997):

O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, é o racional em si e para si: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel; nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim esse último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que, em serem membros do Estado, têm o seu mais elevado dever. [...] Mas é muito diferente a relação do Estado com o indivíduo. Se o Estado é o espírito objetivo, então só como seu membro é que o indivíduo tem subjetividade, verdade e moralidade (HEGEL, 1997, p. 205).

Em vista de tais impropriedades articuladas contra o indivíduo no âmbito político-

econômico-social Maurício Tragtenberg (1967) assim se posiciona:

A subordinação do indivíduo como meio para fins econômicos funda-se nas características do sistema capitalista de produção, que fazem da acumulação do capital o principal objetivo do homem. Essa disposição de submeter o "eu" a fins extra-humanos funda-se nos ensinamentos de Calvino e Lutero que preparam psicologicamente o indivíduo para o papel que devia desempenhar na sociedade capitalista <sup>11</sup> atual: sentir-se insignificante e disposto a subordinar toda sua vida a fins e propósitos que não os seus. [...] O homem moderno crê que suas ações são motivadas pelo interesse pessoal quando na realidade dedica-se a fins que não são os seus. Assim o egoísmo, mola do individualismo econômico, está fundado na carência de autoconfirmação e amor ao Eu real, ao ser humano concreto, com suas potencialidades (TRAGTENBERG, 1967, p. 15-16).

A respeito do sistema capitalista não incorre em erro identificar como sua primordial aspiração a sua própria perpetuação *ad aeternum*. Vejamos, pois como ocorre tal fenômeno. De acordo com Maurício Tragtenberg (1980),

O sistema capitalista se perpetua porque ele produz escravos a quem é inculcado, desde a infância, uma necessidade de segurança, que se traduz socialmente por uma fé absoluta nas instituições e na "verdade" do poder, de tal religiosidade que o sacrifício de si, a ideologia da renúncia à subjetividade e seus prazeres proibidos, a adoração mística do poder e o culto do chefe terminam por eliminar toda possibilidade autônoma do pensamento ou da ação. [...] O Estado se perpetua, pois, na sua maneira de oprimir, criou dependências do poder, emocional, sexual e psíquicas, ligando os oprimidos aos opressores (TRAGTENBERG, 1980, p. 111).

Dessa forma, não há cidadão pleno, o que existe é o súdito detentor de deveres sendo o principal deles a obrigação de obedecer ao poder instituído, além do dever de pagar toda a carga de impostos que lhe determina o Estado. Ao indivíduo, portanto, estar hoje em pleno gozo de seus direitos políticos não significa outra coisa senão obedecer às leis e pagar o que

---

<sup>11</sup> De fato, a sociedade capitalista, «exige que os seus membros não a *ultrapassem* e se rebelem, que permaneçam "adentro dos limites da legalidade", ou seja, que só se permitam aquilo que lhes é permitido pela sociedade e pelas suas leis. [...] A sociedade existe porque existe a minha *resignação*, a *minha negação de mim*, a minha falta de coragem, chamada... *humildade*. A minha humildade é a sua coragem, a minha sujeição a sua dominação» (STIRNER, 2004, p. 241). Na perspectiva operária — posterior a essa afirmação que fora originalmente publicada em 1844 — houve algum avanço significativo para a classe sujeitada? Talvez não, pois «a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador» declara-nos Enguita, «já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho. A fé, a piedade, a humildade, a resignação ou as promessas de que o reino dos céus passaria a ser dos pobres e que os últimos seriam os primeiros podiam ser suficientes para obter a submissão passiva do trabalhador, especialmente do camponês fragmentado, ignorante e apegado incondicionalmente às normas da propriedade, mas não para conseguir a submissão ativa que o trabalho industrial exige do operário assalariado (ENGUITA, 1989, p.113-114).

lhe é imposto.

Confere-se assim um fim bem definido à educação: educar para o sentimento do dever; inculcar os deveres para com o Estado — e demais outras autoridades instituídas — enfim uma educação moral na qual o pacato cidadão após ser instruído, adestrado e socializado, possa afirmar de si mesmo: "eu quero o que *devo*".<sup>12</sup> Faz-se necessário desmarcar a natureza perversa<sup>13</sup> da função burocrática do sistema escolar do Estado educador, uma vez que, de acordo com Kropotkin (1913), impede o indivíduo de acessar os bens culturais historicamente produzidos por toda a humanidade, na medida em que sua filosofia restritiva determina:

Proibir-vos-emos até mesmo de ocupar-vos vós próprios da educação. Redigiremos os programas, que não admitem crítica, [...] Em primeiro lugar, habituaremos as nossas crianças [...] às virtudes da lei romana. Isso as tornará dóceis e submissas. Em seguida, para excluir delas toda a veleidade de revolta, ensinar-lhes-emos as virtudes do Estado e do governo, e o desprezo dos governantes [...]. Toda educação terá como objetivo fazer desenvolver em nossos jovens a ideia de que fora do Estado-Providência não há salvação (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2007, p. 147-148).

A forma burocrática de educar constitui-se em uma viga mestra de sustentação do moderno aparelho de Estado Nação. Talvez seja mesmo *a* própria viga mestra do Estado. Torna-se irrefutável o fato de que o discurso existente no sistema de ensino presente na sociedade capitalista se constitui em um eco de suas demais instituições. Para Everett Reimer (1979), em *A escola está morta*, «as medidas burocráticas, legais e processuais que amalgamaram dezenas de milhares de escolas distritais nominalmente independentes e milhares de ginásios e universidades em um sistema escolar nacional são o resultado lógico de uma filosofia que encara a escola como subserviente aos objetivos nacionais» (REIMER,

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Max Stirner (2004) quando, ao argumentar contra a política cultural do Estado, afirma que: «o adestramento torna-se cada vez mais geral e vasto. Vós, pobres criaturas, que podíeis viver felizes se pudésseis dar saltos à vossa vontade, agora tendes de obedecer ao apito dos mestres-escolas e dos domadores de ursos para fazer números que nunca teriam passado pela cabeça! E não rebelais de vez por vos obrigarem sempre a fazer aquilo que vós próprios não faríeis! Não, em vez disso repetis mecanicamente frase que alguém vos ensinou: "Qual é a minha missão? Que *devo* eu fazer?" Assim só precisais de perguntar para deixardes que vos *digam* e *ordenem* o que deveis fazer, para que *vos* atribuam uma *missão*, ou para serdes vós a impô-la a vós próprios e a desempenhá-la segundo as instruções do espírito. E depois chegamos àquela fórmula que se aplica à vontade e que diz: Eu quero o que *devo*» (STIRNER, 2004, p. 255).

<sup>13</sup> «Somos todos corrompidos de tal forma por uma educação que desde a infância procura reprimir em nós o espírito de independência e promover aquele de sujeição; somos de tal forma corrompidos por essa vida miserável sob a esfera da lei que regula tudo; o nosso nascimento, a nossa educação, o nosso desenvolvimento, o nosso amor, as nossas amizades que, ao final, se continuar assim, perderemos toda iniciativa, todo o hábito de raciocinar com a nossa mente!... Há milhares de anos os nossos governantes vêm repetindo continuamente, em tudo, as palavras: respeito às leis, obediência à autoridade! E nesse sentimento, o pai e a mãe educam seus filhos, e a escola o fortalece, procurando mostrar às crianças, pouco a pouco, a necessidade alguns restos da ciência falsa domesticada de forma hábil, fazendo culto da obediência às leis, unindo Deus e a lei dos patrões em uma única e idêntica divindade. O herói da história que ela fabrica é aquele que obedece à lei, aquele que a defende contra os rebeldes» (KROPOTKIN *apud* CODELLO, 2007, p. 146-147).

1979, p. 79).

De acordo com Maurício Tragtenberg (1982), a estrutura dessa burocracia do ensino em escala nacional, se desenvolve em três níveis: — organização do pessoal; — programa de trabalho; e — inspeções e exames. A *pedagogia burocrática* se define pela valorização das aulas magisteriais, avaliação regida através do sistema de notas e troca de informações entre professores sobre aluno (TRAGTENBERG, 1982, p. 55).

Não seria então incorreto inferir que em tal conjuntura o papel dessa escola, «qualquer que seja o seu nível, essa organização desempenha algumas funções estratégicas para o sistema capitalista» (MOTTA, 1996, p. 52); e, ainda,

Ela está voltada nesse sistema para a reprodução de uma determinada cultura e para a reprodução da estrutura de classes, reproduzindo um determinado tipo de relação entre os meios de produção e os trabalhadores, dando uma formação diversa para os que serão dominantes e os que serão dominados e inculcando nos dominados modos de pensar que estão de acordo com os interesses dos dominantes. Há escolas diferentes para ricos e pobres, o que não impede que a escola se apresente como unificadora, neutra e democrática. Nas escolas para os pobres procura-se algo que é visto como "moralização elementar". Essa moralização não é nada mais que a internalização de regras de submissão à ordem estabelecida, isso é, controle ideológico (MOTTA, 1996, p. 52).

Essa estrutura assentada sobre pilares edificantes, sobre sentimentos, princípios e máximas, basicamente, para Erich Fromm (1963) objetiva que o indivíduo «desde a escola primária até os cursos superiores [...] aprenda a reunir a máximo possível de informações que sejam, sobretudo úteis para as finalidades de mercado. Os alunos têm de aprender tantas coisas que mal lhes restam tempo e energia para pensar» (FROMM, 1963, p. 74-75).

«Abaixo os privilégios da educação, tal qual como os dos nascimentos» (KROPOTKIN *apud* TRAGTENBERG, 1987, p. 137), «pois nós sabemos», diz Kropotkin (2011),

Que se o engenheiro, o sábio e o doutor são hoje pagos dez ou cem vezes mais do que o trabalhador, se o tecelão ganha três vezes mais que o lavrador e dez vezes mais do que a operária numa fábrica de fósforos, não é em razão do seu "custo de produção", é em razão dum monopólio de educação ou do monopólio da indústria. O engenheiro, o sábio, o doutor exploram um capital — o seu diploma — como o burguês explora uma oficina ou como o nobre explora os seus títulos de nascimento (KROPOTKIN, 2011, p. 144).

Também por tais motivos, Makhaiski afirma que «o intelectual vende aos capitalistas sua habilidade para extrair o melhor possível o suor e sangue dos operários. Ele vende o diploma que adquiriu graças a essa exploração [...] Quanto ao operário, não pode sobreviver

senão com seu salário e perpetuar ingenuamente, no mercado de trabalho, um gado laborioso, enquanto o intelectual vive como os amos e faz de seus filhos os "senhores"» (MAKHAÏSKI, 1981, p. 110-111).

Na sociedade capitalista hierarquizada «a divisão do trabalho, o autoritarismo, já estão implantados na família, daí, são transferidos à escola e desta à fábrica ou à administração pública. Nesse sentido, a família funciona também como "aparelho ideológico" em que as ideias das classes dominantes se transformam em ideias dominantes» (TRAGTENBERG, 2012, p. 171). René Lourau (1975) em sua obra *A análise institucional* faz a seguinte colocação a respeito da instituição fábrica:

A fábrica é uma escola, uma dura escola para os indivíduos que a sociedade priva de escola desde o fim da infância. A fábrica é uma prisão, uma prisão onde ninguém é forçado a entrar e onde ninguém é retido, mas onde certos indivíduos são forçados a entrar pela "lógica" da origem social, da herança cultural e da seleção escolar (LOURAU, 1975, p. 11-12).

A respeito de «Aparelhos Ideológicos de Estado», segundo Louis Althusser (1970), são certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas, como Igrejas, escolas, famílias, exército, etc.. Pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o *Aparelho Ideológico Escolar*» (ALTHUSSER, 1970, p. 43 e ss).

Wilhelm Reich (1979), para quem o conhecimento, trabalho e amor natural são as fontes da nossa vida, entende que a «a educação autoritária constitui a base psicológica das massas populares de todas as nações para a aceitação e o estabelecimento da ditadura» (REICH, 1979, p. 20). E nos esclarece:

Os seus elementos básicos são a mistificação do processo vital, um concreto desamparo de caráter material e social, o medo de assumir a responsabilidade de orientar a própria vida e, por isso, o desejo mais ou menos forte de uma segurança ilusória e de autoridade ativa ou passiva (REICH, 1979, p. 20).

Portanto, sob o impacto da pedagogia opressora existente no sistema educacional autoritário estatal é provocado na classe oprimida um estado de mistificação de seu processo vital; esse «sistema educacional cultivado pelos conquistadores e colonizadores se dá através da transformação de seres humanos em massas espectadoras passivas e gregárias, por isso mesmo alienadas de seu humanismo» (FREIRE, 1979, p. 163); e, explica:

Esse fato ocorre através da educação "bancária" — depósitos e comunicados — que nos impõem todos os meios de comunicação com sua mitificação do mundo. Citamos alguns exemplos: O mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digno de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários — mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: "doce de banana e goiaba" é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o do que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o "sabe com quem esta falando?" é ainda uma pergunta de nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a "civilização ocidental e cristã" que elas defendem da "barbárie materialista". O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo que se desdobra no mito da falsa ajuda [...]. O mito de que as elites dominadoras no reconhecimento de seus deveres são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém que pessoas humanas sejam apenas os opressores; o mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos; o mito da inferioridade "ontológica" destes e o da superioridade daqueles. Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos *slogans*, cujos veículos são sempre chamados meios de comunicação de massas. Como se o "depósito" deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação (FREIRE, 1979, p. 163-164).

A respeito do mito acima referido sobre o heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a "civilização ocidental", de acordo com Roger Garaudy em sua obra *O ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações* (1983, p. 20), «do século XVI ao fim do século XX, três postulados [determinam] o desenvolvimento de nossa civilização ocidental»:

1. *O postulado da primazia da ação e do trabalho*, como valor fundamental. [...]
2. *O segundo é o da primazia da razão*. Pode ser formulado assim: a razão tem o poder de solucionar todos os problemas e os únicos problemas reais são os que a ciência pode resolver [...]
3. *O terceiro postulado de nossa civilização faustiana é o que chamarei, retomando uma expressão de Hegel, o postulado da primazia do "mau infinito"*. Isso é, do infinito puramente quantitativo. [...] Uma civilização fundada nesses três postulados: — que reduzem o homem ao trabalho e ao consumo; — que reduzem o espírito à razão; — que reduzem o infinito ao quantitativo; tal civilização é equipada

para o suicídio. Suicídio por *ausência de finalidade*, como o atestam as fugas pela droga e os suicídios de adolescentes que são mais frequentes nos países mais ricos. Suicídio por *excesso de meios*, como o provam, por exemplo, a possível perspectiva de esgotamento dos recursos naturais e a poluição, consequência necessária de uma concepção que vê na natureza apenas um reservatório e um depósito, e que dispõe dos meios para destruí-la sob esses dois aspectos (GARAUDY, 1983, p. 20-21).

«No final de contas», afirma Erich Fromm (1974),

Tal civilização só pode produzir um homem da massa: incapaz de escolher, incapaz de atividades espontâneas e autodirigidas: na melhor das hipóteses, paciente, dócil, disciplinado ao trabalho em grau quase patético, mas crescentemente irresponsável, à medida que suas escolhas se vão tornando cada vez mais raras; finalmente uma criatura governada principalmente por seus reflexos condicionados — o tipo ideal desejado, se bem que nunca totalmente atingido, pela agência de propaganda e organizações de vendas do comércio moderno, ou pelo escritório de propaganda e os escritórios de planejamento dos governos totalitários e quase-totalitários. [...] Em última análise, tal sociedade produz apenas dois grupos de homens: os condicionadores e os condicionados; os ativos e os passivos bárbaros (FROMM, 1974, p. 217).

Infere-se que em um sistema educacional autoritário, o processo de aprendizagem ao invés de se concretizar pela motivação ocorre antes pela imposição. Em tal burocracia «a escola apelando à coação, às técnicas de exclusão, acentua», de acordo com Tragtenberg (2012), «a passividade e submissão como condições de apreensão de um "saber" raquítico, transmitidos por mestres desinteressados no processo pedagógico e muito mais interessados no "sucesso" pessoal no magistério encarado como "carreira", cujo ápice é atingido quando o docente se livra da docência através de mil acúmulos de cargos de "responsabilidade" — cargos burocráticos, já que o ensinar traz a pecha de sua origem escrava: é coisa de escravos dependentes» (TRAGTENBERG, 2012, p. 69). Tragtenberg evidencia que a escola se constitui em um observatório político, um aparelho que possibilita o conhecimento e controle perpétuo de sua população, através da burocracia escolar, do orientador educacional, do psicólogo educacional, do professor ou até dos próprios alunos (2012, p. 79). Em tal sistema, o processo educativo, assinala Tragtenberg, «se realiza através da distribuição diferencial do saber, possibilitando meios para o exercício diferencial do poder, que, por sua vez, reproduz diferencialmente a lógica das classes existentes» (TRAGTENBERG, 2012, p. 18).

Portanto, «há», nos diz Giuseppe Botai (1941), «uma escola média para a formação da classe dirigente, e outra técnica, sem possibilidade de chegar ao nível superior, para a classe operária» (*apud* TRAGTENBERG, 1982, p. 45). É-nos necessário reconhecer, com

Tragtenberg (1982), que «a Escola desenvolve o processo de "socialização", ou seja, da aceitação do existente como o desejável» (1982, p. 53). Dessa maneira, «o aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando» (1982, p. 43):

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; e d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (TRAGTENBERG, 1982, p. 43).

Ainda sobre a instituição escolar não é sem razão que René Lourau (1975) faz a seguinte reflexão:

Do mesmo modo, a escola tem por funções preparar para a vida profissional, fornecer uma cultura geral, etc.; mas tem antes de tudo por função fazer interiorizar as normas oficiais do trabalho explorado, da família, do Estado burguês. Na escola aprende-se também a interiorizar o modelo da fábrica. Na escola, na fábrica, o que o indivíduo aprende é a "esmagar-se" diante dos superiores, e em seguida, ou dado o caso, nela se aprende um ofício (LOURAU, 1975, p. 12-13).

Quanto aos docentes inseridos na instituição escolar, os mesmos desenvolvem uma atividade ininterrupta e sutil para a manutenção da organização de poder e, de forma geral, da disparidade social atual.

Esse formato tradicional, segundo Marie-Claire Lepape (1975):

Contribui para manter o conservantismo social e político, mediante todo o sistema de valores veiculado menos pelos conteúdos do que pela linguagem pedagógica e pela relação com o saber que o mesmo sistema pressupõe. Pela sua dependência dum certo sistema de ensino, toda a pedagogia (que, a não ser que se exerça utopicamente, não pode deixar de ter em conta a seleção dos alunos, o sistema de exames, as passagens de classe e a estrutura pedagógica do estabelecimento no seu conjunto) terá de ser cúmplice deste conservantismo (LEPAPE, 1975, p. 370).

Segundo Tragtenberg (1982) as funções conservadoras essenciais atribuídas à escola e aos docentes são duas, a saber, a eliminação do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que se pode definir como socialização à subordinação, isso é, a transmissão ao jovem de valores harmônicos ao seu futuro papel de subordinado (1982, p. 53). «O que é afinal um sistema de ensino», perguntar-nos-ia Michel Foucault (2000); para nos responder que tal sistema não é «senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes» (FOUCAULT, 2000, p. 44-45)?

Em vista disso, não sem razão, nos é forçoso reconhecer com Tragtenberg (1982) que nesse sistema «toda escolarização é por sua natureza conservadora, pois é ela quem legitima a separação entre a consciência e a prática» (1982, p. 42). Nesse sentido, nos afirma ainda que «a escola, mesmo a mais democrática, traduz, no nível escolar, as desigualdades de nível social. Possibilidade de escolaridade prolongada e sucesso escolar são privilégios dos privilegiados, possíveis àqueles cujas famílias ocupam posição dominante na estrutura social» (TRAGTENBERG, 2012, p. 71).

Dessa forma, sob a autoridade de Estado, os professores fortalecem a reprodução do poder na medida em que demarcam os temas que são necessários ao aprendizado e tal reprodução não ocorre através da remuneração imediata de salário ao docente para planejar isso ou aquilo, administrar esse ou aquele curso, mas ele arrecada as subvenções na medida em que sua linha de pesquisa seja essa ou aquela. A neutralidade do conhecimento e o antiquado consenso em torno da ciência é posto em cheque sempre que o saber universitário une-se ao *poder* (TRAGTENBERG, 1982, p. 24); a «afirmação de que a "escola é neutra" é já uma ideologia cuja função é precisamente de ocultar sua não-neutralidade, seu vínculo com o conjunto do modo de produção (LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 90); e concluem:

[...] A escola como *instituição*, por sua própria existência e formas de organização, bem como pelas relações de formação que a caracterizam, reproduz e reconduz as separações da sociedade de classe. A escola "significa" que o saber proporciona o poder de participar na direção da sociedade. Ao mesmo tempo, essa instituição valoriza as mensagens que difunde e outras mensagens de que, aliás, consagra a legitimidade. Nesse sentido, a instituição escolar e universitária não é apenas um meio (neutro) para mensagens ou lugar em que as mensagens são comunicadas. É em si mesma *uma mensagem*, a da hierarquia social, que superdetermina as demais mensagens (LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 90).

De acordo com Georges Lapassade (1983) «reconhece-se, hoje em dia, que a instituição universitária é uma instituição de classe. Compreende-se por isso, no entanto, limitando-se alguns a esse ponto de análise, a segregação social efetuada pela escola, pelo sistema de exames e de concursos, pelo idioma, por tudo aquilo que, a partir da desigualdade cultural, explica a desigualdade real, encoberta por uma igualdade formal, das crianças e dos estudantes colocados frente ao sistema de ensino» (LAPASSADE, 1983, p. 18),

Eis como se estabeleceu que a universidade é, na realidade, uma instituição de classe e não uma instituição neutra do saber, aberta a todos, ao abrigo dos conflitos de classe, como o seria a Ciência. Essa análise não é falsa, mas é incompleta. É preciso ainda mostrar que o sistema hierárquico na

Universidade, tal como se reproduz sob o controle direto do Estado, liga-se imediatamente à função de dominação que se atribui ao saber na divisão do trabalho (LAPASSADE, 1983, p. 18).

Em vista desses fatos, Maurício Tragtenberg (1982) questiona: «qual é a finalidade da produção do conhecimento socioeconômico, modelos econométricos, banco de dados, teoria dos modelos» (TRAGTENBERG, 1982, p. 17)?

Controle parece ser a resposta. Assim, o Estado, mediante o controle centralizado do conhecimento em suas dimensões de produção, distribuição e consumo, realiza o controle da vida social. Conforme coloca Anouar Abdel-Malek (1975), em sua obra *A dialética social*,

O Estado e seu aparelho concentram, em suas mãos, um número sempre crescente de conhecimentos, de decisões fundamentais, de organização planejada e orientada de toda a vida social. Por toda parte, de um modo contraditório, porém convergente, os centros não-estatais de decisão parecem ultrapassados pela exigência de racionalidade maximizada, que impõe a centralização, ou seja, o Estado (ABDEL-MALEK, 1975, p. 292)

Assim, a exclusão social ocorre através da negação do direito de acesso ao conhecimento; pois, como sustenta Tragtenberg, «na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a existente na esfera do poder» (TRAGTENBERG, 1982, p. 61). Dessa forma, em um Estado cuja escola não ultrapasse uma instituição burocrática, a educação aí existente não se constitui senão em mais um monopólio de Estado sendo controlada e regulamentada de acordo com a burocracia.

Afinal, do ponto de vista do aparelho ideológico escolar de Estado, nos faz saber Tragtenberg (2012), «o que importa para qualquer instituição burocrática (e a universidade o é antes de mais nada) é sua sobrevivência como tal» (2012, p. 70), no que é ajudada pela família por satisfeitos e felizes pais de alunos, que sofreram a "escolarização" e aprovam ter seus filhos dirigidos, enquadrados, condicionados,<sup>14</sup> violados em sua personalidade como eles o foram por sua vez, porque pensam que tais violações são predicados para que seus filhos se tornem "adultos" ou "entrem na vida" entrando no âmbito das "responsabilidades", onde a originalidade ou conduta individualizada são passíveis de punição em nome da "disciplina" ou dos interesses do "grupo" ou da "comunidade" (TRAGTENBERG, 2012, p. 69). A escola burocrática — atrelada simultaneamente às demais instituições — é parte componente do Estado, e se constitui em seu maior aparelho ideológico. Ela possui por objetivo primordial

---

<sup>14</sup> Sobre o mistério dessa felicidade dos pais, Aldous Huxley, em *Admirável mundo novo*, desvela tal enigma: «esse é o segredo da felicidade e da virtude: gostar daquilo que se *tem* de fazer. Este é o propósito de todo condicionamento: fazer as pessoas amarem o destino social a que não podem escapar» (HUXLEY, 1974, p. 39-40).

suscitar e desenvolver certo número de estados e faculdades no indivíduo ensinando-lhe o modo de fazer de maneira tal que assegure ao educando sua incondicional submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática. Em vista dessa sua especial característica desde a pequena infância amestra-se o indivíduo reduzindo-lhe seu instinto.<sup>15</sup> Em sua obra *Filosofia da miséria*, Pierre-Joseph Proudhon (2007), critica o processo de inculcação bem como esse abrandamento do instinto do ser humano, quando nos recorda que na sociedade de classes

Para arrastar o povo, se começará por se compadecer de sua miséria; nele se excitará o amor e a ternura, tudo o que pode diminuir a coragem e dobrar a vontade; será elevado acima da reflexão filosófica e da ciência seu feliz instinto. Depois, serão pregadas a ele as glórias nacionais; seu patriotismo será instigado; a ele se falará de seus grandes homens e, aos poucos, em lugar do culto a razão sempre proscrita, se incutirá nele o culto dos exploradores (PROUDHON, 2007, p. 266).

Sob tal paradigma o educando prematuramente contrai o nocivo hábito de demitir-se voluntariamente da vida, isso é, aprende a resignar-se. Essas atitudes, comportamentos, esse *modus vivendi*, lhe são inculcados como se fora algo perfeitamente natural; se utilizando de tais expedientes, declara Tragtenberg (1982, p. 42), «a escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação».

O trabalho é vagamente valorizado enquanto artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas, e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade. Veja-se a dificuldade em convencer os historiadores de que o *presente* também é história. O aparelho escolar contribui para a reprodução da *qualidade* da força de trabalho na medida em que transmite saber e regras de conduta (ler, escrever e contar) e tem um destino produtivo. [...] Todas as práticas escolares estão a serviço da inculcação, que pressupõe "técnicas", "métodos" apropriados. A técnica escolar neutraliza os conteúdos de inculcação e os de saber positivo homogeneizando-os na medida em que são ensinados como *regras escolares*. [...] Como aparelho ideológico a escola primária reflete uma unidade contraditória de duas redes de escolarização. A escola favorece os favorecidos e desfavorecidos e o princípio disso está na diferença social da família (TRAGTENBERG, 1982, p. 42).

<sup>15</sup> Exatamente no extremo oposto se encontra Lev Semenovitch Vigotski (2001); isso é, em sua concepção de educação se coloca em prol da *pedagogia dos instintos*, ao argumentar que «a pedagogia dos instintos acaba sugerindo outro princípio: não o da superação dos instintos, mas o uso da sua máxima aplicação no processo de educação. É desse ponto de vista que cabe falar da construção de todo o sistema de educação com base nos instintos da criança de hoje» (VIGOTSKI, 2001, p. 109). Nunca é demais recordar que na sociedade burguesa contemporânea Freud (2006) já chamava a atenção para o fato de que essa «civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. [...] Toda civilização tem de se erigir sobre a coerção e a renúncia ao instinto» (FREUD, 2006, p. 16). Providências a tomar? Como nos recomendava Proudhon: "destruam et aedificabo".

Em vista da prioridade absoluta do Estado ser a produção e reprodução de si mesmo, a política econômica estatal — em todo o globo — tem hoje sua reputação elevada; por conseguinte se espera do educando que adentra a escola que ao dela sair tenha acumulado toda sorte de informações e conhecimentos, sobretudo úteis e necessários ao sistema mercadológico, isso é, ao capitalismo.

Dessa forma, «sem entrar aqui em uma análise aprofundada, lembramos», como em Bourdieu, 2008, p. 198, «que os diplomas escolares são para o capital cultural o que a moeda é para o capital econômico», mas, sobretudo, o processo de escolarização estatal visa à conscientização política do indivíduo objetivando que o mesmo venha a ocupar sem protestar — em especial o indivíduo da classe operária — o seu verdadeiro lugar no tempo e no espaço, posto que essa «consciência política nas classes privilegiadas outra coisa não é senão a consciência do direito conquistado, assegurado e regulamentado de explorar o trabalho das massas e governá-las com vistas a sua exploração» (BAKUNIN, 2001, p. 88).

Porém, e quanto às massas operárias? «Às massas? Infelizmente é preciso reconhecê-lo, elas se deixaram desmoralizar profundamente, subjugar, para não dizer castrar, pela ação deletéria da civilização do Estado. Esmagadas, aviltadas, elas contraíram o hábito fatal de obediência e resignação ovinas, e transformaram-se, em consequência, em imensos rebanhos artificialmente divididos e cercados para maior comodidade de seus exploradores de todo tipo» (BAKUNIN, 2001, p. 90). Infere-se, portanto, que a categoria consciência política através do desenvolvimento do processo histórico, «têm dois sentidos diametralmente opostos, segundo os dois pontos de vistas igualmente opostos: do ponto de vista das classes privilegiadas significa conquistar, subjugar e organizar o Estado; do ponto de vista das massas, ao contrário, significa a revolta contra o Estado, em última instância sua destruição» (BAKUNIN, 2001, p. 89).

Ora, como anteriormente explicitado, o Estado outorgou a si o encargo de concretizar através da educação formal presente nas escolas, três extraordinários preceitos: a) desenvolver plenamente a pessoa humana; b) preparar o indivíduo para ser cidadão; e, c) qualificar o trabalhador. No entanto, até aqui, a proposta da educação para o trabalho parece ser sinônimo de formar o indivíduo para que não ultrapasse sua própria alienação.

O trabalho, conforme afirma Karl Marx (1996a) é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza; ele próprio se defronta com a matéria natural como uma força

natural; assim como também coloca em movimento as forças naturais concernentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, com o objetivo de se apropriar da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao agir, através desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996a, p. 297). Portanto, pode-se depreender que o Estado ao educar o indivíduo em sua «qualificação para o trabalho» não visa exatamente o que propõe a concepção marxista de *trabalho*, em especial quanto ao educado trabalhador apropriar-se de algo útil à sua vida, exceto seu salário quando o tem.

Deve ser por tal motivo, nos recorda Raoul Vaneigem (1974), que o trabalho,

*O tripalium* é um instrumento de tortura. *Labor* significa "pena". Alguma leviandade existe em esquecer a origem das palavras "trabalho" e "labor". Os nobres tinham pelo menos a memória da sua dignidade tal como da indignidade que feria aos seus escravos. O desprezo aristocrático do trabalho refletia o desprezo do senhor pelas classes dominadas; o trabalho era a expiação à qual as condenava desde toda a eternidade o decreto divino que os tinha determinado inferiores, por razões impenetráveis» (VANEIGEM, 1974, p. 52).

Não sem razão, também Marie-Claire Lepape (1975) nos faz recordar que:

Se a escola atirou o trabalho para a classe das coisas desprezíveis ou anexas, se reserva os tempos livres do estudo para aqueles que não "trabalham", se reduziu a delicadeza que consentiu ao trabalho, à fabricação folclórica de cestos de vime e à confecção de roupinhas, é porque queria preservar as suas elites da nódoa manual. Pelo contrário, uma pedagogia "popular" deve reconhecer o trabalho como único criador de valor e escolhê-lo como centro (LEPAPE, 1975, p. 351).

Importa deixar claro que os três preceitos referidos, sob a autoridade da lei do Estado, tem aqui sua execução sob responsabilidade da instituição escolar subordinada ao ministério da cultura; entretanto, como ressalta Karl Marx (1978), em última instância, a educação, e não só ela, subordina-se «a economia política, [...]; esta ciência da maravilhosa indústria é ao mesmo tempo a ciência do *ascetismo*, e seu verdadeiro ideal é o avaro *ascético*, mas *usurário*, é o escravo *ascético*, mas *produtivo*. Seu ideal moral é o *trabalhador* que leva à caixa econômica uma parte de seu salário» (MARX, 1978, p. 18).

A respeito desse processo de alienação sofrido pelos seres humanos, segundo Michel Lobrot (1977a), o que distingue as estruturas psicológicas alienadas é o fato de que os sujeitos que as possuem serem levados a valorizar as coerções que devem sofrer. Declara, ainda, que em vista dessa peculiar característica tais indivíduos se posicionam contra os que preconizam a liberdade na educação. Para isso os seres humanos que se encontram alienados argumentam

que "é necessário ensinar que não fazemos tudo o que queremos na vida". Dessa forma, para eles a educação resume-se em infligir repressões cujo resultado não é senão o de excluir o educando das fontes originais de desenvolvimento (LOBROT, 1977a, p. 140).

Com relação às formas de proceder que se constituem nas práticas dessa educação alienante, importa salientar alguns dos procedimentos comportamentais que são impostos ao educando através da família e da escola, dentre outras instituições, que lhes *encouraça o caráter*. Assim, em sua obra *A função do orgasmo*, Wilhelm Reich (1979) nos faz notar que:

Certas expressões, habituais na educação pela boca de pais e mestres, retratam com exatidão o que aqui descrevi como técnica muscular de encorajamento. Uma das peças centrais da educação atual é o aprendizado do autocontrole. "Quem quer ser homem deve dominar-se". "Não se deve deixar-se levar". "Não se deve demonstrar medo". "Cólera é falta de educação". "Uma criança decente senta-se quieta". "Não se deve demonstrar o que se sente". "Deve-se cerrar os dentes". Essas frases, características da educação, inicialmente são repelidas pelas crianças, depois aceitas com relutância, laboradas e, por fim, exercitadas. Entortam-lhes — via de regra — a espinha da alma, quebram-lhes a vontade, destroem-lhes a vida interior, fazem delas bonecos bem educados (REICH, 1979, p. 297).

Em síntese trata-se de uma educação disciplinar para ausência do sentir o próprio corpo. De toda sorte, essa educação ofertada na escola é direito juridicamente estabelecido na constituição federal; entretanto, Tragtenberg (1982) chama a atenção para o fato de que «[...] a escola é um elemento de "disciplinação" da futura mão-de-obra para as indústrias e para a burocracia de Estado. A burocracia escolar controla o professor através da nomeação e dos mecanismos de carreira e o aluno através do sistema de exames e notas» (TRAGTENBERG, 1982, p. 148).

Dessa forma o tal *direito* de todos se torna antes uma camisa de força, que em âmbito escolar, subjuga o indivíduo à autoridade estabelecida. Assim, mesmo ocorrendo à hipótese de que o indivíduo consiga a inserção no mundo do trabalho, para Tragtenberg (2012) «a ampliação da escolarização formal não "salvou" o país, nem se constitui em elemento para a formação de mão-de-obra qualificada»; [em outras palavras]: «quanto menos a escola tem esse papel tanto mais ela se realiza como aparelho ideológico, inculcando valores e o comportamento das classes dominantes nas classes dominadas» (TRAGTENBERG, 2012, p. 16).

Por conseguinte, em vista do exposto até aqui a respeito da educação exógena, pode se

depreender que ela não visa senão contribuir para a estabilidade da sociedade na medida em que inculca no coração e mente do indivíduo à obediência aos bons costumes e às conveniências sociais ao tempo em que o insere no mundo do trabalho, adaptando-o ao meio social no qual se encontra, levando-o a crer, alienadamente, que as circunstâncias tais quais se lhes apresentam são provenientes da natureza e, por tal motivo, devam ter seu *contrato social* legalmente aceito.

A respeito da exigência da obediência para com o Estado, Bakunin (2003b) explica que ela, «a obediência, é a primeira virtude de Estado» (2003b, p. 51). Em vista desse fato, Erich Fromm (1963) afirma que «a autoridade estabelece que a obediência é a virtude capital e a desobediência o principal pecado (1963, p. 21).

[...] A ofensa primordial na situação autoritária é a rebeldia contra a preponderância da autoridade. Assim, a desobediência constitui o "pecado cardeal". Obediência subentende reconhecimento da superioridade; seu direito a comandar, recompensar e punir de acordo com seus próprios decretos. A autoridade exige submissão não apenas pelo temor a seu poder, mas igualmente pela convicção de sua superioridade e direito morais» (FROMM, 1963, p. 136).

Enfim, em sua obra *Psicanálise da sociedade contemporânea*, Erich Fromm (1974), assevera que «o primeiro ato de desobediência tornou-se também o primeiro ato de liberdade, constituindo, assim, o início da História humana» (FROMM, 1974, p. 228).

No que se refere à importância da educação estatal no sentido de conduzir o educando a perceber as circunstâncias de seu meio como sendo natural, em sua obra *Pedagogia e pedagogias*, Marie-Claire Lepape (1975), nos faz tomar conhecimento de que a pedagogia do «*Emílio*, por exemplo, aparece na obra de Rousseau, como um complemento indispensável do *Contrato social*. O objetivo da sua pedagogia é a formação do *cidadão* soberano e do *sujeito* ao mesmo tempo, o qual se destina a obedecer às leis da cidade, mas também a dar provas de iniciativa e de responsabilidade» (LEPAPE, 1975, p. 136).

Essa «pedagogia burocrática», afirma Tragtenberg, «é fundada para isso, porque ela cria aquele elemento submisso que vai ser submisso na empresa privada. Quem sai da escola e vai para a empresa privada, para a empresa pública, que vai ser acostumado a obedecer ordens, e não a se autogerir. A escola não educa para a autonomia, educa para a submissão» (TRAGTENBERG, 2012, p. 111).

Na medida em que a instituição *escola* e a educação nela existente conduzem o indivíduo a um *know-how*, a um aprender a fazer, objetivando torná-lo útil à sociedade e na

medida em que a primazia é formar o empreendedor, os fins mercadológicos justificam os meios educacionais para atingir tais objetivos e, dessa maneira, o conhecimento obtido se transforma em instrumentos práticos, em experiências funcionais desprovidas de articulações entre si.

Sobre o verbo *aprender*, segundo o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a UNESCO, propõe às Nações que,

A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser* (DELORS, 1998, p. 89-90).

Como se pode ver, desde o pensamento cartesiano a espécie *Sapiens* já conseguira dizer de si mesmo "penso logo existo", no entanto, na atualidade, a educação para o "desenvolvimento exógeno" parece querer dizer "aprendo, logo existo". O indivíduo da espécie *Sapiens* — sob a direção dessas instituições organizadas e sua ciência — conseguirá dizer de si mesmo: "existo, logo penso"? Sob tal perspectiva: pouco provável. Tal indivíduo torna-se justamente o contrário do que sugere Agnes Heller (2004) ao colocar que «o homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu eu, em que, transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e que, desse modo, "socializa" sua particularidade» (HELLER, 2004, p. 80).

Dessa maneira tal educação tem por finalidade direta servir aos interesses capitalistas da burguesia ascendente almejando formar o *cidadão* empreendedor, o chamado *self made man*, o indivíduo que vence por seu próprio esforço, tão útil e necessário ao sistema financeiro e também ao capital industrial. Importa salientar que os Estados pobres ao colocarem em prática tal modelo de educação formal objetiva acolher, por assim dizer, clientes distintos, aqueles de alta renda que serão formandos e galgarão os quadros da burocracia que compõem a direção e o controle da sociedade na qual se inserem. Se bem que atualmente o Brasil seja a sétima potência econômica do planeta e o projeto de formação visando ao controle e gestão da burocracia de Estado se mantém incólume seguindo com maior rigor o modelo anterior.

Por seu lado, a massa menos favorecida, consegue — quando obtém alguma forma de

financiamento através do *Fundo de Financiamento Estudantil* (FIES)<sup>16</sup> — uma educação que tradicionalmente conduz sua subjetividade a acatar o «"princípio do Estado", princípio que inclui a dominação e seu núcleo específico de comando/obediência como forma inelutável do político; organização hierárquica do poder apresentada no interior do mesmo que constitui o Estado como princípio ou paradigma, como necessária à integração das sociedades complexas» (COLOMBO, 2001, p. 47). Princípio que «perpetua a heteronímia do social, sanciona a hierarquia institucional e reproduz a dominação ao infinito» (COLOMBO, 2001, p. 45). Especificamente a respeito da burocracia do Estado, em sua tese de doutoramento, *Burocracia e ideologia*, Maurício Tragtenberg (1974) assim se posiciona:

A burocracia participando da apropriação da mais-valia participa do sistema de dominação. [...] De um lado responde, à sociedade de massas e convida a *participação* de todos, de outro, com sua hierarquia, monocracia, formalismo e opressão afirma a *alienação de todos*, torna-se jesuítica (secreta), defende-se pelo sistema administrativo, pela coação econômica, pela repressão política. Em suma, ela *une* a sociedade civil ao Estado, efetua a viagem de volta de Marx a Hegel, converte sua razão histórica na *razão na história*, do *contingente* passa à *essencialidade* (TRAGTENBERG, 1974, p. 189-190).

Dessa forma, para fomentar a cultura, a escola estatal, instituída mais fortemente pela sociedade burguesa, elege a obediência como a primeira virtude a ser exercida pelo homem, pelo submisso cidadão. «Em suma, por meio da escola estatal ocorre», segundo Francesco Codello (2007), «uma concepção específica e ideológica dos valores que servem sempre para a manutenção do domínio do homem sobre o homem. De nada vale destruir uma concepção religiosa e metafísica com outra fundamentada na obediência e na aceitação do poder como elemento inalienável da vida social» (CODELLO, 2007, p. 300).

Apenas se adia o sujeito da coerção, mas não se o rejeita pela raiz. O professor louva a família, exalta o espírito de grupo, aprova a autoridade paterna e ordena submeter-se a ela: de modo acrítico e por meio dessa primeira forma de submissão, é introduzida no indivíduo a lógica do Estado e da Autoridade. [...] A escola estatal torna-se uma instituição total, que engloba em seu sistema e em uma estrutura toda a vida da criança, servindo à lógica do domínio e favorecendo a sua aceitação. Isso ocorre segundo rituais precisos e imutáveis que acompanham o ser humano desde o seu ingresso em direção a uma formação de um hábito mental e comportamental predefinido e funcional a uma lógica contrária à liberdade e à autonomia. Vale-se da

---

<sup>16</sup> O *Fundo de Financiamento Estudantil* (FIES): «é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem, recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação» (Disponível: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>; Acessado em 08 abr. 15).

recompensa e da punição como métodos educativos, justificando-os como naturais e necessários. Essa escola estatal estimula e produz a competição e a hierarquia entre alunos, apresentando-se como um tipo de campo de batalha em que prevalece inevitavelmente a lei do mais forte, que significa, de fato, do mais integrado. Resumindo, a escola desvia a especificidade natural do indivíduo e o coage para tornar-se um tipo autômato, de ser inserido em uma engrenagem autoritária, de modo que se torne massa, perdendo a sua natural diversidade e originalidade (CODELLO, 2007, p. 300-301).

A respeito da instituição escola, em sua obra *Educar para emancipar*, Hugues Lenoir (2007) afirma que a mesma não é senão um pequeno laboratório da submissão, como a fábrica ou o escritório, ela é um espaço fechado (portão, grades), (2007, p. 91), e acrescenta:

Encerrado em tempos e ritmos específicos (sinal, sirene), submetida a um direito original (código do trabalho e regulamento interno...), a um sistema de classificação e sanções locais (recompensas, prêmios, disciplina...), a ritos particulares (distribuição dos prêmios, medalhas do trabalho...), submetida a uma forte hierarquia — malgrado a ilusão da liberdade na sala de aula — (inspetor, contramestre...), a totalidade preparando ao respeito as autoridades legítimas (professor, pai, chefe, patrão, marido...). Em resumo, um bem pequeno mundo que inicia à verdadeira vida, aquela em que a desigualdade e o abuso de poder são a regra (LENOIR, 2007, p. 91).

Sobre o primado da obediência imposta pelo sistema de educação estatal, não sem razão Kropotkin (2005) afirma: «estamos todos de tal modo pervertidos por uma educação que, desde a infância, procura matar em nós o espírito de revolta e desenvolver o de submissão à autoridade; estamos de tal modo pervertidos por esta existência sob o jugo da lei que tudo regulamenta» (2005, p. 164), até mesmo

Nosso nascimento, nossa educação, nosso desenvolvimento, nosso amor, nossas amizades, que, se isso continuar, perderemos toda iniciativa, todo o hábito de raciocinar por nós mesmos. [...] "Respeito à lei, obediência à autoridade!" O pai e a mãe educam os filhos nesse sentimento, a escola o reforça; ela prova a necessidade incutindo nas crianças resíduos de falsa ciência, habilmente reunidos; da obediência a lei ela faz um culto; casa o Deus e a Lei dos senhores em uma única e mesma divindade. O herói da história que ela fabricou é aquele que obedece a lei, que a protege dos revoltados (KROPOTKIN, 2005, p. 164).

«Se ele [governo] se faz professor», alerta Malatesta (1999),

Impede a propagação da verdade, e tende a preparar o espírito e o coração dos jovens para que se tornem ou tiranos implacáveis ou escravos dóceis, segundo a classe à qual pertença. Tudo, nas mãos do governo, se torna meio para explorar, tudo se torna instituição de polícia para manter o povo acorrentado (MALATESTA, 1999, p. 31).

De fato, na realidade, não há cidadão! Afirma Maurício Tragtenberg que, na prática, em nosso país inexistente a concepção de cidadão, antes nos afirma que o indivíduo aqui residente não ultrapassa o conceito weberiano de *súdito tributário* (TRAGTENBERG, 1982, p. 78). De acordo com Max Weber (1999), «os carismaticamente dominados, se tornam "súditos" regularmente tributários, membros contribuintes das igrejas, seitas, partidos ou associações, soldados treinados e disciplinados, forçados ao serviço, segundo determinadas regras e ordens, ou "cidadãos" fiéis à lei» (WEBER, 1999, p. 332). Para Maurício Tragtenberg (2009a, p. 188), tal *modus operandi* em «um capitalismo super-retardatário como o brasileiro converte a sociedade civil em objeto da manipulação burocrática-estatal, na qual a participação do cidadão em processos decisórios se transforma em figura de retórica para discursos de aniversário e a dura realidade se impõe»:

O súdito tributário — o pagador de impostos — com poucos direitos e muitos deveres, é o complemento necessário do pequeno funcionário convertido em servidor público. Eles se constituem no negativo do alto burocrata, que maneja o jargão sistêmico, assegurando as condições de reprodução de homens e ideias destinadas a manter o equilíbrio do sistema. É a hegemonia do consenso, do padrão de normalização das relações sociais, que esconde dominação, a inculcação e a manipulação (TRAGTENBERG, 2009a, p. 188-189).

Certamente toda essa performance imposta educadamente ao indivíduo é, de fato, *do espírito das leis*, todavia, é, por assim dizer, de um espírito perverso da Lei; pois, como nos faz observar Montesquieu (1973), tal desempenho se prestaria antes a «educação no governo despótico [pois] a educação, nessas formas de governo, é de alguma maneira nula. Precisa tirar tudo a fim de dar algo e para formar um bom escravo começa por formar um mau súdito» (MONTESQUIEU, 1973, p. 71). Reconhece-se que não raros pensadores têm que a educação sob qualquer governo é por si só despótica, pois há que se perguntar: quem teria educado os (as) docentes nesse tal governo? Como nos faz tomar conhecimento Karl Marx (1978) em suas *Teses contra Feuerbach*:

A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Deve por isso separar a sociedade em duas partes – uma das quais é colocada acima da outra. A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX, 1978, p. 51).

Consciente disso, a educação do Estado — qualquer que seja ele — ultrapassaria o fato social durkheimiano? Vejamos algo sobre quem educa os educadores e os educandos.

### 1. 3 Educação como fato social: afirmação da ordem por base e o ascetismo por fim

O condicionamento tem por função colocar e deslocar cada pessoa ao longo da escala hierárquica. A inversão de perspectiva implica uma espécie de anti-condicionamento, não um condicionamento de tipo novo, mas uma tática lúdica: *o desvio*. A inversão de perspectiva substitui o conhecimento pela *práxis*, a esperança pela liberdade, a mediação pela vontade de imediato. Consagra o triunfo de um conjunto de relações humanas baseadas em três polos inseparáveis: a *participação*, a *comunicação*, a *realização*. Inverter a perspectiva é deixar de ver com os olhos da comunidade, da ideologia, da família, dos outros (VANEIGEM, 1974, p. 198).

Atualmente a educação tem como peculiaridade se organizar em um processo no qual o indivíduo se encontra colocado de seu nascimento à sua morte. Considerando esse fator não há nenhuma circunstância que advenha da instituição escolar que não seja de importância essencial aos seres humanos e a sociedade a qual pertencem.

Dessa forma as questões escolares refletem na coletividade; e questões da coletividade, principalmente, também refletem no âmbito escolar. De toda sorte, ocorrendo problemas na educação da escola estatal existem também problemas sociais. Em vista disso, o Estado, que a tudo governa, intervém aspirando sempre ao bem-estar social de seus súditos cidadãos desde que esses sempre estejam prontos a defenderem a causa estatal.

Auguste Comte (1798-1857), tido como "Pai da Sociologia" — através de seus discursos positivos, cuja máxima filosófica «o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim», propôs estabelecer uma educação de base ascética, científica e industrial — afirmara que a educação não visa senão a conduzir o indivíduo «a uma sadia apreciação das diversas posições sociais e das necessidades correspondentes, predispondo a perceber que a felicidade real é compatível com todas e quaisquer condições, desde que sejam desempenhadas com honra e aceitas convenientemente» (COMTE, 1978, p. 85).

A respeito do citado aforismo comteano não raro historiadores, à semelhança de Felisbello Freire (1868-1916), afirmam que a inserção do lema positivista *Ordem e Progresso*<sup>17</sup> na bandeira nacional brasileira mais não foi que um ato tirânico de um círculo circunscrito que no momento representava uma ínfima minoria da nação. Apesar disso, o *positivismo* comteano — em que pese o fato de solidificar a base das Ciências Sociais ao contrapor a razão

<sup>17</sup> Argumenta o historiador Felisbello Freire, citado por Maria (1981), que «um ato de tirania incluiu na bandeira o lema de uma escola filosófica, com o prestígio de um emblema nacional, quando a bandeira da revolução, aquela que foi hasteada no edifício da Câmara Municipal e no mastro do *Alagoas* em país estrangeiro foi a do primeiro clube republicano. A esta cabia ser a bandeira da nação e não àquela que, devendo encarnar tradições e precedentes históricos, encarna as convicções de uma escola, que ainda não encontrou no país meio para desenvolver-se» (FREIRE *apud* MARIA, 1981, p.106).

humana à fé — submete-se ao poder da burguesia em ascensão ao trocar os dogmas do bom deus da cristandade pela religião da humanidade; e, da mesma forma, fortalece a sociedade de exploração do homem pelo homem; isso é, «o governo do homem pelo homem, [que] sob qualquer nome que se disfarce, é opressão» (PROUDHON, 2001, p. 32).<sup>18</sup>

Como o *governo do homem sobre o homem* pretenderá realizar sua educação? A concepção de educação de Estado em nada difere da noção de *fato social*, que, como difundiu Émile Durkheim (1858-1917), é uma educação que se traduz em um «esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente. Desde os primeiros momentos de sua vida, forçamo-las a [...] respeitar os costumes, as conveniências, forçamo-las ao trabalho, etc.» (DURKHEIM, 1999, p. 6).<sup>19</sup> Essa postura é, segundo Émile Durkheim (1955), querida pelos indivíduos na medida em que «eles mesmos são interessados nessa submissão; porque o ser novo que a ação coletiva, por intermédio da educação, assim edifica, em cada um de nós, representa o que há de melhor no homem, o que há de nós de propriamente humano» (DURKHEIM, 1955, p. 35).

Se bem que tal parecer não o impeça de também reconhecer, em *Julgamentos de valor e julgamentos de realidade* (1988), que para o indivíduo, a «vida intelectual, a vida moral tem uma estética que lhe é peculiar. As mais altas virtudes não consistem na prática regular e estrita dos atos mais imediatamente necessários à boa ordem social; mas são feitas de movimentos livres e espontâneos [...]» (DURKHEIM, 1988a, p. 56).

Em sua obra *Ferrer: o clero romano e a educação laica*, Maria Lacerda de Moura (1934) sobre a «diferença, por exemplo, entre Ferrer e Durkheim, cujos livros de sociologia e

---

<sup>18</sup> Afirma-nos Pierre-Joseph Proudhon (2001) que «ser governado é, ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legiferado, regulamentado, depositado, doutrinado, instituído, controlado, avaliado, apreciado, censurado, comandado por outros que não têm nem o título, nem a ciência, nem a virtude. É ser em cada operação, em cada transação, em cada movimento, notado, registrado, arrolado, tarifado, timbrado, medido, taxado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, admoestado, estorvado, emendado, endireitado, corrigido. É, sob pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral: ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado; depois, à menor resistência, à primeira palavra de queixa: reprimido, corrigido, vilipendiado, vexado, perseguido, injuriado, espancado, desarmado, estrangulado, aprisionado, fuzilado, metralhado, julgado, condenado, deportado, sacrificado, vendido, traído e, para não faltar nada, ridicularizado, zombado, ultrajado, desonrado. Eis o governo, eis sua justiça, eis sua moral» (PROUDHON, 2001, p. 114-115).

<sup>19</sup> Em sua obra *A gaia ciência*, ao criticar a cultura europeia de sua época Friedrich Wilhelm Nietzsche (2004) constata que «a educação procede geralmente dessa forma: procura determinar no indivíduo, com uma série de estímulos e de vantagens, uma maneira de pensar e de agir que, tornada por fim hábito, instinto e paixão, dominará nele e sobre ele, contra seus interesses superiores, mas "em benefício de todos". [...] A educação tendo êxito, qualquer virtude individual se torna de utilidade pública e desvantagem privada, conforme o fim supremo do indivíduo — não consegue chegar a outra coisa que não seja um enfraquecimento do espírito e dos sentidos ou mesmo a um declínio precoce: considerando-se a esse respeito, uma após outras as virtudes de um ser obediente, casto, piedoso e justo» (NIETZSCHE, 2004, p. 51-52).

educação constituem o breviário da Escola Nova»:

Tome-se um dos seus livros, por acaso, *Educação e Sociologia* e, em duas palavras, é doloroso verificar como os expoentes máximos da pedagogia moderna estão a serviço da reação, da sociedade e do Estado. Diz Durkheim: "a educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina". Em resumo: "a educação é a socialização da criança". É lamentável simplesmente. Durkheim não observa apenas o fato geral de cada sociedade ou cada Estado se aproveitar da sua autoridade para fazer a criança instrumento das suas ambições políticas ou sociais, Durkheim aplaude e acorçoa essa atitude. [...] O Professor Paul Fauconnet, da Sorbonne (!) estudando, elogiando a obra de Durkheim, defendendo-a da crítica séria, conclui, com um sofisma: "se preparar uma pessoa é atualmente o fim da educação, e se educar é socializar, concluamos com Durkheim que é possível individualizar socializando. É esse precisamente o seu pensamento. O que a malícia de todos esses "sociólogos" e "professores" deseja é a socialização das massas e a individualização deles, à exceção para os tipos do escol... parasitários. São os super-homens, os superelefantes da cultura e dos privilégios. Durkheim é muito claro: "não é admissível que a função de educador possa ser preenchida por alguém que não apresente as garantias de que o Estado, e só ele, pode ser juiz. Não se compreende uma escola que possa reclamar o direito de dar uma educação antissocial.[...] Assim, qualquer Estado aproveita-se da sua autoridade, da força para defender a sociedade ou o partido político que tem o poder nas mãos. Ir contra a prepotência do Estado que faz da escola o meio de assegurar a sua hegemonia ou de um partido — é o dever dos verdadeiros revolucionários, de todos os seres humanos que amam a liberdade e respeitam os direitos da criança. [...] Mais, Durkheim, cujos livros andam por aí a fora traduzidos como obras notáveis de pedagogia, defendendo a sociedade rotineira e cheia de privilégios odiosos, chega a dizer que "nem Basedow, nem Pestalozzi, nem Froebel eram grandes psicólogos. O que ha de comum e saliente nas doutrinas desses pedagogos, é o respeito à liberdade interior, esse horror por toda e qualquer compressão, esse amor ao homem e por consequência à criança, em que se funda o moderno individualismo". Durkheim os censura!... Sim, porque Durkheim prega uma educação fascista na qual o Estado, a serviço de um ditador qualquer, decreta a escola comunidade e prepara a juventude na selvajaria e na brutalidade para o assalto ao poder e ao do ministro. Durkheim aproxima-se tanto do fascismo como do bolchevismo na sua doutrina a sociologia — para a socialização ou do coletivismo até mesmo na consciência... na defesa da sociedade formada pelo mais forte grupo que souber se defender...» (MOURA, 1934, p. 16 e ss).

De toda sorte, sintetiza Émile Durkheim (1955): «a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais

e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine» (1955, p. 32); ainda em sua análise sociológica e concernente a educação existente ele afirma que existe «a cada momento, um tipo regulador de educação, do qual não nos podemos separar sem vivas resistências, e que restringem as veleidades dos dissidentes» (1955, p. 28); e se pergunta «como, então, poderá um indivíduo pretender reconstruir, pelo esforço único de sua reflexão, aquilo que não é obra do pensamento individual» (1955, p. 28)? Concluiu argumentando que tal indivíduo «não se encontra em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual poderia edificar o que quisesse, mas diante de realidades que não podem ser criadas, destruídas ou transformadas à vontade» (DURKHEIM, 1955, p. 28).

Essa é outra complexa luta uma vez que a doutrina inserida no *currículo escolar* quer seja ele ostensivo ou oculto, se torna — sem que o percebamos — as nossas regras fundamentais, nossas leis, nossos princípios e dessa forma se fazem, em sua imensa maioria, irrefutáveis aos cidadãos no transcorrer de suas vidas. Ao «Estado em matéria de educação [...]», sentencia Émile Durkheim (1955), «incumbe estar lembrando ao mestre quais são as ideias e os sentimentos a imprimir ao espírito da criança a fim de que o futuro cidadão possa viver em harmonia com o meio» (DURKHEIM, 1955, p. 37).

Contudo, não se pode negar que mesmo reconhecendo o fato tal qual descreve o pensamento durkheimiano que ora se nos apresenta, nos parece ser também necessário — à semelhança de George Snyders (2001) — que se levante o seguinte questionamento: será necessário e suficiente que a autoridade do adulto desapareça, para brotarem ao mesmo tempo a sede do saber e a linguagem do saber, e, enfim, a comunicação transparente do saber se estabeleça? Em outras palavras, o diálogo deixará de ter problemas, quando travado entre jovens? Isso não seria afirmar que as únicas lutas são as lutas de gerações e desprezar, como ninharias, tudo o que lembrasse as lutas de classes (SNYDERS, 2001, p. 233)?

De fato, a sociologia da educação durkheimiana parece não perceber as lutas de classes e assim as despreza; ou melhor, de acordo com o pensamento durkheimiano a divisão do trabalho, presente na sociedade capitalista dividida em classes sociais, mais não é que um estado de *anomia*. Esse fenômeno ocorre na hipótese da divisão do trabalho não produzir a solidariedade em vista das relações dos órgãos estarem regulamentadas (DURKHEIM, 1988b, p. 97); todavia, se pergunta:

Mas de onde provém esse estado? [...] Na medida em que o mercado se amplia, aparece a grande indústria. Ora, ela tem como efeito transformar as relações entre patrões e operários. Uma maior fadiga do sistema nervoso, juntamente com a influência contagiosa das grandes aglomerações, aumentam as necessidades dessas últimas. O trabalho da máquina substitui o do homem; o trabalho da manufatura ao da pequena oficina. O operário é colocado sob regulamentos, afastado o dia inteiro de sua família; vive sempre separado daquele que o emprega, etc. Essas novas condições da vida industrial exigem naturalmente uma nova organização; mas como essas transformações se completaram com extrema rapidez, os interesses em conflito não tiveram tempo ainda para se equilibrarem (DURKHEIM, 1988b, p. 98-99).

Assim, em vista dessas lutas se caracteriza como um problema social o fato de que a ideologia da educação praticada na escola formal do Estado não demonstre a natureza de classe da escola no contexto de uma sociedade seccionada em classes que se encontra em contínua luta; de fato, o Estado e seu sistema legal — como previsto no artigo 205 da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 — isso é, em sua *ideologia*, coloca em prática o princípio da educação ascética visando firmar à *ordem* e estabelecer o *progresso*.

«Desde que a sociedade se dividiu em classes», declara Tragtenberg (2012, p. 163), «uma característica básica das ideologias dominantes tem sido»:

a) uma visão abstrata do "homem" como ontologia, desvinculada das determinações de classe; b) uma visão da natureza humana, entendida como eterna e perene em substituição a uma visão de condição humana, mutável conforme as determinações de classe e a historicidade que preside essa condição humana; uma visão consensualista de "homem", por meio da qual os fatores como cooperação são privilegiados em detrimento da contradição do social e da sua superação pela práxis; d) uma naturalização do social é outro ingrediente da ideologia conservadora, daí o conceito de grupo natural substituir o conceito de classe social. A mistificação dos antagonismos sociais se dá no privilegiamento dos chamados bens comuns, constituintes de todas as pessoas e grupos sociais, segundo a linguagem integralista (TRAGTENBERG, 2012, p. 163).

Entretanto, sobre o tema que aqui se examina, a saber, a educação, e de acordo com a teoria do conhecimento há, no limite, sempre duas perspectivas para abordá-lo. Como anteriormente se disse, epistemologicamente existem hoje, como no passado, duas escolas do pensamento: o *Idealismo* e o *Materialismo*. Antípodas que são ambas têm seus discursos dissociados. No processo de educação — à semelhança da teoria do conhecimento — há duas possibilidades diametralmente opostas: uma educação na qual o valor radica no homem que o cria; outra em que o valor se encontra fora dele que o descobre. Na primeira hipótese o valor é endógeno ao indivíduo, subjetivo.

A origem da palavra educação é «"educere", que literalmente quer dizer "trazer para fora"ou expressar algo que está presente potencialmente. Assim, a educação resulta em *existência*, que significa sobressair, emergir do estado potencial para o de realidade manifesta» (FROMM, 1963, p. 185).

Na segunda hipótese, sendo o valor exógeno ao indivíduo, é objetivo, provém do objeto, do mundo exterior, essa educação será "*educare*",<sup>20</sup> isso é, conduzir, orientar, modelar de forma positiva, de forma diretiva o sujeito até uma meta previamente determinada: a nação,<sup>21</sup> o país, o Estado, o trabalho, a humanidade, a religião do bom deus de todos os credos, a revolução, a guerra, a pátria, etc.; e, para alguém que possa imaginar que o sentimento patriótico é algo de novo no Ocidente, observe a pergunta de Sócrates:

— Críton: Porventura tua sabedoria te faz desconhecer que a pátria é mais digna de respeito e veneração entre os deuses e os homens que um pai, que uma mãe e que todos os parentes juntos? Que é preciso honrar a pátria, humilhar-se diante dela e obedecer-lhe mais que a um pai irado? [...] O que responderíamos a isto, Críton? Reconheceríamos que as leis dizem a verdade? — Críton: Creio que estás com a razão (PLATÃO, 2000b, p. 110).

Mesmo que à época na democrata Grécia já havia a prática política do ostracismo, todos conhecemos o ocorrido ao cidadão Sócrates por não ter venerado integralmente à sua Pátria.

Sobre o fato da educação exógena de Estado modelar de forma positiva, de forma diretiva ao indivíduo, Michel Lobrot (1977b), tem o seguinte posicionamento:

Um grupo proveniente de uma vontade estranha [por exemplo a vontade da nação educadora] e que deva permanecer centrado sobre a tarefa prevista, só pode ser orientado de forma autoritária, ou seja, diretiva, o que não implica necessariamente que se torne eficaz e produtivo. Pelo contrário, esse gênero

<sup>20</sup> Parece-nos que o vigente modelo de educação está em consonância com o fato de que «toda evolução social tenha sido feita até aqui sob a pressão de acontecimentos exteriores, de guerras ou de revoluções, que tiraram as pessoas da posição em que se haviam instalado. Até hoje, nenhum evento ocorreu a partir de um movimento interno dos homens. Todos os movimentos sociais sempre foram de ordem política, quer dizer, artificiais, impostos pelo exterior, e não produtos de dentro do homem. Para que o homem seja capaz de um movimento de sua própria decisão, ele deverá primeiro despertar internamente, sem ser levado por estímulos exteriores» (REICH, 1991, p. 65).

<sup>21</sup> Sabe-se atualmente o quanto «a ideologia nacionalitária assim como a ideologia religiosa oferecem, no atual estado de coisas, mil possibilidades aos reacionários de se colocarem ao contrário como os melhores defensores da pátria e da religião» (RODINSON *apud* ABDEL-MALEK, 1975, p.119-120). «O ato de amor pode dirigir-se à minha família ou a minha pátria», afirma o professor Heinrich A. Rommen (1967), para, a seguir perguntar, «que é, pois, o que determina meus deveres, num conflito entre o amor à minha família e o amor à minha pátria? O grau de intensidade do meu amor às duas comunidades? Sem dúvida, a intensidade do amor à minha família é maior. Todavia, não há também dúvida de que nesse conflito eu deva preferir minha pátria, como se vê em qualquer soldado, em tempo de guerra. A resposta a esse problema deve ser buscada na superioridade do bem comum do Estado sobre a família e seu fim, embora, ordinariamente, coincidam ambos» (ROMMEN, 1967, p. 53-54).

de grupos caracterizam-se geralmente pela sua ineficácia e improdutividade. Os participantes parecem "fazer qualquer coisa" porque aceitam a ordem do dia e trabalham segundo a orientação prevista, mas a maior parte do tempo só tomam decisões que outros já tomaram ou desempenham atividades puramente executivas (LOBROT, 1977b, p. 202).

«Há uma educação para a submissão», reconhece Tragtenberg (2012), «e uma educação para a autonomia e para a autogestão. Mas isso depende de um processo social fora da escola (TRAGTENBERG, 2012, p. 111), posto que, o movimento no interior da escola se encontra integrado de forma total ao processo social. Vejamos, pois, como se nos apresenta a educação no Brasil, antes, porém, a concepção de autogestão pedagógica.

De acordo com Maurício Tragtenberg (1982) Michel Lobrot estabelece o conceito de uma autogestão pedagógica partindo da ideia central de que a aprendizagem significativa se dá por meio de um interesse real. A autogestão pedagógica tem como centro não o programa, o professor, a instituição, mas o *aluno*. Ela é orientada no atendimento às motivações do aluno, daí sua disponibilidade à aprendizagem significativa. O mesmo se dá com o professor que de "máquina programada" passa a gerir com o aluno o programa (TRAGTENBERG, 1982, p. 59). Como se pode ler em Nildo Viana (2015)

A autogestão pedagógica é um sistema de educação no qual o mestre renuncia a transmitir uma mensagem. Os alunos, em nível de classe ou da escola, dentro dos limites da situação escolar atual, decidem a respeito dos métodos, das atividades escolares e dos programas de formação. Na pedagogia institucional ou autogestão pedagógica, o mestre não é um transmissor de informações, mas analista do processo de aprendizagem ou perito à disposição da classe que deve encontrar e desenvolver suas instituições internas próprias. As fórmulas de autogestão pedagógica podem variar segundo as situações, idades, etc. (LAPASSADE *apud* VIANA, 2015).

Conforme no diz Georges Lapassade (1983, p. 62) «a autoformação, a autogestão educativa e a pedagogia institucional implicam, ao contrário, de parte dos alunos, uma atividade de instituir»:

Descobriremos assim que a verdadeira não-diretividade educativa supõe que se ascenda do nível dos grupos ao nível das instituições. [...] A verdadeira autogestão social não é apenas a autogestão das empresas, das escolas e das organizações sociais de base; é, se isso é possível, a autogestão da sociedade em seu conjunto. É o desaparecimento do Estado e a sua substituição por uma auto-regulação não burocrática das relações entre os grupos e as organizações que constituem uma sociedade (LAPASSADE, 1983, p. 62).

No Brasil, como determina o cânone estabelecido na constituição *cidadã* brasileira, visando a assegurar o total, o completo desenvolvimento do indivíduo, o Estado deve para tal

otimizar a construção do conhecimento para que o educando alcance a sua forma plena de ser humano. Objetiva ainda o Estado, para além da íntegra formação humana, preparar o indivíduo para ser cidadão. Não ainda satisfeito, o Estado, se concede o dever de qualificar a mulher e o homem para o trabalho. Esse é o propósito do Estado com sua educação exógena: possuir no interior de suas fronteiras indivíduos plenamente desenvolvidos enquanto seres humanos, habilitados para exercerem um trabalho qualificado e assim instruídos possam, por fim, exercer a tão celebrada cidadania.

A respeito da educação exógena, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), principal tentáculo ideológico da Organização das Nações Unidas (ONU), em vista do ambiente malsão no qual se encontra o atual sistema educativo é forçada a reconhecer que

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia; [serve também para] desenvolver os talentos e as aptidões de cada um [que] corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas. E mais especialmente, se é verdade que a formação permanente é uma ideia essencial dos nossos dias, é preciso inscrevê-la, para além de uma simples adaptação ao emprego, na concepção mais ampla de uma educação ao longo de toda a vida, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa (DELORS, 1998, p. 85).

Tal é o lema do discurso ideológico estatal disseminado por toda a sociedade que se faz presente na instituição escolar cuja educação exógena nos é ofertada pelo Estado. Como se pode depreender do artigo presente na *carta magna* e mencionado anteriormente, essencialmente, através do desenvolvimento do indivíduo, a educação pretende uma formação humana integral; assim, a escola formal estatal deveria então reconciliar os educandos de forma soberana com a vida.

Ora, a partir dessa perspectiva o Estado passa então a discutir como, onde e a quem educar. Mais a frente se verá que a perspectiva do pensamento tragtenberguiano é outra. Todavia, importa ressaltar que nenhum Estado instituído pode manter sua edificação incólume se não estiver simultaneamente acompanhado por uma produção de um discurso ideológico cuja linguagem lhe seja permanentemente favorável; dessa maneira, «desde que a sociedade se dividiu em classes», declara Tragtenberg (2012, p. 163), «uma característica básica das ideologias dominantes tem sido»:

a) uma visão abstrata do "homem" como ontologia, desvinculada das determinações de classe; b) uma visão da natureza humana, entendida como eterna e perene em substituição a uma visão de condição humana, mutável conforme as determinações de classe e a historicidade que preside essa condição humana; uma visão consensualista de "homem", por meio da qual os fatores como cooperação são privilegiados em detrimento da contradição do social e da sua superação pela práxis; d) uma naturalização do social é outro ingrediente da ideologia conservadora, daí o conceito de grupo natural substituir o conceito de classe social.<sup>22</sup> A mistificação dos antagonismos sociais se dá no privilegiamento dos chamados bens comuns, constituintes de todas as pessoas e grupos sociais, segundo a linguagem integralista (TRAGTENBERG, 2012, p. 163).

Não é somente a escola que, sob a determinação do Estado, está envolvida na construção da doce subjetividade das massas. Ele também controla os veículos de divulgação, seus departamentos, agências de propaganda, de televisão, da imprensa, enfim todos os meios de comunicação para, através deles, propagar suas ações objetivando que o indivíduo passe a perceber o mundo sob a perspectiva soberana do governo e que assuma como sua a normatização social que se lhe apresenta sempre adequada, natural e conforme a razão. Dessa maneira é que uma parcela mínima da humanidade pode se encontrar hoje de posse do controle do aparelho estatal e exercer o poder absoluto e autoridade sem limites sobre uma maioria de escravos, ditos hoje, também, proletários, trabalhadores e de um imenso exército de desempregados e também lumpemproletariado.

---

<sup>22</sup> A respeito de classe social Marx e Engels (2007) colocam que «os indivíduos singulares formam uma classe somente na medida em que têm de promover uma luta contra uma outra classe; de resto, eles mesmos se posicionam uns contra os outros, como inimigos, na concorrência. Por outro lado, a classe se autonomiza, por sua vez, em face dos indivíduos, de modo que estes encontram suas condições de vida predestinadas e recebem já pronta da classe a sua posição na vida e, com isso, seu desenvolvimento pessoal; são subsumidos a ela. É o mesmo fenômeno que o da subsunção dos indivíduos singulares à divisão do trabalho e ele só pode ser suprimido pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho (MARX & ENGELS, 2007, p. 63); em vista dessa luta pela superação ambos reconhecem que «na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta toda a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral» (MARX & ENGELS, 1986, p. 301).

# II

## SOCIOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM MAURÍCIO TRAGTENBERG

«Digo "as minhas universidades". O que foram as minhas universidades? Eu diria a praça, o Partido, me deram o início do capital cultural. O Sachetta e os trotskistas foram minha universidade no sentido de que realmente comecei a ler textos de Marx e Lenin, sem os intérpretes, e o Trotsky diretamente. Podia dizer também que os cursos do Partido Socialista foram minhas universidades porque me levou justamente a entrar em contato com o universo da leitura anarquista, a questão da autogestão, do auxílio mútuo, do ensino mútuo» (TRAGTENBERG, 1999, p. 57). «"No plano das posições políticas ideológicas, como você se situa"? Eu me situo numa posição socialista, não autoritária, libertária [...] como uma espécie de marxista anarquizante» (TRAGTENBERG, 2011b, p. 68-71).

## 2 SOCIOLOGIA DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM MAURÍCIO TRAGTENBERG

No desenvolvimento desta pesquisa, seu segundo capítulo tem por objetivo investigar elementos inseridos no contexto da formação intelectual de Maurício Tragtenberg e apresentar sua concepção de sociedade e Estado bem como sua concepção de educação.

### 2.1 Concepção de sociedade e Estado

Com o intuito de apreender sua visão de homem e de mundo exponho, dentre outros, conhecimentos que envolvam dados de sua vida acadêmica assim como alguns elementos de sua produção intelectual. Antes disso é importante ressaltar alguns ambientes, círculos e meios diversos que, por meio de escolha própria, foram frequentados por Tragtenberg antes de seu ingresso na academia; locais aos quais eram por ele denominados de *minhas universidades*.

De avós emigrantes judeu-russos que, fugindo dos *pogroms* — isso é, um movimento popular violento organizado contra uma comunidade, em especial uma comunidade judia — vieram a aportar no sul do Brasil, filho de Henrique Tragtenberg e Annita Tragtenberg, Maurício Tragtenberg (04-11-1929/17-11-1998) nascido em Erebangó (antigo distrito de Getúlio Vargas, emancipado em 11 de abril de 1988, no estado do Rio Grande do Sul-RS), tornou-se órfão de pai e ainda na infância junto com sua família mudam para a capital estadual, Porto Alegre, cidade na qual, em seu primeiro ano de instrução da escola formal,<sup>23</sup> no Grupo Escolar Luciano de Abreu, foi reprovado na disciplina de canto orfeônico. Ainda em sua própria residência já tivera contato com os atos e pensamentos libertários, pois onde nasceu a biblioteca dos colonos era composta de obras de Bakunin, Kropotkin, Malatesta, de historiadores do anarquismo como James Guillaume, Rudolf Rocker, além de obras de Emma Goldman, Nestor Makhno. Dessa forma nos declara: «segundo meus pais toda esta problemática era discutida pelos meus avós, com a audiência respeitosa destes» (TRAGTENBERG, 1998); especificamente a respeito de seu pai rememorou que «praticamente não cheguei a conhecê-lo; parecia relativamente culto em função do que me diziam, dos livros que ele mantinha em casa» (TRAGTENBERG, 1999, p. 12).

<sup>23</sup> «"A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político", frase proferida pela imperatriz da Áustria, Maria Teresa, em 1760, que exprimia com absoluta clareza uma tomada de consciência determinante na história moderna. O conflito medieval, que foi tomando forma entre as incertezas de conduta do império e do papado na época carolíngia, chegava ao fim. Antes dessa data a escola fora, quase totalmente, um fato privado e eclesiástico, embora controlado pelo poder público. Mas não é por acaso que, em 1773, foi suprimida a ordem dos jesuítas (a Companhia de Jesus). A Igreja católica depois tentará reagir contra essa reviravolta determinante da história moderna, procurando recuperar-se, especialmente a partir do período da restauração. Mas o valor do fato permanece: a educação agora é assunto estatal, coisa do Estado» (MANACORDA, 1989, p. 247).

Posteriormente mudam para São Paulo, capital, onde consegue realizar seus estudos, em nível de primeiro grau, apenas até o terceiro ano primário na escola judaica ortodoxa *Thalmud Tora*, pois, em vista do falecimento de seu pai e pelo fato de sua mãe passar a exercer a função de costureira, começa a trabalhar muito cedo para contribuir com o fraco orçamento familiar, dessa maneira abandona a escola formal e se insere no mundo do trabalho passando a exercer a função de *office-boy*. Declara a respeito das «histórias da escola, eu não gostava muito dela, porque o regime era idiota e, o professor, muito chato [...] mantinha o esquema de tempo integral, que era muito pesado, porque de manhã tinha geografia, português, história. À tarde ídiche, hebraico e tudo o mais. [...] Estudava muito o velho testamento em hebraico» (TRAGTENBERG, 1999, p. 20). «Havia um negócio interessante», nos descreve Tragtenberg (1999), «fora da escola, eu gostava muito de mexer em papel e escrever. Escrevia, mexia em livro, lia e tal... as pessoas do bairro me olhavam e diziam: "Esse aí vai ser doutor"! Doutor era o que sabia» (1999, p. 14). No entanto, em seu anseio por conhecimento foi criticado por sua irmã mais velha por ficar sentado sobre o telhado da casa onde moravam a ler o conto "Amok", de Stefan Zweig (1881-1942), que ela lhe havia proibido por, segundo ela, conter imoralidades. Por volta de 1939-1940, em suas demais leituras iniciais sobre diversos autores, Tragtenberg (1999) se lembra, em especial, de «um livro — a primeira coisa que li sobre Tolstoi, foi numa coletânea de Pleclaros».

Nessa coletânea tinha ensaios sobre Tolstoi, Rosa de Luxemburgo, um terceiro autor que eu não me lembro, Plekanov, dois ou três marxistas, muitos autores chamados mencheviques revolucionários. Eu tinha naquele tempo, 10, 11 anos. E lia em ídiche. O ídiche era lido, o hebraico não; vou explicar por que. O ídiche era a língua lida. Inclusive até hoje [setembro de 1983], no Bom Retiro, tem uns dois jornais editados em ídiche. O ídiche era a língua lida pelo judeu que veio do campesinato, do proletariado artesanal. [...] Li em bibliotecas de São Paulo muitas obras escritas em ídiche, sobre socialistas, sobre a Revolução Russa e outras revoluções, editadas em ídiche nos Estados Unidos (TRAGTENBERG, 1999, p. 18 e ss).

Em 1945, «participei», nos diz Tragtenberg, «do IV Congresso do PCB, onde Prestes justificara o caráter "progressista" da burguesia industrial que o partido deveria apoiar para "acabar com o latifúndio e os restos do feudalismo"»; e, em 1946, período imediato ao final da Segunda Guerra Mundial — no contexto histórico de final do Estado Novo e de democratização, momento de grande euforia a contagiar as gerações — ingressa no Partido Comunista do Brasil (PCB) passando a integrar uma de suas células. Nessa fase sua função era pichar muros, colocar cartazes, participar na organização de comícios políticos e fazer as

leituras indicadas imperativamente pela direção partidária. É também nesse período que começa a se interessar pelos "malditos eternos problemas", como diria Dostoievski (SILVA, 2008). «Havia um laboratório perto de casa. Aí me disseram: "Olha estão precisando de uma pessoa que saiba ler, escrever e contar". Fui trabalhar no laboratório. Lá dentro tinha um cidadão espanhol bigodudo, que me disse: "Você está magrinho! Quer ficar forte? Quero. "Então entra para o partido". Aquele homem era um trabalhador simples que andava com camisa de malha, camiseta. [...] Os meus primeiros doutrinadores eram o motoneiro de origem portuguesa, e o sapateiro espanhol, meu vizinho» (TRAGTENBERG, 1999, p. 24-25)

Porém, em menos de dois anos, o interlúdio com o PCB não se preservaria por muito tempo, em vista de seus atos e pensamentos libertários, mantinha contatos com outras correntes de pensamentos e, por tal motivo, foi banido do partido tendo sido expulso de acordo com o «infamante artigo 13 que rezava "é proibido ao militante (do PCB) ter contato direto ou indireto com trotskistas ou outros inimigos da classe operária"» (ANTUNES, 2001, p. 100). Anos depois, a respeito da compreensão leninista de partido, em sua obra *Reflexões sobre o socialismo*, Tragtenberg (1986), lhe faria, dentre outras, esta crítica:

A concepção leninista de partido, [acrescente-se que também Stálin e sequazes mantiveram e aprimoraram tal concepção], enquanto minoria organizada que deva dirigir uma maioria informe, o proletariado, leva o trabalhador a regredir em seu nível de consciência social e política. O trabalhador é deseducado pelo oportunismo do partido, pelo seu desprezo às ideias, e submetido a um processo que o torna incapaz de uma ação autônoma e coletiva. A classe operária perde a confiança na sua própria capacidade de luta, organização e compreensão do processo social, transferindo-a ao partido. Essa sacralização do partido caminha paralela à ideologia da nulidade operária. Um partido, por mais comunista que se proclame, sem um alto grau de organização do trabalhador em sindicatos, cooperativas, não passará de um instrumento para conseguir seus próprios objetivos imediatos, nem sempre coincidentes com o que pretendem os operários (TRAGTENBERG, 1986, p. 72).

De toda sorte, a própria existência continuou a ser seu meio de ação, assim desvenda o mundo por meio do trabalho e de sua ligação com partidos políticos, em cursos no Partido Socialista Brasileiro, no convívio com a família Abramo, os Tomazini, Hermínio Sacchetta e os trotskistas e por suas leituras na *Biblioteca Municipal Mário de Andrade*, no centro de São Paulo; e com os espanhóis, catalães e anarquistas do Centro Republicano Democrático Espanhol, do Centro Catalão e do Centro de Cultura Social (SILVA, 2008, p. 77), dentre outras — a exemplo da USP que, de forma legal, lhe outorga um certificado que lhe dá licença para o

exercício da docência em *Geografia e História* — essas foram suas *escolas, suas universidades*. A respeito das *escolas* não formais, nos faz saber Maria Oly Pey (2001) que,

As chamadas escolas anarquistas, e especialmente os centros de cultura e universidades livres, não mantinham frequência obrigatória, não tinham programas ou atividades fixas que devessem ser repetidas nas mesmas doses para todos os seus alunos, dispunham de pessoas com autoridade meramente funcional e provisória para desenvolver aulas, não se preocupavam em definir níveis de adiantamento e enquadrar os alunos dentro deles, e muito menos separar aprovados que merecessem certificação dos não aceitos (PEY, 2001, p. 9-10).

Após passar por essas *escolas* e *universidades*, sua entrada na universidade formal sobreveio através de uma sugestão de Antonio Cândido: «um dia, na biblioteca, ele me disse: "Maurício, você gosta de estudar. E há uma lei federal que diz que, se você fizer uma monografia e a Congregação aprovar, você tem direito de prestar vestibular na USP"» (SILVA & MARRACH, 2001, p. 20). «Apresentei uma monografia sobre os *Fundamentos históricos do planejamento do século XX*. Resumi em noventa dias o que eu li naqueles anos todos. [...] Dei para o Antônio Cândido ler. Ele falou "Isso para a faculdade, esses termos aqui, toma cuidado que isso não é um manifesto conclamando a nada, isso é um trabalho para a faculdade". [...] Fui aprovado. Aí fiquei universitário» (TRAGTENBERG, 1999, p. 54).

Em vista disso, esse autodenominado judeu, ateu e autodidata<sup>24</sup> como gostava de afirmar de si mesmo, tendo abandonando a escola e frequentado várias *universidades*, somente faria seu retorno aos estudos formais em 1956, na Universidade de São Paulo (USP), após escrever esse trabalho — exigência legal para aqueles não possuidores de curso secundário e publicado, em segunda edição no ano de 2009, pela editora UNESP com o título de *O capitalismo no século XX* — que lhe permitiu prestar vestibular e se matricular no curso de Ciências Sociais para em seguida deixá-lo por não se adequar às disciplinas da matriz curricular, dentre elas a de *Antropologia*: «a gente vai lá para medir crânio? O que é isso? A gente entra na faculdade para aprender isso?» (CARVALHO, 2001, p. 39). Assim, novamente presta vestibular, desta feita ingressando no curso de *Geografia e História*, à época, ambas formavam um único curso, tendo, enfim, concluído o referido curso.

Contudo, sua universidade, por assim dizer, inicial — como nos afirma Antonio Ozaí

---

<sup>24</sup> «Seu autodidatismo começara com frequência matinal aos sapateiros anarquistas do bairro operário do Brás, na cidade de São Paulo. Passa pela Universidade Livre da Praça do Patriarca, que em 1945 tornou-se um fórum de debates sob a hegemonia dos operários vidreiros. Nos fins de tarde, com quinze anos, ia para lá discutir política com os trabalhadores, muitos também autodidatas, comunistas, trotskistas» (VALVERDE, 2001, p. 59).

Silva (2008), em sua obra *Maurício Tragtenberg: militância e pedagogia libertária*<sup>25</sup> — fora frequentar um bar na Rua Ribeiro de Lima, por que lá a comida era barata e pela frequência de trabalhadores de origem letã, lituana, russa, polonesa, pois vários dentre eles haviam, inclusive, participados da Revolução Russa, haviam conhecido pessoalmente Lênin, Trotsky, Zinoviev ou Bukharin (SILVA, 2008, p. 65).

Depreende-se que as *universidades* referidas por Tragtenberg não são estabelecimentos formais do Estado, mas são constituídas por pessoas e instituições diversas que contribuíram para o processo de sua formação política e intelectual durante sua vida. Dessa forma — no Brás — Lélia, Athos, Cláudio, Beatriz e a mãe deles, senhora Yole, isso é, a família Abramo, «foi a minha primeira universidade, no sentido de me informar. Todos liam o italiano, conheciam muito bem o idioma. E eu comecei a ler o italiano. A entrar em contato com a literatura, a cultura, o pensamento político italianos» (TRAGTENBERG, 1999, p. 28).

Assim, por estar em um bairro longe da família e trabalhando durante toda a semana em um jornal das sete ao meio dia e dormindo lá; então das duas às onze horas tinha um tempo livre. O programa de estudos então passa a ser: frequentar a Biblioteca Municipal de São Paulo e aos domingos visitar a família Abramo onde procura aprender o inglês e italiano ao criar um método de estudos (o francês aprenderia com Bia, sua futura esposa);

Pegava livros de política, sociologia, etc., fazia um vocabulário em ordem alfabética, como uma agenda. Pouco a pouco começava a dominar o vocabulário e a ter condições de consultar livros daquela língua. Entrei em contato com a literatura socialista e não bolchevista. Comecei a me interessar em estudar a obra política de Rosa de Luxemburgo e de outros autores considerados malditos como Lunacharsky, Martov, Plekhanov. [...] E tinha também os primos dos Abramo, os Tomazini que eram ligados ao PC e tinham uma cultura musical incrível. Por meio deles, comecei a entrar no

---

<sup>25</sup> A expressão *pedagogia libertária* quer significar, em Maria Oly Pey (2001), «as práticas pedagógicas radicalmente diferenciadas das práticas disseminadas pela pedagogia autoritária. Em circunstâncias em que a religião funcione como exercício do poder a pedagogia anarquista é anticlerical. A política, a representação parlamentar constituindo-se em armadilha e em abuso da elite do poder, a pedagogia libertária é antiestatal. Onde e quando o trabalho não é senão a exploração das energias de muitos em favor de poucos ela é contra o trabalho assalariado. Onde e quando funcionem esquemas repressivos das vontades soberanas a pedagogia anarquista é amoral. Em síntese: a pedagogia anarquista tem mantido suas balizas num ideário não hierarquizante. [...] O mais importante que uma pedagogia libertária possa pretender é desnaturalizar a Lei, seja ela religiosa, moral, jurídica, parlamentar ou científica. No âmbito dos saberes, implica contar a história da norma, regra ou lei, ou seja, como é porque determinados procedimentos adquiriram o estatuto da lei. No âmbito dos fazeres, tenta construir espaços de liberdade» (PEY, 2001, p. 9 e ss). Sobre o uso do termo *libertário* como sinônimo de anarquista, afirma-nos Francesco Codello (2007) que o «primeiro a usar o termo "libertário", foi Joseph Déjacque, como título de um jornal anarquista divulgado em Nova York, entre 1858 e 1861. Mas quem o introduziu de forma duradoura foi Sébastien Faure quando, em 1895, inicia a publicação de *Le Libertaire*, na França. A difusão do termo, porém, corresponde a uma vontade de entender de modo mais abrangente, e menos fixo, aquelas instâncias de liberdade radical que não pertencem necessariamente nem sabidamente à história do anarquismo» (CODELLO, 2007, p. 17).

mundo da música, no sentido da música erudita e a aprender muita coisa (TRAGTENBERG, 1999, p. 30-31).

O Partido Socialista (PS) foi também para Tragtenberg outra universidade, sua segunda, pois

Aos sábados, à tarde, havia os cursos do Partido Socialista. O Antônio Cândido dava cursos sobre a História do Brasil e dos Movimentos Sociais. [...] O Azis Simão dava curso no PS sobre sindicato. No curso eu conheci muito gente. O Paul Singer era militante do Sindicato dos Metalúrgicos. O Florestan Fernandes era garçon, mas já fazia madureza no Colégio Souza Diniz. [...] O presidente do Sindicato dos Gráficos participava do curso. Ele foi um dos fundadores do PC, quando saiu do anarquismo. Era o João da Costa Pimenta. Ele gostava muito de mim e eu dele (TRAGTENBERG, 1999, p. 31 e ss).

Criado por Edgard Leuenroth (1881-1968) e Pedro Catallo (1901-1969) o Centro de Cultura Social é a terceira universidade para Tragtenberg. Esse Centro de cultura «reunia portugueses, espanhóis, italianos de origem anarquista. Muitos tinham feito a Guerra Civil da Espanha e alguns tinham participado da Resistência da França» (TRAGTENBERG, 1999, p. 33-34). «O Centro» nos revela Tragtenberg, «se origina no começo do século XX, quando começam os sindicatos livres e as federações operárias, porque eles eram fundados numa coisa que se chamava ensino mútuo» (TRAGTENBERG, 1999, p. 46). O ensino mútuo significa que uma pessoa sendo especialista e detendo um maior saber em uma determinada área essa pessoa passava esse saber ao outro. Em tal circunstância,

Você não tinha uma relação professor-aluno. Mas tinha isso sim, uma socialização de formação e saber, em que o indivíduo que conhecesse mais que você, por exemplo, na área de economia, que soubesse alguma coisa que você não teve tempo de aprender, ou que antes não te interessava, ele passava isso para ti, na maior. Quer dizer, o fundamental era o clima de cooperação. Não tinha a competição que é comum na vida escolar; a competição de ser o primeiro, saber mais. Porque o problema de *status* e prestígio não estava vinculado ao ensino mútuo, de jeito nenhum. Por exemplo, algumas coisas que eu aprendi: um cidadão que era vidreiro de profissão e era um cara que tinha participação no sindicato dos vidreiros, não tinha participação em partido, falava de todas as coisas que hoje eu falo nos meus cursos na universidade: Marx, Oposição Operária na Rússia em 1921. Sobre isso, ele falava de cor e salteado. E ele falava porque chegou a conhecer muito dos caras que estiveram na União Soviética logo depois da revolução, e tinha informes de como a coisa estava andando. Um deles era o primeiro presidente do sindicato dos gráficos, o João da Costa Pimenta [...] ele vinha do anarquismo, tinha sido um dos fundadores do PC aqui, tinha estado na União Soviética, com pessoas que a gente conhece dos livros. Ele voltava muito preocupado, não por causa do problema da teoria ou da formação

cultural, mas porque ele vinha de uma prática do meio operário, quinze ou vinte anos antes da própria Revolução Russa de 1917. Quer dizer, ele já tinha um *background* de uma prática social ou de classe. Não era o tipo de pessoa que ia engolir o que você falava só porque você citava dez títulos em língua estrangeira (TRAGTENBERG, 1999, p. 47-48).

Nos bairros, Belém, Belenzinho, Tatuapé, dentre outros, em cada um deles tinha uma praça na qual as pessoas se reuniam; assim, no centro da cidade havia a Praça do Patriarca com sua Galeria Prestes Maia «que foi uma universidade para mim, [...] um ponto de encontro para por em dia as informações culturais. Isso apesar das escolas. Como todo mundo estava relativamente escolarizado e tinha aquela pobreza escolar, apesar das escolas, o pessoal lia. No fundo o pessoal era muito autodidata» (TRAGTENBERG, 1999, p. 37). Esse ambiente era também frequentado pelo pessoal do

Partido Comunista, do Partido Socialista, o pessoal anarquista, trotskistas, o pessoal sindicalista sem partido e até os integralistas apareciam lá, para expor os seus pontos de vista. Se discutia tudo. [...] O pessoal que participou da Revolução de 1935 passou por lá, o pessoal que formou a Frente Negra em São Paulo, passou por lá (TRAGTENBERG, 1999, p. 36-37).

A respeito da Frente Negra, em seu artigo «"Um templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação», Petrônio Domingos (2008), assim se pronuncia:

Com o golpe de Estado de 3 de outubro de 1930, Getúlio Vargas foi alçado ao poder no Brasil. Abriu-se uma conjuntura de polarização política. As forças políticas mobilizaram-se em duas frentes: a da esquerda e a da direita. Contudo, tanto as organizações políticas de base popular quanto os partidos das elites não incluíam em seus programas a luta a favor da população negra. Abandonados pelo sistema político tradicional e acumulando a experiência de décadas em suas associações, um grupo de "homens de cor" fundou a FNB, no dia 16 de setembro de 1931. Quase um mês depois, em assembleia realizada no salão das Classes Laboriosas, foi lido e aprovado o estatuto, que estabelecia em seu primeiro artigo: "*Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira*". A receptividade da população de ascendência africana foi grande. Em 1936, noticiava-se que a FNB já era formada por mais de "sessenta delegações" (espécie de filiais) distribuídas no interior de São Paulo e em outros estados (*A Voz da Raça*, set. 1936, p. 1), como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, além de inspirar a criação de entidades homônimas em Pelotas (no Rio Grande do Sul), Salvador e Recife. No seu auge, a entidade contava com milhares de associados (DOMINGOS, 2008).

À época também havia outros Centros em São Paulo como o Centro de Cultura Anarquista, o Centro Republicano Democrático Espanhol e o Centro Catalão, o qual, diz Tragtenberg (1999):

Foi, para mim, interessante porque aprendi a ler catalão e a me interessar muito pelas coisas da Espanha, no período revolucionário de 1936 a 1939, principalmente pelo que se fez na educação, na saúde, na indústria. Como a autogestão passou do livro para a prática cotidiana? Como funcionou durante três anos? [...] Resumindo, eu frequentava esses cursos, as conferências do Centro de Cultura Anarquista, do Centro Catalão e do Centro Republicano Democrático Espanhol. [...] Todos esses centros tinham bibliotecas [...] E tem as atas da Guerra Civil, do dia a dia do que ocorreu na Espanha, do começo ao fim, da Confederação Nacional dos Trabalhadores (TRAGTENBERG, 1999, p. 48-49).

A própria Biblioteca Municipal de São Paulo lhe foi também outra importante universidade, pois trabalhava, mas a frequentava durante o seu tempo livre para leituras:

No início escolhia os livros, lia de Aristóteles a Oswald Spengler. Lia também muita ficção e poetas como Fernando Pessoa, Mário Sá Carneiro e José Régio. Antônio Cândido o viu lendo Dostoiévski e recomendou que lesse Proust iniciando assim sua leitura orientada. Florestan lhe deu uma edição em espanhol de um manual de sociologia de Morris Guinsberg. A partir disso comprou ensaios de sociologia e filosofia e continuou a ler e por sua orientação leu ainda *Reforma e revolução* (Rosa de Luxemburgo), obras sobre a reforma agrária e muitas outras como *A crítica da economia política* e *A miséria da filosofia* (ambas de Marx). Azis Simão o influenciou tendo lhe dado como presente inicial *A história econômica e social da Idade Média* (Henri Pirenne) e o segundo presente foi chamar sua atenção para as obras, ações, pensamentos e visão diferenciada de Proudhon e outros socialistas não marxistas. À época Azis dava cursos sobre sindicalismo e Tragtenberg estava no trotskismo, todavia, em suas próprias palavras, na "medida em que eu começava a ler a *doutrina* do Florestan e começava a ler Proudhon, eu comecei a achar o trotskismo um stalinismo mais intelectualizado, quero dizer, uma espécie de dogmatismo mais elaborado". Em vista de expor tal argumento a Sachetta, a quem considerava como um pai, mas que possuía um pensamento ideologicamente bolchevique muito rígido, esse cortou a relação entre ambos tendo voltado a serem novamente amigos após dois anos quando ele começou a dar valor à obra de Luxemburgo e a crítica ao bolchevismo clássico. À época os frequentadores da biblioteca se encontravam divididos em dois grupos: "a canalha literária" e "canalha científica". Do primeiro grupo, reuniam-se durante os intervalos das leituras, homens e mulheres, como Florestan Fernandes, Bento Prado Júnior, Fernando Carvalho, Aracy Martins Rodrigues, Carlos Henrique Escobar, Flávio Rangel, Antunes Filho, Maria Lúcia Montes, Leôncio Martins Rodrigues, Cláudia Lemos; naquele tempo a Fernanda Montenegro também fazia parte do grupo da biblioteca assim como a Maria Silvia Carvalho Franco. A "canalha científica" se compunha do pessoal da medicina, odontologia, engenharias. Era gozado. Ninguém estava

disputando nada, o negócio era mais o universo do discurso, o tipo de interesse. É porque o pessoal da engenharia falava de pontes e construção e o diabo. E a gente lia Fernando Pessoa, Mário de Sá Carneiro. [...] Era um pessoal meio incolor. Não exatamente por desejo próprio, porém por trabalhar num jornal das sete ao meio dia no qual fazia de tudo, desde varrer o piso até mexer um pouco na composição e revisão e pelo dinheiro ser curto viveu uma época franciscana na qual "dava para o seguinte: dava para almoçar no *Serviço de Alimentação da Previdência Social* (SAPS), que era no Anhangabaú, e jantar média e pão com manteiga, com muita dignidade. [...] Importante é que tinha tempo para estudar, para poder ler. É nesse sentido que a Biblioteca Municipal foi a minha outra universidade" (TRAGTENBERG, 1999, p. 49 e ss).

Dessa maneira, após ter passado pelo Partido Comunista, por Marx, Lênin, Stálin e o trotskismo, pelos cursos no Partido Socialista, pela família Abramo, pelo universo da ação e pensamento do anarquismo francês, russo, espanhol, italiano, alemão, dentre outros, através dos quais teve conhecimento de questões como a autogestão, o auxílio mútuo, o ensino mútuo; de Proudhon a Bakunin, que se referia ao anterior como "nosso pai" em vista de Proudhon ter sido o primeiro a se declarar anarquista no sentido positivo; pelos diversos centros culturais e pela Biblioteca Municipal de São Paulo, adentrou a Universidade formal do Estado.

Pode-se depreender que as trilhas percorridas por Maurício Tragtenberg, através de seu percurso em busca de saberes e do conhecimento não foram nada ortodoxas. A maneira pela qual teve acesso à ampla educação extraordinária, isso é, fora da escolarização burocratizante do Estado, o conduz, após um quarto de século de sua vida, às portas da universidade estatal na qual entrou pela porta da frente, permanecendo seu crítico intransigente, assim como também um crítico das demais instituições que, por hora, ainda estão de pé.

Após concluir a graduação vai lecionar em São José do Rio Preto (SP) e, rememora o professor Fernando de Carvalho (2001), lá ficou menos de um ano; logo veio a "Revolução de 64" e ele teve que sair de lá. Foi demitido,<sup>26</sup> perdeu. Foi realmente demitido do ensino secundário, prestou dois concursos para o secundário e foi demitido. Porém, Monsenhor Enzo o conduziu à Faculdade Católica de Sorocaba (SP) e posteriormente PUC-SP (2001, p. 45). À época «o que nos preocupava», afirma Carvalho (2001, p. 45), «era a seguinte questão: de um lado, a nossa escola reflete a sociedade autoritária. Mas há outra coisa: a escola reflete o que eu chamaria de sociedade "bestialógica"»:

---

<sup>26</sup> Nas palavras de Bia, esposa de Maurício Tragtenberg: «depois de 64, quando foi cassado, ele passou 12 anos fazendo concursos, tirava sempre o primeiro lugar e sempre encontravam uma maneira de demiti-lo. Ele não perdeu os direitos políticos porque ele não tinha feito nada. Ele era simplesmente um pensador. Ele não pertencia a partidos políticos, nem a partido comunista, e então não havia porque demitir» (FERRAZ, 2013, p. 5).

Aqui no Brasil sempre vivemos assim a vida institucional, sempre vivemos sujeitos a instituições que normalmente não têm nada a ver com nossa cultura. Essas instituições copiadas lá de fora, implantadas em um meio que não corresponde a elas, e nós obedecendo àquilo que não tem sentido: um programa de ensino que não tem nada a ver com as condições do país, com o ensino primário e secundário. Tem-se uma escola que substitui a reflexão por uma série de informações (CARVALHO, 2001, p. 45-46).

Dessa forma, em tempos de ditadura militar a rondar os quarteirões dos *campi* universitários com intenções totalitárias cuja finalidade era uniformizar ações e pensamentos para formar corpos submissos, mentes doces e corações frios; tudo isso travestido com um discurso de que a pátria estava em perigo e por tal motivo se deveria lutar contra todos aqueles que não assimilassem o discurso dos manuais da Escola Superior de Guerra, os denominados comunistas. Em tal momento Maurício Tragtenberg soube perceber, à direita, o empresariado, classe média e parte do episcopado a marchar em unísono com as zabumbas de 1964. Em vista disso conviveu, por assim dizer, com uma igreja alternativa. Com relação ao uso do termo direita e esquerda, importa reconhecer que utilizo aqui o termo esquerda, querendo designar a condição de inconformado com a ordem instituída; pode-se assegurar que tal é o posicionamento de Tragtenberg. Entretanto, afirma Resende (2011), ele sempre evitou assimilar o discurso único, canonizado de modo escolar; assim, a obra *Os conceitos elementares do materialismo histórico*, da chilena Marta Harnecker, passava de mãos em mãos nas salas de aulas; e Maurício, nesse último caso, mostrava-se surpreso a questionar: "o momento em que a Igreja tende a abolir o catecismo, vamos adotar outro para nossos alunos" (RESENDE, 2011, p. 163)? De toda sorte, a respeito de direita e esquerda recomenda Maurício Tragtenberg (1999),

Há determinada coisas — eu não sei se estou entrando muito em teoria — que é necessário repensar e não ficar preso ao saber de catecismo, coisa canônica e tal. Eu acho que tudo que fecha os olhos ao processo real é negativo, e tudo que abre os olhos para compreender o processo real é positivo. [...] Você não pode se dar ao luxo de ver a coisa superficialmente, levemente ou, por outro lado, imobilisticamente. Você não pode se dar o luxo de brincar porque a direita nunca brincou (TRAGTENBERG, 1999, p. 130).

Desse modo, como o designa Edson Passetti (2011), Tragtenberg foi um heterodoxo, um socialista heterodoxo, um parresiasta hodierno no socialismo libertário por estar sempre ao lado dos que apreciavam intensificar liberdades. A parrésia era um exercício do cidadão diante da assembleia, do discípulo perante o filósofo e se opunha à retórica, a arte de persuadir; era sempre proferida em lugar público, afirmando o cidadão livre para a cidade livre,

estabelecendo relações de poder horizontal. Os anarquistas e muitos outros inventores de vida apareceram como parresiasistas contemporâneos retomando o risco de proferir a verdade não só diante dos governantes, de adversários e inimigos, mesmo buscando a verdadeira filosofia desinteressada. Maurício não se situa entre socialistas e anarquistas. Situa-se ao lado e junto com outros heterodoxos parresiasistas, amigos da vida (PASSETTI, 2011, p. 165-166).

Ora, esse local no qual se coloca Tragtenberg, é sistematicamente negado ao indivíduo pela cultura vigente. Reconhece-se que seja peculiar a cada cultura possuir seu próprio arquétipo de indivíduo idealizado. Logo, a educação presente na escola formal nesse projeto cultural visa a causar no homem sentimentos construtivos, concepções elevadas e princípios morais primorosos, tudo com o propósito de inseri-lo ao seu meio para que ocupe seu lugar e um espaço determinado de acordo com as expectativas políticas, econômicas e sociais existentes em uma dada época. Em *Conceito de iluminismo*, Adorno (1999) declara que

Por meio das inúmeras agências [e a escola é uma colossal agência] de produção e de cultura de massa, os modos de comportamento sujeitos a normas são inculcados no indivíduo como os únicos naturais, decentes e racionais. Ele só se determina ainda como coisa, como elemento estatístico, como *success or failure*. Sua medida é a autoconservação, a adaptação à objetividade bem ou mal sucedida das suas funções, e o modelo imposto para esta adaptação. Todo o restante, ideias e criminalidade, experimenta a força do coletivo que tudo vigia, desde a sala de aula até o sindicato (ADORNO, 1999, p. 46).

Nesse sentido cultura <sup>27</sup> é algo que «atinge os mais desfavorecidos, tornando-os dóceis, passivos [...]. Cultura é uma palavra perfeitamente vazia; oca até a perfeição. O que se esconde por trás dessa palavra não é algo inofensivo, inocente, indolor e neutro» (MIR, 2004, p. 296).

Referimo-nos pomposamente à *cultura* como se tratasse de um conjunto universal e inamovível, em estados determinados, um tipo de sociedade, de relações sociais e de produção específicas, correspondente a um mundo particular. É preciso relativizá-la. Há muitas versões e usos: *cultura* capitalista, civilização consumista, mitologia mediatizada e mediática, tradição especulativa e espetacular, *cultura* da guerra, *cultura* da morte, *cultura* da violência. Quem tem o seu domínio fabrica a realidade à sua feição e o fará culturalmente. A *cultura* vem a ser o conjunto de elementos

<sup>27</sup> Essa é a *cultura* ora estabelecida sob o capital; todavia Ho Chi Minh, em 11 de fevereiro de 1960, em sua *Alocução à Primeira Conferência de Ativistas da Cultura*, assim se pronuncia: «Para construirmos o socialismo temos de desenvolver a economia e a cultura. Porque não disse "desenvolver a cultura e a economia"? Porque um dos nossos ditados afirma: "Para tratar da moral, primeiro há que comer". Assim a economia deve ser tratada em primeiro lugar. Mas por que desenvolver a economia e a cultura? Pois, para elevar o nível de vida material e cultural do povo. E é bom que todos se empenhem com ardor no trabalho produtivo e nas atividades culturais. A cultura deve servir ao povo, deve contribuir para elevar o nível de vida das massas. A cultura deve ter um conteúdo educativo. [...] É correto vincular a cultura com o trabalho quotidiano e a produção. Uma cultura separada da vida, do trabalho, não é cultura» (MINH, 1975, p. 149).

cuja missão é legitimar a sociedade; está encarregada de reproduzi-la, de perpetuá-la. Ela é necessária para criar um consenso sobre o tipo de sociedade em que se vive, apresentando-a como a única imaginável, a normal, a natural, a melhor, normalizando, assim, uma realidade que, se fossemos capazes de encarar com outros olhos, nos daríamos conta de que, talvez, não seja tão normal. Ou melhor, é rigorosamente anormal (MIR, 2004, p. 296).

Poder-se-ia questionar que a sugestão acima referenciada não ecoa em uníssono no pensamento socialista uma vez que em sua obra *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Stuart Hall (2013) vai de encontro a tal hipótese ao declarar que «em última análise, a ideia do povo como uma força mínima e puramente passiva constitui uma perspectiva profundamente antissocialista» (HALL, 2013, p. 280); entretanto, ressalva que:

As indústrias culturais têm, de fato, o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam; e, pela repetição e seleção, impor e implantar tais definições de nós mesmos de forma a ajustá-las mais facilmente às descrições da cultura dominante ou preferencial. É isso que a concentração do poder cultural — os meios de fazer cultura nas mãos de pouco — realmente significam. Essas definições não tem o poder de encampar nossas mentes; elas não atuam sobre nós como se fôssemos uma tela em branco. Contudo, elas invadem e retrabalham as contradições internas dos sentimentos e percepções das classes dominadas; elas, sim, encontram ou abrem um espaço de reconhecimento naqueles que a elas respondem. A dominação cultural tem efeitos concretos — mesmo que esses não sejam todo-poderosos ou todo-abrangentes (HALL, 2013, p. 281-282).

Importa frisar, segundo Lapassade & Lourau (1972), que «essa dominação vai até a censurar permanentemente as ideias das classes dominadas, ao ponto de impedir que sejam ouvidas, que sejam compreendidas e que se tornem claras. A classe dominante exerce violência cultural permanente sobre as classes dominadas e exploradas e é essa a condição para que seja mantida a dominação» (LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 83-84).

Nessa deletéria dialética da luta cultural, Stuart Hall (2003) chama a atenção para o fato de que «não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional» (HALL, 2003, p. 59). Nesse sentido, reconhece que «a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta — isso é, pela supressão forçada da diferença cultural» (HALL, 2003, p. 59).

De toda sorte seria então o caso de se perguntar sob tais perspectivas — e não deixando

de se observar que hodiernamente se nasce, cresce, vive e morre sob o purpúreo manto da cultura do capital institucionalizado — como ficaria então a situação da educação de milhões de indivíduos?

Como bem admoesta Tragtenberg (1982), o passo inicial dessa boa educação é conduzir os educandos «[...] subdesenvolvidos a aprenderem a respeitar na ideia de ciência os conceitos abstratos, as realizações experimentais que não podem ser reproduzidas por eles e que não têm relação alguma com sua cultura» (1982, p. 26); e, assim, todo o sistema de educação burguesa se produz e reproduz sem crítica e ou autocrítica. «E digam lá se não são outra vez os liberais que insistem na necessidade de uma boa educação e da reforma do sistema educativo»? Nos pergunta Max Stirner (2004, p. 71),

Naturalmente, senão como é que o seu liberalismo, a sua "liberdade adentro dos limites da lei" iria afirmar-se sem disciplina? Se é certo que eles não educam propriamente no sentido do temor a Deus, também é verdade que exigem tanto mais energicamente o *temor dos homens*, ou seja, o temor *do* homem, e despertam, pela disciplina, o "entusiasmo pela verdadeira vocação humana" (STIRNER, 2004, p. 71).

Maurício Tragtenberg é totalmente antagônico a essa espécie de formação humana justamente por considerar que «onde não há crítica não há ciência» (1996, p. 152); e, em vista disso, tem por alvo maior de sua crítica radical a instituição escola como um todo (VALVERDE, 2001, p. 57).

Dessa forma, segundo Resende (2011), ao fazer-se «douto, não se acorrentou em citações como recurso de legitimação do que tinha a dizer, sobre o que estava acontecendo. Reforçando tal deriva epistemológica, certamente não foi intelectual de escola, preso a paradigmas» (RESENDE, 2011, p. 157):

Escrevendo à quente dialogou com acadêmicos e operários. Teve a rara competência narrativa de ser compreendido por ambos em sua percepção de mundo. [...] Ao falar do regime vigente, após o golpe de 1964, não poucas vezes trocou o irônico pelo ridículo, de forma a desnudar o autoritarismo trágico. Inteligência e coração perfizeram sua pedagogia heterodoxa, não aprisionada em *grade curricular*, não dirigida à mercantilizada *clientela escolar*, não cerceada nos paradigmas. [Esse] *intelectual sem cátedra, judeu sem templo e militante sem partido* [apresentava], em sua agenda, alunos da academia e operários de fábrica (RESENDE, 2011, p. 157).

Para alguém que no início de seus estudos na escola formal, passou por um método pedagógico desenvolvido e muito usado em sua época no qual o aluno, como uma forma educativa, ficava ajoelhado por sobre grãos de milho, como seria sua práxis educativa?

Incompatível com essa pedagogia jesuítica<sup>28</sup> «[...] penso que em tudo que fez, falou, escreveu, alavancou, polemizou, não buscou senão *horizontes denegação* da ordem dada» (VALVERDE, 2001, p. 63), e a sua metodologia não se encaixa nas normas instituídas, assim

O verdadeiro método de ensinar praticado por Maurício Tragtenberg, em poucas palavras, Maurício ensinava a ensinar, ensinava a ler, ensinava a pensar e ensinava a selecionar obras importantes e obras desimportantes e desnecessárias. Dava pouca ênfase à transmissão de informações e de conteúdos; dava muita ênfase à interpretação crítica e, sobretudo, à indicação das obras primordiais, imprescindíveis, conforme o interesse de cada, independentemente do campo de estudo. Não existia área de conhecimento em que ele não trouxesse contribuição segura, válida, atual, referente a qualquer época. Tal abrangência relativa a obras, a artigos, a edições raras ou não, em diferentes línguas, vem confirmada nos escritos, especialmente nos livros. Suas exposições revelavam sua pessoa, durante as aulas, as conferências, os debates ou as rápidas trocas de ideias: continham humor, erudição, clareza e simplicidade (VIEIRA, 2001, p. 50).

De acordo com o método exposto não sem razão se pode inferir que Tragtenberg esteja em alguma consonância com Paul Feyerabend (1977) quando esse nos evidencia que a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico e que o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas pela lei e pela ordem e que o empreendimento de fazer desenvolver a liberdade, de atingir vida completa e gratificadora e a tentativa análoga de descobrir os segredos da natureza e do homem irá implicar, portanto, na recusa de quaisquer padrões universais e de todas as tradições rígidas; naturalmente tais práticas implicam também o repúdio de uma ampla porção da ciência contemporânea (FEYERABEND, 1977, p. 18-22), uma vez que, na contemporaneidade, se reconhece com Maurício Tragtenberg (1982), que o saber está a serviço do poder<sup>29</sup> e em tal circunstância o cientista é conduzido a estudar os problemas de acordo

<sup>28</sup> De acordo com Peter-Hans Kolvenbach, «o objetivo tradicional da educação da Companhia tem sido formar "líderes": homens e mulheres que assumem posições de responsabilidade na sociedade, através das quais exercem uma influência positiva sobre os outros. Este objetivo tem levado, por vezes, a excessos que devem ser corrigidos. Qualquer que tenha sido o significado deste conceito no passado, a meta da educação da Companhia na compreensão hodierna da visão inaciana de mundo não é preparar uma elite socioeconômica, mas antes de educar líderes no serviço. Portanto, os centros educativos da Companhia ajudam seus estudantes a desenvolver suas qualidades mentais e afetivas que o capacitem — em qualquer situação que venham a ter na vida — para trabalhar com outros para o bem de todos no serviço do Reino de Deus» (KOLVENBACH, 1987, p. 59).

<sup>29</sup> «O mesmo acontece com os modernos avanços da ciência e das artes. São imensos, na verdade, esses progressos. Mas, quanto mais extraordinários são, mais se convertem em causa de escravidão intelectual e, portanto, material, origem de misérias e de inferioridade para o povo, pois tais progressos também estimulam a distância que já separa a inteligência popular da das classes privilegiadas. A primeira, do ponto de vista da capacidade natural, está hoje menos desgastada, menos usada, menos sofisticada e menos corrompida pela necessidade de defender interesses injustos e é, por conseguinte, mais forte que a inteligência burguesa; mas, em contrapartida, essa última possui todas as armas da ciência e essas armas são formidáveis» (BAKUNIN, 2003b, p. 63).

com a perspectiva dominante, que é a da classe dominante (TRAGTENBERG, 1982, p. 29-32).

De acordo com Marx & Engels (1976)

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder *material* dominante numa dada sociedade é também a potência dominante *espiritual*. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual está submetido igualmente à classe dominante. Os pensamentos dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas sob a forma de ideias e, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; dizendo de outro modo, são as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas uma consciência, e é em consequência disso que pensam; na medida em que dominam enquanto classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e distribuição dos pensamentos da sua época; as suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época (MARX & ENGELS, 1976, p.55-56).

«É preciso observar», alerta-nos Tragtenberg, «que nenhum segmento dominante domina pela força, ele domina também pela educação ideológica, que leva os dominados a reproduzirem os valores da classe dominante, o que garante a reprodução do sistema» (TRAGTENBERG, 2011b, p. 347). Sobre a questão dos cientistas e a ideologia dominante Tragtenberg (1974) assim se posiciona:

Embora o cientista esteja empenhado na *pesquisa fundamental*, na área da chamada *Ciência pura*, não escapa ao *ideológico*, pois, definindo-se esse trabalho científico como *solução de enigmas*, se dá a atribuição de *valor* ao *paradigma* no qual essa solução se impõe. Como diz Steven Rose, um paradigma científico implica valores, *nunca* é neutro. [...] Na medida em que o paradigma, a metáfora, define o *limite* das questões que propormos sobre determinado assunto, *limitam* as respostas que procuramos no material que utilizamos. Esta limitação da resposta se dá em função de enunciados cujo fundamento é ideológico (TRAGTENBERG, 1974, p. 212).

Tendo frequentado diversas universidades da vida se faz necessário que se compreenda qual epistemologia norteia as análises de Tragtenberg posto que ele, desde sua tese de doutoramento, *Burocracia e ideologia*, publicada em 1974, «incorpora e inaugura a análise crítica nos estudos das organizações no Brasil através da sociologia do conhecimento.

É um texto de Teoria Crítica porque Maurício Tragtenberg preserva a centralidade do

trabalho,<sup>30</sup> é movido pela ideia de emancipação dos trabalhadores e coloca Karl Marx e Max Weber para conversar, o que não é usual em intelectuais de esquerda no Brasil» (FARIA, 2011, p. 55); «esse movimento entre Weber e Marx está presente em vários momentos do desenvolvimento das ciências sociais», assevera Gustavo Luís Gutierrez (2011, p. 191), entretanto, reconhece que

A originalidade da aproximação que Tragtenberg desenvolve não está na eleição dos autores em si mesmos, mas no recorte prévio que ele executa para poder compatibilizar os referenciais teóricos (materialismo dialético e sociologia compreensiva) separados por paradigmas distintos (GUTIERREZ, 2011, p. 191).

Em sua tese, Tragtenberg «explicita tanto um método de estudo e pesquisa quanto uma postura metodológica. Podemos percebê-los no tratamento das fontes, nas notas de referência e na diversidade de autores, normalmente adotados isoladamente nas Ciências Humana» (SILVA, 2001, p. 24). Dessa maneira, ele nos proporciona um,

Proceder metodológico não dogmático, respeitoso e fundado na liberdade do intelecto [que lhe] permite reunir teorias conflitantes sem aprisioná-las nas grades ortodoxa, sem tratá-las como cânones acima da crítica. Dessa forma ele afirma a *formosa liberdade* e a *heterodoxia* como fundamento da sua atitude intelectual e como Max Weber, recusa-se a fazer o *sacrifício do intelecto* (SILVA, 2001, p. 24).

A respeito da sua heterodoxia, ela particularmente se demonstra no modo característico como Tragtenberg, por exemplo, se posiciona em relação ao marxismo e ao anarquismo. Em suas análises expõe críticas peculiares às práticas político-ideológicas autodenominadas marxistas. Assim, por intermédio de pensadores "heréticos" constrói uma crítica ao socialismo burocrático de Estado ao tempo em que reapresenta para o debate a possibilidade de um projeto socialista que se alicerça na auto-organização dos trabalhadores e na liberdade enquanto valores inseparáveis do socialismo libertário; seu pressuposto é a crítica ao socialismo autoritário (SILVA, 2011, p. 26). Considerando que no uso dos dois termos que formam a expressão idiomática *socialismo autoritário* há uma incoerência entre os dois vocábulos formando assim um paradoxo, penso que não se incorre em erro se pretendêssemos identificar nessa expressão uma analogia com a concepção proudhoniana de *comunismo centralista*, quando, desde os anos 1864, Proudhon define esse sistema com estas palavras:

---

<sup>30</sup> Em vista da existente luta de classe e de como se dá a relação capital *versus* trabalho «Karl Marx, elaborou em suas grandes linhas, uma filosofia do conflito social, estruturando uma visão da sociedade global cujas premissas são os homens, no seu processo de vida em sociedade. Nela o trabalho como grande fator de mediação que enriquece o mundo dos objetos, tornando poderoso, ao lado do empobrecimento em sua vida interior do trabalhador, onde esse não é dono de si próprio» (TRAGTENBERG, 1974, p. 69).

Uma democracia compacta, aparentemente baseada na ditadura das massas, mas onde estas não têm mais poder que o necessário para assegurar a submissão geral, de acordo com as seguintes fórmulas e princípios tomados do antigo absolutismo: indivisibilidade do poder público; centralização absorvente; destruição sistemática de todo pensamento individual quer corporativo quer local, por considerá-lo agente destrutivo; [e uma] polícia inquisitorial (PROUDHON *apud* BUBER, 1971, p. 45-46).

É importante observar que essa assertiva proudhoniana foi pronunciada há mais de meio século antes do evento denominado Revolução Russa (de 1917) que destruiu os soviets gerando a *união das repúblicas socialistas soviética*, sem que nela, contudo, houvesse socialistas e muito menos soviets.

De acordo com Antonio Ozaí Silva (2011), em vista do fato das críticas de Tragtenberg enfatizarem determinados aspectos positivos do anarquismo pode-se através desses *insights* confirmar sua concepção libertária de socialismo. Todavia, em que pese o fato de sua decisiva contribuição na propagação das ações e pensamentos anarquistas, «Tragtenberg está longe de ser um anarquista ortodoxo; sua análise do anarquismo busca apreender a atualidade de suas formulações no sentido de contribuir para a práxis militante contemporânea. Não é uma simples afirmação de princípios ou uma adesão acrítica» (SILVA, 2011, p. 29).

Considerando esse aspecto, em seu artigo *Travessia: o pensamento político de Tragtenberg*, nos faz observar Antonio Valverde (2011) que desde sua juventude, uma das fontes do pensamento político de Tragtenberg foi o socialismo libertário, dada a frequência aos sapateiros anarquistas do bairro paulistano do Brás e a leitura dos jornais libertários conservados por militantes, especialmente pelo arquivista Edgard Leuenroth, através dos quais apreendeu os fundamentos teóricos das bandeiras de luta, a exemplo da autogestão de viés prodhouniano, antimilitarismo, anticlericalismo, fim do Estado burguês e da exploração capitalista do trabalho (VALVERDE, 2011, p. 137-138).

No entanto, isso não o impede de resgatar, nas obras de Karl Marx «os conceitos que permitem afirmar um pensamento socialista não autoritário. Isso significa tratar os textos de modo não canônico e assimilar sua contribuição, sem fazer o sacrifício do exercício da dúvida e do pensar livre» (SILVA, 2011, p. 28); dessa forma, sua «leitura crítica impõe a identificação dos limites inerentes às escolas de pensamento. Propõe a desmistificar as fáceis interpretações e as verdades tidas como inquestionáveis tanto dos anarquistas com relação a Marx quanto dos marxistas em relação a autores como Bakunin» (SILVA, 2011, p. 29).

Portanto, em vista dessa *travessia* de Tragtenberg, Antonio Valverde (2011) nos chama a atenção para o fato de ser demasiadamente desconfortável tentar encaixar o pensamento político somente pelo viés socialista libertário; mesmo porque ele nunca fez nenhuma confissão de fé a respeito ou escreveu algo no estilo: porque sou anarquista (VALVERDE, 2011, p. 145), entretanto;

Como a corrente libertária sempre careceu de expoentes nacionais, ele foi identificado como tal desde os anos 1960. Contudo, ele mesmo afirmava não ter ou estar atrelado a nenhuma ideologia. O que de certa forma, pode, no entanto, alinhá-lo pelo universo do ideário libertário, pois o problema em perspectiva esta posto no fato de que entre dogmatismos não se deve tomar posição. Dogmatismos comunistas, dogmatismos socialistas, e, no limite, dogmatismos libertários — para alinhar os estereótipos correntes da constelação da ordem capitalista e das filosofias tidas e havidas como burguesas: empirismo, racionalismo, iluminismo, idealismo. Ora, Tragtenberg sempre criticou a razão clássica iluminista, mas não atropelou os contornos e os parâmetros internos na normatização do pensar, forjados desde a instrumentalização do saber por Francis Bacon. Em determinados momentos, foi classificado como weberiano, em Vamireh Chacon (1977. p. 127), por exemplo: — *Maurício sorria*. Porém, Tragtenberg sabia como poucos distinguir e criticar com extrema precisão e argúcia as concepções políticas contemporâneas desde suas raízes; fossem elas românticas ou liberais (VALVERDE, 2011, p. 145-146).

Um exemplo da heterodoxia tragtenberguiana — cujo centro não é senão a preocupação fundamental para que se possam compreender as contradições sociais bem como as condições necessárias à sua superação — encontra-se na obra *Marxismo heterodoxo* que ele organizou contendo textos da tradição conselhistas alemã e holandesa oriundos do tronco marxista autonomista, ainda, à época, desconhecida no Brasil. O marxismo heterodoxo expõe ao debate a noção do partido hegemônico. Através de Jan Wacław Makhański (1867-1926) apresenta a socialização dos meios de produção ser condição necessária, porém insuficiente, para a implantação do socialismo se for mantida a antiga divisão social do trabalho cuja base é a separação e hegemonia do trabalho intelectual sobre o manual. Expõe, pela análise de Herman Gorter (1864-1927), que as comissões de fábrica é o fundamento da ação do operário, e, compartilha com Amadeu Bordiga (1889-1970) a crítica à ação parlamentar para efeitos de propaganda. Com a palavra Tragtenberg:

Eu fiz uma coleção de textos sobre o marxismo heterodoxo, onde se defende a auto-organização dos trabalhadores, coisa que já acontece nas comissões de fábrica. Esses textos são desconhecidos e há uma literatura — de Lênin, Trot-

sky, Stálin, Gramsci — onde se valorizou o Partido <sup>31</sup> como o grande organizador da classe operária. Mas a história está mostrando que a vanguarda da classe operária é ela mesma, que se organiza num processo de luta. Então minha ideia era editar aqueles textos, reconstruindo o passado em função do presente (TRAGTENBERG *apud* ACCIOLLY E SILVA, 2011, p. 42).

O que se deve entender pela expressão "marxismo heterodoxo"? Trata-se de uma leitura de Marx não dirigida pela "ortodoxia" dos dirigentes russos, portanto, «uma leitura de Marx não regida pelos moldes "ortodoxos" definidos pelo chamado "marxismo-leninismo-stalinismo" ou "marxismo-leninismo-trotskyismo", que fundamentam as análises dos PCs vinculados ao modelo da URSS e fundamentavam até a pouco as análises dos integrantes da IV Internacional antes de sua divisão em três correntes e posterior subdivisão em duas

---

<sup>31</sup> De fato, sob os auspícios desses quatro cavalheiros, e não só deles, foi propagado todo um conjunto de princípios, «crenças, hábitos, gostos, emoções e atitudes mentais que caracterizaram a nossa espécie [no sentido de] sustentar a mística do Partido [que] impede que se perceba a verdadeira natureza da sociedade atual» (ORWELL, 1979, p. 196). O Partido, em qualquer Estado, ou também no Estado *comunista* ou *nazista*, está sempre pronto a argumentar em consonância com as necessidades das massas. Vejamos após suas palavras iniciais em uma conferência na Universidade de Sverdlov, em abril de 1924, como Stálin se colocava a respeito do Partido: «Este novo Partido é o Partido do Leninismo. Quais são suas particularidades? 1 – *O Partido como destacamento de vanguarda da classe operária*. O Partido tem de ser, acima de tudo, o destacamento de vanguarda da classe operária. O Partido tem de incorporar nas suas fileiras todos os melhores elementos da classe operária. [...] 2 – *O Partido como destacamento organizado da classe operária*. O Partido não é só o destacamento de vanguarda da classe operária. Pretende realmente dirigir a luta de classes, tem de ser ao mesmo tempo um destacamento organizado da sua classe. [...] 3 – *O Partido como forma superior de organização de classe do operariado*. O Partido é o destacamento organizado da classe operária. Contudo, o Partido não é a única organização da classe operária. O proletariado conta com toda uma série de outras organizações sem as quais não poderia travar uma luta eficaz contra o capital: Sindicatos, Cooperativas, Organizações de fábricas e oficinas, Frações parlamentares, Organizações femininas sem Partidos, Imprensa, Organizações culturais, Organizações da juventude, Organizações revolucionárias de combate (durante as ações abertamente revolucionárias), Sovietes de deputados como forma estatal de organização (exatamente onde o proletariado se encontra no Poder), etc.; [...] 4 – *O Partido como instrumento da ditadura do operariado*. O Partido é o fator básico dirigente dentro da classe dos proletários e entre as organizações dela» (STÁLIN, 1979, p. 90 e ss.). Como nos idos da década de 1940 nos afirmara Mao Tse Tung «a nossa política, no domínio da educação, deve permitir que todos os que a recebem se desenvolvam moral, intelectual e fisicamente, e se convertam em trabalhadores cultos e de consciência socialista» (TUNG, 1972, p. 180). Passados trinta anos o que se tem na China? «A Peking Review (1970) escreve: "O Comitê Central do Partido, com o presidente Mao como chefe, é o único centro diretivo de todo o Partido, do Exército e de toda Nação", e que mesmo "a iniciativa local deve se encontrar sob direção unificada e centralizada do governo central", qualquer um se dá conta de que o partido maoísta realiza o sonho totalitário e paranoico do rei Sol: "O Estado sou Eu" (TRAGTENBERG, 1980, p. 110); e encerro a crítica feita por Tragtenberg, quando afirma: «onde conquistaram o aparelho de Estado, os partidos ditos "comunistas", longe de abolir a organização salarial e patriarcal do capital, consolidaram-no, racionalizaram-no, reproduziram-no ao infinito, em todas as áreas» (TRAGTENBERG, 1980, p. 104). E na Alemanha, sob o mando do Führer, como se comporta o Partido Nacional alemão: «o Estado, deve dirigir a educação do povo, não no sentido puramente intelectual, mas visando, sobretudo à formação de corpos sadios. Em segundo plano, é que vem a educação intelectual. Aqui, ainda, a formação do caráter deve ser a primeira preocupação, especialmente a formação do poder da vontade e de decisão e do hábito de assumir com prazer todas as responsabilidades. Só depois disso é que vem a aquisição do conhecimento puro» (HITLER, 2001, p. 309). Alguém, não destituído de sua razão, pode argumentar que o Führer não falava em harmonia com a classe operária alemã, a quem se pode, em contrapartida, sugerir que pense a respeito do *devoir* para o ser humano, em Heráclito, e então talvez se possa de alguma forma perceber que a causa de qualquer Partido, em todos os tempos, pode não representar exatamente a causa própria do indivíduo. Poderia haver alguma forma de exagero ao se dizer *todos os tempos*? Não se levarmos em conta, por exemplo, o que nos faz saber Platão a respeito do processo que o Estado *democrático* grego moveu contra Sócrates. Ainda que em germen, vê-se, à época, o Partido democrático da *Polis*, lá como, na contemporaneidade cá, ter por princípio a defesa do Estado em detrimento, e mesmo a morte, do cidadão.

tendências» (TRAGTENBERG, 1981, p. 7); dessa forma,

O "marxismo heterodoxo" coloca em discussão dogmas aceitos acriticamente pelos militantes e teóricos dialéticos, especialmente a noção de "ditadura do proletariado", quando é sabido que Marx no *Manifesto do Partido Comunista* e *Guerra civil em França*, tem diferentes concepções a respeito do conceito e quando é notório que Lênin em *Duas táticas*, *O Estado e a revolução*, *O capitalismo de Estado* e *o Imposto em espécie* apresenta diferentes versões do conceito (TRAGTENBERG, 1981, p. 7).

Maurício Tragtenberg (2011b), a respeito da noção de "ditadura do proletariado"<sup>32</sup> nos esclarece que

O conceito de "Ditadura do Proletariado" como fase transitória do capitalismo ao socialismo, em Marx, não se observa uma linearidade a respeito do tema do "desaparecimento do Estado", pois há diferenças de posição a respeito em textos como o *Manifesto do Partido Comunista* e *A Guerra Civil em França*. Embora não desapareçam todas as ambiguidades, a constante da análise de Marx reside na noção do "debilitamento paulatino" do Estado Operário a partir de sua constituição. É mister esclarecer que o conceito de "ditadura do proletariado" é de Blanqui e foi desenvolvido por Lênin num sentido mais blanquista que marxista, como notou Rosa Luxemburgo em *A Revolução Russa*. Embora Marx tenha utilizado o conceito "ditadura do proletariado" na *Crítica ao Programa de Gotha*, o fez raramente depois. Entre a definição marxista e a leninista do conceito há uma diferença básica: Marx caracteriza como "ditadura do proletariado" uma forma de *sociedade*, enquanto Lênin caracteriza-a como uma forma de *governo*» (TRAGTENBERG, 2011b, p. 60-61).

Dessa maneira o marxismo heterodoxo tragtenberguiano em grande medida constrói sua crítica sobre o fato de que a Revolução Russa, sob o látigo de Lênin-Trotsky-Stálin, subtrai, de acordo com Tragtenberg (1988), o poder dos soviets que "depurados" pela *Tcheka*; isolados e dispersos, são suplantados pelo Partido centralizador que os conduzirá à ditadura do partido *sobre* o proletariado (1988, p. 104); pois, como, em 1904, registrara «Trotsky, quando oscilava entre a adesão aos mencheviques ou aos bolcheviques: "no esquema de Lênin o Partido *substitui* a classe, o Comitê Central *substitui* o Partido e o Secretário *substitui* o Comitê Central"» (TROTSKY *apud* TRAGTENBERG, 1988, p. 104).

<sup>32</sup> Ainda sobre a concepção de "ditadura do proletariado", Josef Stálin — quando no exercício do poder em 1924 — diverge, quer seja de Blanqui, Marx, Luxemburgo, Lênin ou Tragtenberg; ao declarar que «o Estado é uma máquina violenta nas mãos da classe dominante para afastar a resistência dos seus adversários de classe. Nesse sentido, a ditadura do proletariado não se distingue essencialmente em nada da ditadura de qualquer outra natureza ou classe, já que o Estado proletário é uma máquina para afastar a burguesia» (STÁLIN, 1979, p. 45). E de forma otimista, em junho de 1930, em discurso pronunciado perante o XVI Congresso do Partido Comunista da União Soviética, declara: «É forçoso reconhecer que o poder dos Soviets é atualmente o poder mais estável que existe no mundo (no que é aplaudido por sua plateia)» (STÁLIN, 1980, p. 88). Parece não restar dúvida de que, para Stálin, *seu* Partido, naquele instante, caminhava a passos largos em direção ao comunismo ou ao socialismo.

Portanto, o marxismo heterodoxo tragtenberguiano realiza sua crítica desde as questões inerentes à fundação da Revolução Russa até os escombros burocráticos que restaram como previra e ajudou a edificar o profeta,<sup>33</sup> à época, já armado, Trotsky. No contexto burocratizante stalinista, para Gutierrez (2011, p. 191), «o marxismo é uma força, com funcionamento, funcionários e estratégias de longo prazo. Mas não se trata de qualquer marxismo, trata-se da leitura oficial de Marx, de uma ortodoxia entrelaçada com interesses geopolíticos e econômicos específicos e conhecidos». Em vista disso, sintetiza: «o heterodoxo, nesse contexto, significa a opção por uma liberdade crítica, autônoma, independente e original» (GUTIERREZ, 2011, p. 190).

Dessa maneira, no âmbito das ciências humanas «o pensamento heterodoxo de Maurício foi capaz de unir, numa síntese crítica e original, ideias de Marx, Weber e Bakunin e de dar contribuições significativas à sociologia, à política, à administração, à educação, à história das ideias» (SILVA & MARRACH, 2001, p. 9).

A respeito de história, afirma Evaldo Vieira (2001), «Maurício pesquisou este país, sendo um especialista em história política, econômica e cultural do Brasil. Não existe exagero em dizer que foi o intelectual mais completo que conheci na segunda metade do século XX» (VIEIRA, 2001, p. 52); tendo, conforme nos faz saber Antonio Valverde (2001), ao entrar na UNICAMP, em 1976, oferecido no segundo semestre um curso: Metodologia histórica.

Ensinou a ler Marx, *O capital*, de que muitos falavam e poucos professores enfrentavam com o rigor e a pontualidade necessários. Ensinou a ler Max Weber, *A ética protestante...* mas por essa porta de entrada para o mundo da História e da Política forneceu chumbo grosso para toda caça. Sugeriu Paul Mattik, Karl Korsch, Lucien Sebag, Anton Pannekök, Marcuse, Linhart, Tocqueville, e até mesmo o árabe Ibn Khaldun. Para meu caso, egresso da Filosofia com um porre de fenomenologia, mas como aquela personagem de *Terra em transe*, interessado na "guerra das classes", indicou-me dois antídotos: *Fenomenologia y materialismo dialéctico*, do vietnamita Tran-Duc-Thao, e *Introdction à la phénoménologie*, de J. T. Desanti, como aperitivos. Posso dizer que funcionou como uma tábua de salvação. E passei a frequentá-lo assiduamente (VALVERDE, 2001, p. 57).

Haja vista sua finalidade maior ser a radical crítica da instituição escola em sua total

---

<sup>33</sup> «Leon Trotsky foi um dos raros, senão o único marxista russo a ter previsto desde 1905, em suas grandes linhas — a "revolução permanente" — o curso dos acontecimentos de Outubro de 1917. Mas ele não se contentou em prever: como "profeta armado", ele contribuiu ativamente à realização de suas previsões. Mas esta não foi a única "profecia" do jovem Trotsky. Em um panfleto de 1904, *Nossas tarefas políticas*, ele critica — de forma análoga à Rosa Luxemburgo — o jacobinismo dos bolcheviques e sua tendência ao substitucionismo: após sua adesão ao partido bolchevique em 1917, Trotsky não escapará a esta lógica "substitucionista", sobretudo durante os anos 1920-1922, antes de se tornar, a partir de 1923, o principal crítico do stalinismo» (LÖWY, 2015).

complexidade rastreou a burocratização<sup>34</sup> e o confinamento crescentes do saber na escola, de par com outras organizações complexas: hospício, indústria... não ficava pedra sobre pedra.

Na função de jornalista, Tragtenberg contribui com a grande imprensa; porém, da mesma maneira escreve para a imprensa alternativa. Sua maior contribuição é na *Folha de São Paulo*, colabora também no *Jornal da Tarde* e no *Notícias Populares*; nesse último, manteve uma coluna sindical denominada "No batente", pela qual sempre nutriu especial apreço e era escrita pelo menos duas vezes por semana de forma simples e direta. Para ele, essa atividade, lhe possibilitava ter contato direto com os trabalhadores, um momento privilegiado para ele, um "militante sem partido". O objetivo da coluna era "traduzir" o que se passava "no interior das empresas, na política sindical e na política em geral". Como ensaísta escreve nas revistas *Estudo Cebrap*, *Ensaio*, *Nova Escrita/Ensaio* (BARSOTTI, 2014, p. 365). Funda, em 1978, a revista *Educação e sociedade* publicando "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária", artigo que realinha pelo alto o debate e desencadeou uma onda nova de pesquisas, que deixou de lado esquemas redutores de um certo marxismo acadêmico para a análise de momento tão importante e delicado da história nacional (VALVERDE, 2001, p. 57-58); o período imediatamente anterior a esse ano, «considerando retrospectivamente, trata-se de uma época de obscurantismo escolástico no pensamento político de esquerda, que só começa a arejar-se um pouco a partir de 1979» (MOREL, 2001, p. 277); entretanto, relembra que graças a ação de Tragtenberg, inclusive sugerindo ativistas libertários, como Jaime Cubero, Ideal Perez para participar de diversas intervenções e eventos aos quais era convidado, a partir de 1979/1980, o pensamento anarquista passa a ter um foro mínimo de cidade da esquerda brasileira e a nossa palavra se torna um pouco mais ouvida (MOREL, 2001, p. 278-279). Em vista de suas ações, atitudes e pensamentos, como pode ser a concepção de educação em Tragtenberg?

---

<sup>34</sup> Em seus *Ensaio de sociologia*, Max Weber (1982) vai dizer que a moderna burocracia funciona da seguinte forma: I. Rege o princípio de áreas de jurisdição fixas e oficiais, ordenadas de acordo com regulamentos, ou seja, por leis ou normas administrativas. II. Os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação. III. A administração de um cargo moderno se baseia em documentos escritos ("arquivos"), preservados em sua forma original ou em esboço. IV. A administração burocrática, pelo menos toda a administração especializada – que é caracteristicamente moderna – pressupõe habitualmente um treinamento especializado e completo. V. Quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige a plena capacidade de trabalho do funcionário. VI. O desempenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado técnico especial, a que se submetem esses funcionários. Envolve jurisprudência, ou administração pública ou privada (WEBER, 1982, p. 229-231). «A burocratização é», para Max Weber (1999), «o meio específico por excelência para transformar uma "ação comunitária" (consensual) numa "ação associativa" racionalmente ordenada. [...] Os dominados, por sua vez, não podem nem prescindir de um aparato de dominação burocrático, uma vez existente, nem substituí-lo, porque este se baseia numa síntese bem planejada de instrução específica, especialização técnica com divisão do trabalho e firme preparo para exercer determinadas funções habituais e dominadas com destreza» (WEBER, 1999, p. 222).

## 2.2 A concepção de educação em Maurício Tragtenberg

Sou devedor a ele, mais do que de algum conhecimento específico, essencialmente de um método analítico e de uma tripla visão crítica: do mundo, dos homens e dos escritos dos "grandes mestres", aqueles dos quais ele nos falava em suas aulas. Ele foi o meu grande mestre e meu único "educador" no sentido completo da palavra e há muito eu lhe devia este tributo memorialístico. Não sei se consegui cumprir uma parte de minha dívida para com ele, mas sem dúvida posso dizer: Maurício Tragtenberg: *Ecce homo* (ALMEIDA, 2002)!

Para Maurício Tragtenberg, ao homem é necessário que se faça livre, autônomo, solidário. A liberdade é o símbolo e a dinâmica do desenvolvimento humano real e para que realmente exista, se faz necessário eliminar qualquer forma de autoridade.<sup>35</sup> Segundo a corrente libertária de pensamento a supressão da autoridade é condicionada pela ação direta<sup>36</sup> de cada indivíduo livre, sem a necessidade de qualquer intermediário entre o sujeito e seu objeto, sendo o homem um autodidata. Conduzindo suas ações e pensamentos nessa direção, segundo a professora Agueda Bernardete Bittencourt Uhle, em sua fala *Tragtenberg e a educação* (2001), nos diz que ele «acreditava muito pouco nas possibilidades da escola numa sociedade repleta de desigualdades, excludente e injusta; assim estava sempre a fazer críticas à ingenuidade por um lado, e à pilantragem, por outro, que grassam nas faculdades de educação. Ele conhecia suficientemente bem as organizações burocráticas para imaginar que dentro delas pudesse brotar algo diferente» (UHLE, 2001, p. 150-151).

Ora, o Estado e seu sistema burocrático, como explicitado anteriormente, fundamentado em sua lei e ordem,<sup>37</sup> defende que ao desenvolver o ser humano está também a educar o indivíduo formando-o para vida. Dessa forma, sob essa visão estatal passam a enfrentar a questão educacional: de como, em que local e a quem educar.

<sup>35</sup> Como em Bakunin (2000), «o princípio da autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural: ele é legítimo, necessário, quando é aplicado às crianças na primeira infância, quando sua inteligência ainda não se desenvolveu abertamente. Mas como o desenvolvimento de todas as coisas, e por consequência da educação, implica a negação sucessiva do ponto de partida, este princípio deve se enfraquecer a medida que avançam a educação e a instrução, para dar lugar à liberdade ascendente» (BAKUNIN, 2000, p.46).

<sup>36</sup> «O nosso método é a ação direta, que desde já, na conquista de pequenos melhoramentos atuais, tende a despertar a iniciativa, o espírito de espontaneidade [...] É o processo exato de rebelião proletária. [...] Ação direta é o meio certo de vencer, porque é a única forma amedrontadora do capitalismo. [...] Ação direta é a voz única das reivindicações, a de Spartacus revoltando gladiadores, a dos servos medievais irrompendo contra feudatários bárbaros; a da Revolução Francesa assaltando bastilhas, destruindo nobrezas, apeando cleros; a do Zumbi lutando, com os escravos, pela sua libertação, nos Palmares. [...] Só a ação direta abala tronos, ameaça tiaras, convulsiona mundos. Só ela, principalmente, educa e fortifica o povo espoliado na sua luta milenar contra as forças escravizadoras. Ação direta é a revolução. Onde ela atua, atua o espírito novo, o espírito inquieto do presente, o espírito construtor do futuro» (OITICICA *apud* LEUENROTH, 2007, p.53-54).

<sup>37</sup> «A ordem é uma minoria ínfima, educada nas cátedras governamentais, que se impõe por esta razão à maioria, e que prepara seus filhos para ocupar mais tarde as mesmas funções, a fim de manter os mesmos privilégios, pela astúcia, pela corrupção, pela força, pelo massacre. A ordem é a guerra contínua de classe a classe [...] A ordem é a servidão, o acorrentamento do pensamento, o aviltamento da raça humana (KROPOTKIN, 2005, p. 88).

Entretanto, na compreensão de Maurício Tragtenberg (1980), o problema é perfeitamente diverso, pois «a finalidade de qualquer educação é modelar a sociedade»; portanto, uma destinação diametralmente oposta ao paradigma de educação que ora se faz presente nessa sociedade capitalista cindida em classes, pois;

Mais do que ser ensinado, o homem deve fazer sua educação de homem e cidadão, aprender a se informar, a se comunicar com o "outro", a participar, a tornar-se capaz de devir numa sociedade em pleno devir, essa é a finalidade primeira da educação. Na escola do futuro trata-se de *aprender a devir* (TRAGTENBERG, 1980, p. 44).

A concepção tragtenberguiana de educação segunda a qual o homem deve fazer sua educação de homem vai ao encontro da compreensão presente nos atos e pensamentos de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934) quando em sua obra *Psicologia pedagógica* (2001) afirma: «vimos que o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico» (VIGOTSKI, 2001, p. 63); e sintetiza:

Em termos rigorosos, do ponto de vista científico não se pode educar o outro [...] é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. A educação deve ser organizada de tal forma que não se eduque o aluno, mas o próprio aluno se eduque (VIGOTSKI, 2001, p. 63-64).

Tragtenberg firma sua educação para o devir, como em Heráclito (535-475 a. C.) que a tudo concebe como processo: «"Tudo flui, nada persiste, nem permanece o mesmo". [...] Ele compara as coisas com a corrente de um rio — que não se pode entrar duas vezes na mesma corrente". [...] A verdade do ser é o devir. Tudo é devir, esse devir é o princípio. Isso está na expressão "o ser é tão pouco como o não-ser; o devir é e também não é"» (HERÁCLITO, 2000, p. 103). Passado pouco mais de um século de ter sido escrita, no dialeto jônico, a sua obra *Sobre a natureza* na qual, de forma muito concisa, consta o aforismo supracitado, seu autor recebe o codinome de o *Obscuro*. Agora, vivenciando outro momento histórico, a educação grega, em consonância com o mito da caverna, em Platão (428-348 a. C), já desdizia o devir heraclitiano ao postular como objetivo guiar o educando pelo bom caminho da República, da Polis; dessa maneira, Aristóteles (384-322 a. C), que fora aluno de Platão e ficaria conhecido como o *Filósofo*, já propunha uma boa educação para as mulheres e

crianças <sup>38</sup> tudo objetivando a excelência do Estado, evidenciando por essa lógica quão fundamental é a educação para a segurança e estabilidade estatal. Dessa forma, em um não longo espaço de tempo a cultura helênica relega para outro plano o *Obscuro* Heráclito e seu devir. Não obstante, de quando em vez um ou outro *outsider*, a exemplo de Maurício Tragtenberg, nos faz recordar que o princípio é o movimento, portanto, um permanente vir a ser, transformar-se, tornar-se, metamorfosear-se; como, de maneira análoga, nos sugere aquele ideograma da escola oriental tão economicamente traduzido por estas três palavras do idioma inglês: *make it new*; isso é, construir o inédito, de novo e sucessivamente.

Após essa digressão, retornemos. Recorde-se então que em sua perspectiva o Estado propõe discutir como, onde e a quem educar; porém, Maurício Tragtenberg (1980) propõe que a educação tenha por meta um indivíduo em permanente construção que possua capacidade de, coletivamente, modelar a sociedade através da comunicação com o outro. Em suas próprias palavras, «a questão é outra: como aprender, onde e com quem aprender» (TRAGTENBERG, 2012, p. 177).

Em vista de sua posição antípoda à ideologia de Estado, nos alerta Tragtenberg (1982), para o fato de que, desde o «século XIX a introdução da técnica, aplicação da divisão do trabalho com o desenvolvimento do capitalismo, leva à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar» <sup>39</sup> (TRAGTENBERG, 1982, p. 35), entretanto, hoje, o sistema de educação de Estado não ultrapassa uma oficina de indivíduos que devam se tornar peças úteis à engrenagem estatal.

A respeito da educação ofertada pelo Estado ao indivíduo para torná-lo um "membro útil" à sociedade, o representante teórico mais radical da pedagogia antiautoritária, Max

---

<sup>38</sup> Para Aristóteles: «as crianças e as mulheres devem ser educadas com um olho na constituição do Estado — ao menos se é verdadeiro dizer que faz diferença, para a excelência do Estado, que suas crianças e mulheres sejam boas. E realmente isso faz a diferença; pois as mulheres compõem metade da população livre adulta, e das crianças surgirão aqueles que virão a ser cidadãos a participar da vida política» (ARISTÓTELES, 2000, p. 168).

<sup>39</sup> «Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar — portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de "cultura científica" ou "literária" diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para uso técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto, "saberes-práticos". Mas, por outro lado, e ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as "regras" dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também o "bem falar", a "redigir bem", o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a "mandar bem" aos operários» (ALTHUSSER, 1970, p. 20-21).

Stirner (1806-1856), em seu livro *O único e a sua propriedade* (2004), argumenta que:

A existência autônoma do Estado fundamenta a minha dependência, a sua "naturalidade", o seu organismo, exigem que a minha natureza não cresça livremente, mas lhe ajuste. Para que ele se possa desenvolver de forma natural, aplica-me a mim a tesoura da "cultura", dá-me uma instrução e uma educação que lhe servem a ele, mas não a mim, e ensina-me, por exemplo, a respeitar as leis, a não agir contra a propriedade do Estado (isto é, a propriedade privada), a venerar uma autoridade, divina e terrestre, etc.; em suma, ensina-me a ser *irrepreensível*, exigindo, com isso que eu "sacrifique" a minha singularidade própria a algo de "sagrado" (e muitas coisas podem ser sagradas, por exemplo, a propriedade, a vida dos outros, etc.). Nisso consiste o tipo de cultura e formação que o Estado me pode dar: educa-me para eu ser uma "ferramenta útil", um "membro útil" da sociedade. Todo o Estado tem de fazer isso, tanto o popular como o absolutista ou constitucional. Tem de fazê-lo enquanto nós continuarmos a insistir no erro de que ele é um *eu* (STIRNER, 2004, p. 177).

«Ao mesmo tempo», afirma Michel Lobrot (1980), «a cultura passa para o circuito industrial e "burocratiza-se". Vão se fabricar agora cérebros em série, com grande reforço de programas mal alinhavados, de exames, de lições *ex cathedra*, de manuais» (1980, p. 59).

A "educação nacional" militariza-se e organiza-se a partir duma hierarquia hipercentralizada, onde reinam os representantes destacados em missão, os inspetores. O tecnocratismo substitui a fantasia encantadora doutros tempos. Donde, um resultado duplo: em primeiro lugar, não se ensina praticamente nada aos jovens, a não ser talvez a ler, a escrever e a contar (a ainda assim mal), por se pretender atingir um único fim, que é passar nos exames; com um objetivo a curto prazo obtêm-se, evidentemente, resultados a curto prazo; os alunos, à força de "empinar", ingurgitam programas gigantescos, aprendidos de cor, regurgitando de seguida esses programas nos exames a e apressando-se a esquecer tudo. Fica apenas um imenso vazio. O segundo resultado é que a experiência da Ciência e da Cultura, do Saber, do próprio ato de aprender, sendo uma experiência infeliz, feita num clima de obrigação, de ameaças, de rivalidades, afasta definitivamente e sem quaisquer dúvidas os futuros adultos de qualquer investigação, de qualquer amor desinteressado pelas coisas do espírito, de qualquer espírito de crítica. Prepara-se assim, para o presente e para os tempos futuros, um gado embrutecido, entregue de mãos e pés atados à propaganda de todo os condutores de massas e salvadores da humanidade, que não procuram outra coisa senão esmagá-la para sobre ela estabelecerem o seu poder (LOBROT, 1980, p. 59-60).

Com relação à ciência e cultura estatais, sob o pensamento libertário, em *Socialismo e ignoranza*, afirma Luigi Fabbri (1920), que:

A cultura e a ciência oficiais do Estado possuem certamente nossa aversão total e profunda, mas não porque amamos a ignorância, ao contrário, porque elas são falsificadas, artificiais, desumanas e desviadas de modo a tornar-se instrumento de governo e de classe; porque, se eliminam as noções

elementares das ciências exatas impossíveis de falsificar-se, nas escolas — também nas elementares, mas mais ainda nas secundárias e superiores — o ensino não é senão um leito de Procusto para a fabricação de consciências flexíveis e servis; de mentes que ignoram tudo aquilo que não favorece a se tornar ricos e potentes ou para reforçar o domínio desses (FABBRI *apud* CODELLO, 2007, p. 318).

Sob a gerência do paradigma educativo procusteano reconhece Maurício Tragtenberg (1982) que «a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em funções das mutações sociais» (TRAGTENBERG, 1982, p. 35), contribuindo assim para a estagnação do ser no espaço e tempo e, portanto, ao educando que carece aprender, ter experiências das coisas, relacionar-se com os outros, passa-se a enfatizar o sistema formal da educação regular.

Apesar disso, há outras possibilidades, pois, como enfatiza Tragtenberg (2011), «um dos traços que eu acho importante na educação é permitir ao filho ter voz, sem ser condicionado pelos valores dos pais», e conclui:

Os filhos não podem ser vistos como extensão do pai ou da mãe. São pessoas com direitos, diferenças. Uma pessoa educada num clima livre é uma pessoa que tem muito mais segurança diante da vida. A liberdade ensina. Esse espaço de expressão reflete-se, hoje, na segurança que meus filhos têm na vida, nas suas opções pessoais, profissionais (TRAGTENBERG, 2011, p. 491).

Ainda de acordo com Tragtenberg, (1980), «os programas de "formação", sejam de entidades privadas ou públicas, são impostos, assegurando a transmissão de certo saber operatório longe da aspiração dos "formandos". Assim, o esquema "formativo" reproduz o esquema "escolar" tradicional e familiar; a hierarquia ativa e o "estudante passivo"» (1980, p. 35).

Fica, portanto, evidenciado que «uma política autêntica de "formação" deve dar liberdade de expressão aos "formandos", ultrapassando o nível de aquisição de conhecimento, tendo em conta a maturidade humana e social» (TRAGTENBERG, 1980, p. 35); entretanto, longe de assim ocorrer, o sistema de formação ou educação que no momento se encontra implantado não visa senão a «modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica [...]» (MARX, 1996a, p. 276); reconhecidamente, portanto, a formação educacional ora em curso não aspira de maneira alguma à maturidade humana.

Ao invés de se levar em conta o pleno desenvolvimento da pessoa humana, conforme promulgado na Carta Magna, o que constata Arabela Campos Oliven, em sua obra *A parooquialização do ensino* (1990), é que sob o patrocínio e direção da ideologia<sup>40</sup>burguesa, as recompensas da educação são obtidas pelo lugar que o indivíduo ocupa na hierarquia ocupacional da sociedade urbana, industrial (OLIVEN, 1990, p. 39),

Dessa forma, sucesso na escola significaria sucesso na vida. Tal situação incentiva uma grande demanda social por maiores oportunidades educacionais. Com a expansão do sistema educacional, as recompensas da educação, em termos de boas oportunidades de emprego, não se materializam para certos grupos, o que favorece uma perspectiva conflitante da sociedade. Assim o sistema educacional, na sociedade de classes, tanto reflete as principais contradições da sociedade como também (ao construir seus próprios códigos) cria contradições, que podem se tornar fatores de mudança (OLIVEN, 1990, p. 39-40).

De fato, a existência de contradições pode vir a ser fator de mudanças, no entanto, hodiernamente, o que se pode perceber nesse sistema escolar tradicional é que qualquer realização de projeto educativo assume formas autoritárias, em que cada um tem que se encaixar nessa máquina devorante,<sup>41</sup> o Estado. Esse «sistema de ensino », segundo Tragtenberg (2012), «se realiza através da distribuição diferencial do saber, possibilitando meios para o exercício diferencial do poder, que, por sua vez, reproduz diferencialmente a lógica das classes existentes» (TRAGTENBERG, 2012, p. 18). Alguém em sua justa razão poderia alegar que na atualidade tais fatos aconteçam exclusivamente em países periféricos, subdesenvolvidos e não industrializados. Tal alegação de forma alguma estaria corretamente fundamentada posto que, na década de 1970, pesquisas realizadas por Christian Baudelot &

---

<sup>40</sup> Faz-se «o emprego do termo *ideologia* na sociologia contemporânea para designar "um sistema de ideias e juízos, explícito e geralmente organizado que serve para descrever, explicar, interpretar ou justificar a situação de um grupo ou de uma coletividade e que, inspirando-se amplamente nos valores, propõe uma orientação precisa à atividade histórica desse grupo ou dessa coletividade"» (GUY ROCHER *apud* LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 85). Essa definição implica: — Uma função explicativa da ideologia, que tende a provocar, manter ou salvaguardar uma *unanimidade* do grupo social (essa função é igualmente atuante nos mitos, mas o apelo à racionalidade está ausente dela); — Uma forma sistemática e organizada (tendência ao sincretismo); — Um apelo a valores: a ideologia apoia-se neles e tende a integrá-los num sistema; — Uma função normativa: a ideologia propõe modelos de ação, fornece objetivos e meios. Assim compreendido em seu sentido estritamente sociológico, o termo *ideologia* não abrange o conjunto da cultura. É um elemento desta que se manifesta em todos os grupos sociais que constituem uma sociedade global, e assume um porte mais *racional* que os modelos e valores» (LAPASSADE & LOURAU, 1972, p. 85-86).

<sup>41</sup> Para enfrentar essa azeitada máquina, na obra *Anarquia pela educação*, Élisée Reclus (2011) sugere: «Uni-vos todos em vossa desgraça ou vosso perigo. Defendei o que vos resta e reconquistai o que perdeste. Caso contrário, vosso destino futuro será horrível, pois estamos numa época de ciência e método e nossos governantes, servidos pelo exército dos químicos e dos professores, preparam-vos uma organização social na qual tudo será regulado como numa fábrica, onde a máquina dirigirá tudo, inclusive os homens, onde esses serão simples engrenagens que serão substituídos como ferro-velho quando se puserem a raciocinar e querer» (RECLUS, 2011, p. 85).

Roger Establet (1976) na *rede secundária-superior* e na *rede primária-profissional* do sistema educacional do velho mundo, especificamente em França, demonstram a especial contribuição da escola formal para a reprodução da divisão social do trabalho; pois conforme atestam:

A segregação dos materiais ideológicos, as duas formas incompatíveis de inculcação da ideologia dominante em uma e outra rede produzem efeitos opostos: por um lado, os futuros proletários se lhes transmite um corpo compacto de ideias burguesas simples; por outro, os futuros burgueses aprendem, através de toda uma série de aprendizagens apropriadas, a converter-se (em pequena ou grande escala) em intérpretes, atores e elaboradores da ideologia burguesa. Evidentemente trata-se da mesma ideologia, mas, entre o processo de inculcação na [escola] primária-profissional e o processo de inculcação na [escola] secundária-superior, existe a mesma diferença que entre o catecismo e a teologia (BAUDELLOT & ESTABLET *apud* ENGUITA, 1989, p. 148).

De acordo com o que nos faz notar Georges Snyders em sua obra *Escola, classe e luta de classes* (1981, p. 100), «o ensino da presente sociedade é malthusiano e segregativo não apenas pelas desigualdades do destino escolar em que estão largamente, insistimos, não apenas porque um terço de uma classe de alunos da mesma idade deixa todos os anos a escola sem profissão real, mas», conclui Snyders:

Mais fundamentalmente ainda porque ele [o ensino] constitui uma adaptação às necessidades imediatas do patronato, dos monopólios, ao mesmo tempo em que não cessam de proclamar que ele visa "o desabrochar do indivíduo". [...] Numa sociedade dividida em classes, em que tudo depende do lucro, numa sociedade cada vez mais dominada por alguns grandes monopólios rotulados pudicamente de multinacionais para indicar que na realidade não pertencem a qualquer nação, o ensino envereda por formações utilitárias, curtas, diretamente utilizáveis e rendáveis na empresa — e baratas; o patronato pondera sempre a fim de comprimir as despesas da educação. A escola transforma-se numa máquina fornecedora de quadros superiores e quadros subalternos. O capitalismo exige que a escola lhe forme trabalhadores que se saibam vulneráveis; espera-se devido à formação restrita que não venham a revelar-se demasiado exigentes em matéria de salários, proporcionar-lhes-ão o mínimo possível de instrumentos intelectuais que o ajudariam a questionar o sistema» (SNYDERS, 1981, p. 100).

Não sem razão Maurício Tragtenberg (2012) faz notar que as ações patrocinadas pelo Estado norteiam ideologicamente os métodos de segregação escolar (TRAGTENBERG, 2012, p. 18). De tal compreensão, Tragtenberg (2012) infere que esse aparelho escolar, não oferta ao indivíduo senão um universo de alienações (TRAGTENBERG, 2012, p. 178). Haja vista essa natureza alienadora do sistema, em sua obra *Sociedade sem escolas*, afirma Ivan Illich (1976),

Agora os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto

pretendem ser produtores e consumidores de seus próprios conhecimentos, concebidos como mercadorias que a escola coloca no mercado. A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho de criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado. Aprendida esta lição, as pessoas perdem o incentivo de crescer com a independência; já não encontram atrativos nos assuntos em discussão; fecham-se às surpresas da vida quando estas não são pré-determinadas por definição institucional. A escola, direta ou indiretamente, emprega a maior parte da população. A escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura que se ajustarão a alguma instituição (ILLICH, 1976, p. 86-87).

Nesse modelo de sociedade, reconhecem, ainda, Aida Vasquez e Fernand Oury (1971, p. 269) que «já se definiu a alienação social por uma fórmula: "o sujeito está sempre noutra lugar". O homem é manipulado por uma grande mecânica: "farás tal trabalho", "é preciso ter visto..., é preciso ser assim... é preciso ter... é preciso..."» (*apud* LEPAPE, 1975, p. 319).

«Que desvio é esse» — indagaria Vaneigem (1974, p. 99) — no qual, ao me procurar, acabo por perder-me? Que cortina me separa de mim sob pretexto de me proteger? E como me reencontrar nesse esmigalhamento que me compõe?», prossegue Vaneigem (1974),

Avanço para não sei que incerteza de nunca me possuir. Tudo se passa como se os meus passos me precedessem, como se pensamentos e afetos desposassem os contornos de uma paisagem mental que eles pensam criar, e que na realidade os modela. Uma força absurda — tanto mais absurda quanto se inscreve na racionalidade do mundo e parece incontestável — coage a saltar sem descanso para atingir um solo que os meus pés nunca abandonaram. E por esse salto inútil em direção a mim, é-me roubado o meu presente; as mais das vezes vivo afastado daquilo que sou, ao ritmo do tempo morto (VANEIGEM, 1974, p. 100).

Considerando esse processo de alienação, Pistrak (2000, p. 171) propõe as seguintes questões: «Como o Estado burguês quer educar as crianças? De que cidadãos tem necessidade»? E, ao refletir a respeito do problema nos responde que, antes de tudo, o Estado obrigatoriamente deve possuir:

Cidadãos cujo cérebro nunca possa conceber a possibilidade de abalar as leis "imutáveis" do país. Do ponto de vista da lei, toda revolução é ilegal. A tendência à manutenção do regime exige que se cultive nos cidadãos (ou vassallos) os sentimentos conservadores, isso é, a ideia de que a destruição das bases "constitucionais" equivale ao caos, à anarquia, à selvageria, ao desaparecimento da cultura e da civilização; numa palavra a volta ao estado selvagem. Para alcançar este resultado, trabalham não apenas a auto-organização da escola, mas também o regime escolar como um conjunto, e toda a política governamental, toda a organização da existência. Vejam por que, apesar da presença de tantas condições econômicas exigindo a revolução so-

cial nos países capitalistas, é tão difícil mudar a ordem material estabelecida e a psicologia conservadora das massas (PISTRAK, 2000, p. 171-172).

Em seu opúsculo *A instrução integral*, Mikhail Alexandrovich Bakunin (2003a) — para quem a volúpia da destruição é, ao mesmo tempo, uma volúpia criadora — afirma que os bons socialistas burgueses faziam-no rir por sempre professarem os mesmos discursos: «"primeiro demos instrução ao povo e depois emancipemo-lo"». «Nós» afirma ele, «dizemos o contrário: que primeiro se emancipe e se instrua por si mesmo» (BAKUNIN, 2003a, p. 93). E assim, também, questiona:

Quem instruirá o povo? Vocês? Claro que vocês não o instruirão. Vocês o envenenarão tentando inculcar-lhe todos esses preconceitos religiosos, históricos, políticos, jurídicos e econômicos que garantem a existência de vocês contra o povo; vocês que, ao mesmo tempo em que matam a inteligência do povo, debilitam sua legítima inclinação, a sua vontade. Vocês deixam que o povo se esgote com seu trabalho e em sua pobreza e então dizem: "Instruam-se". [...] Não, senhores. Apesar de nosso grande respeito pela importante questão da educação integral, declaramos que não é isso o mais importante para os povos. Em primeiro lugar está a emancipação política, que engendra necessariamente sua emancipação econômica, e mais tarde, sua emancipação intelectual e moral (BAKUNIN, 2003a, p. 93).

Na mesma direção assinala Piotr Kropotkin (2005), em sua obra *Palavras de um revoltado*, quando assim se pronuncia:

Estas classes dominantes prometeram garantir-nos a liberdade de trabalho, e fizeram-nos escravos da fábrica, do patrão, do contramestre. Encarregam-se de organizar a indústria, de nos garantir o bem-estar, e deram-nos as crises intermináveis e a miséria; prometeram a educação, e reduziram-nos à impossibilidade de instruírmo-nos; prometeram a liberdade política, e arrastaram-nos de reação em reação; prometeram a paz, e trouxeram a guerra, guerras sem-fim. Eles faltaram com todas suas promessas (KROPOTKIN, 2005, p. 23).

E, «enfim: o que é pior em tudo isso tudo quanto acabo de enumerar» adverte-nos ainda Kropotkin (2000), é que, «a educação que todos nós recebemos na escola do Estado — na chamada escola oficial — vicia de tal modo os nossos cérebros que a própria noção de liberdade acaba por extraviar, por se converter em servidão» (KROPOTKIN, 2000, p. 84). Ora, é que o espírito de servidão voluntária foi sempre cultivado sutilmente nos cérebros juvenis, e nos cérebros adultos também; e, ainda hoje se seguem os mesmos procedimentos para, através de sistemas de coerções, se eternizar a submissão do indivíduo à autoridade do Estado. Segundo Michel Lobrot (1977a, p. 175), «as coerções externas educam, por assim dizer, os sujeitos que as sofrem modificando suas experiências afetivas»,

Vimos que um aspecto essencial da autoridade é o de formar pessoas às quais ela se impõe reprimindo seus instintos ou, mais exatamente, não permitindo que seus instintos se formem. A autoridade não é apenas alguma coisa que "censura" nossas pulsões e nossos desejos, ela é também e acima de tudo alguma coisa que os modela. Quando ela impede o acesso aos valores hedonistas, lúdicos e criativos não age como um *superego* que reprime um ego, mas como uma força que determina seu modo de existência (LOBROT, 1977a, p. 175-176).

Em seu *Discurso da servidão voluntária* Etienne De La Boétie, (1987), sugere que o indivíduo serve, inicialmente, constrangido e derrotado pela força; entretanto, os que vêm depois servem sem pensar e fazem-no de bom grado o que seus precursores tinham executado por obrigação. E conclui: «desse modo os homens nascidos sob o jugo, mais tarde educados e criados na servidão, sem olhar mais longe, contentam-se em viver como nasceram;<sup>42</sup> e como não pensam ter outro bem nem outro direito que o que encontraram, consideram natural a condição de seu nascimento» (DE LA BOÉTIE, 1987, p. 20).

Sobre a questão de considerar como natural uma dada situação, ao analisar o capitalismo Karl Marx (1996b) faz notar que «na evolução da produção capitalista, desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis naturais evidentes. A organização do processo capitalista de produção plenamente constituído quebra toda a resistência [...] (MARX, 1996b. p. 358); dessa forma, em vista dos costumes, tradições e de modelos de educação burguesas os homens passam a reconhecer como lei natural o atual modo de sua sobrevivência. Esse «homem da sobrevivência é o homem esmigalhado nos mecanismos do poder hierarquizado, numa combinação de interferências, num caos de técnicas opressivas que para se ordenar só espera a paciente programação dos pensadores programados» (VANEIGEM, 1974, p. 6).

Enquanto a escola burguesa, segundo Jan Waclav Makhaiski (1981), permanecer a «educar como agora, a uns para fazê-los escravos, outros para fazê-los amos», (MAKHAÏSKI, 1981, p. 137), através desse processo de envenenamento alienante é forçoso reconhecer que a conquista dos corações e mentes chegou a tal ponto que

---

<sup>42</sup> Esse entendimento de Etienne De La Boétie de forma alguma se encontra em desacordo com o argumento existente na obra *A favor ou contra a autoridade*, de Michel Lobrot (1977a), quando assinala que «habitualmente o indivíduo que se acha num ambiente pobre, sem recursos nem meios, tem interesse em manter as mesmas técnicas de satisfações das necessidades que têm o mérito de serem seguras e conhecidas. Corre riscos consideráveis se tenta melhorar essas técnicas. Sua escolha é extremamente pouco dissonante e conduz quase necessariamente à alternativa redutiva e conservadora» (LOBROT, 1977a, p. 163).

Os operários devam amar a união de salteadores, constituída por seus amos, união que se nomeia, no mundo da violência e da mentira, de "pátria", "país natal" ou "nação". Eles devem defender esta união de ladrões contra seus "inimigos" e amá-la mais do que os próprios exploradores. Os operários devem ser nacionalistas mais sinceros e honestos, os patriotas mais ardentes. Pela luta e pelo sangue, eles são obrigados a dispensar seus inimigos, os "colarinhos brancos", de oferecer-lhes uma felicidade mais completa e liberdade política total. Eles devem ser escravos honestos, fieis desinteressados e generosos, não por temor, mas por consciência. Eles devem mesmo despertar nos seus amos a aspiração à liberdade, à "verdadeira vida de justiça", ao "ideal radiante da razão, do amor, do bem e do belo" (MAKHAÏSKI, 1981, p. 127).

Ora nessa moderna engenharia social «mecanismos novos e outrora inimagináveis para animar as multidões foram inventados. Existe o rádio, que ampliou enormemente o alcance da voz estridente do demagogo. Há o alto-falante, que amplifica repete incessantemente a música violenta que expressa os ódios de classes e o nacionalismo agressivo. A câmera (da qual já se disse ingenuamente que "não pode mentir") e seus frutos: o cinema e a televisão [e a Internet]» (HUXLEY, 1975, p. 321); e,

Há finalmente a maior de nossas invenções sociais, a educação gratuita e compulsória. Todos sabem ler, e estão, portanto à mercê dos propagandistas, tanto do governo quanto do comércio, que possuem as fábricas de papel, de máquinas de linotipo e de prensas rotativas. Junte uma turba de homens e mulheres previamente condicionados pela leitura diária de jornais; submetas-os a uma orquestra com amplificadores, luzes brilhantes e o discurso de um demagogo que (como acontece com todos os demagogos) é ao mesmo tempo explorador e vítima da intoxicação das massas, em pouco tempo você pode reduzi-los a um estado de subumanidade. Nunca tão poucos foram capazes de transformar tantos seres humanos em tolos, maníacos e criminosos (HUXLEY, 1975, p. 321-322).

No que se refere a maior de nossas invenções sociais, a educação gratuita, assim se pronuncia Jules Celma (1979):

A Escola tornou-se obrigatória e gratuita porque esta solução correspondia, então, aos interesses de classe da burguesia. O desenvolvimento econômico capitalista exigia uma mão-de-obra mais instruída; o mesmo que hoje em dia, industrializa o ensino superior. A justificação ideológica dessa política escolar do Poder não pode residir nesta piedosa Ideia de "cultura popular", neste sentimento demagógico de "educação das massas", no argumento vaticanista de "elevação do nível intelectual". Se é verdade que o desabrochar, a realização total do indivíduo passa, entre outros atos, pelo jogo do intelecto, não é menos verdade que esta necessidade não foi reconhecida e imediatamente desviada senão por preocupações de lucro (CELMA, 1979, p. 15).

A educação regular do Estado, existente no sistema escolar desde tenra idade ao Ph.d, controlada e regida pela classe dominante, nos dá, em aparência, a sensação de que se preocupa com os temas que possam vir a importar ao homem para que eles não nos sejam desconhecidos, sendo então passíveis à nossa percepção. Preocupar-se-ia ainda essa educação com os fatos passados e presentes, criando programas que devem ser aplicados a todos, porque eles satisfariam a necessidade comum aos indivíduos de conhecerem seu lugar no lar, na escola, na igreja, no campo, na construção, na fábrica, na sociedade, no Estado, etc., enfim, sua posição no mundo, seu *status*.

Mas, não. Não há preocupação nem mesmo com o básico do ser humano; no parágrafo anterior se descreve apenas uma falsa aparência da realidade educacional na sociedade capitalista, em vista disso Maurício Tragtenberg (1982) é taxativo ao afirmar que a própria universidade,

Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber "objetivo", acima das contradições sociais. [...] Hoje, ela forma a mão-de-obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas suas escolas de direito, forma os aplicadores de legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de um "complô de belas almas" recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for (TRAGTENBERG, 1982, p. 11).

«Eu tenho medo, digo com sinceridade», revela-nos Tragtenberg (1982, 136), «de tudo o que concentre poder na mão de um só, na mão de pouca gente».

Portanto, eu tenho medo da concentração de saber também em muito pouca gente, porque eu tenho medo daquilo que o Comte chamava de Pedantocracia, quer dizer, a chamada ditadura científica, que é a pior de todas as ditaduras. Ela é exercida pelo braço secular e apoiada em tecnocratas "com boa consciência", que conseguem tranquilamente penalizar até a classe média-média, e a média-alta, com a redefinição de imposto de renda e dormir tranquilamente achando que, realmente, cumprem uma missão de salvação nacional. Então, é preciso ver quem vai salvar a Nação deles (TRAGTENBERG, 1982, p. 136).

A propósito da expressão "complô de belas almas", abrimos aqui um parêntesis para,

mesmo que de maneira não aprofundada, abordar a instituição Igreja, cujo propósito fundamental, hipoteticamente, parece sugerir, aos não iniciados, os "cuidados com as almas"; porém, como se poderá inferir, ele não ultrapassa uma instituição dominante e, portanto, ligada à dominação.

Vejamos como opera essa organização cujo líder, na Terra, se proclamou o representante universal da principal divindade da civilização judaico-cristã/romana. Observemos, pois, como manobra a Igreja frente, ou melhor, *ao lado* do poder de Estado, pois, «a igreja como sociedade espiritual perfeita, acima do Estado, e correlacionada com a comunidade derradeira, a raça humana. A igreja move-se ao lado do Estado, independente, interessando-se pelos cidadãos de todos os Estados, pelos membros de todas as culturas, raças e civilizações» (ROMMEN, 1967, p. 243).

De acordo com Maurício Tragtenberg (2012) «a Igreja sempre viveu uma ambiguidade. E isso não é só problema da Igreja Católica: é problema da religião judaica, da muçulmana, que têm o poder de legitimar o poder de controlar o povo. É no sentido chinês. E isso leva a Igreja a muitas ambiguidades» (TRAGTENBERG, 2012, p. 41):

Ela, por exemplo, apoiou o golpe de 1964. A Marcha com Deus pela Família e Liberdade foi organizada pela Igreja. E a Liberdade acabou, ficou a Marcha da Família por Deus. Porém, no processo de 1964 a Igreja separou-se do Estado e começou a ter uma atitude crítica. Começou a montar estruturas horizontais com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que têm uma importância relativamente grande em termos de organização popular. Então ela oscila muito entre legitimar o poder e desmobilizar o povo, e vice-versa. É um pêndulo que oscila muito (TRAGTENBERG, 2012, p. 41).

No que diz respeito à educação levada a efeito pela Igreja, de acordo com Tânia Salem (1982), citada por Arabela Campos Oliven (1990), as funções da universidade católica eram traduzidas, não apenas em termos acadêmicos, mas, também, políticos, ou seja:

De um lado ela se constituiria em uma instituição de combate ao ensino e à mentalidade laicistas, garantindo a resolução das crises nacionais e barrando a penetração da ideologia comunista no país; de outro, na medida em que se responsabilizasse pelo adestramento das futuras elites dirigentes, a Igreja, por suposto, concretizaria sua meta de recristianizar a sociedade e a própria instituição do Estado (SALEM *apud* OLIVEN, 1990, p. 64).

Quanto ao apoio da Igreja ao aparelho de Estado, comprova-se, por exemplo, quando Dom Geraldo de Proença Sigaud (1909-1999), então arcebispo de Diamantina (SP), paraninfo de uma turma de formandos do CPOR de São Paulo, em dezembro de 1968, legitima, de acordo com o deus de Roma, o poder de Estado com o seguinte sermão-discurso:

Quando benzemos as espadas, não benzemos somente elas, mas também as metralhadoras, os fuzis, os canhões, benzemos os aviões de combate, as granadas, as baionetas. [...] Por consciência, a Igreja benze as espadas com uma condição: a de que essas espadas sirvam ao Direito, sejam espadas da Justiça, as espadas da Liberdade, as espadas da Honra. [...] Nós confiamos em vocês, confiamos em que defendam as tradições. Vocês, militares, que transformaram uma vez a Cavalaria em uma ordem religiosa, cujos membros passaram a noite velando as armas, velem agora, velem sempre pela liberdade (SIGAUD *apud* ANTOINE, 1980, p. 35).

Ainda nos idos da década de 1940 esse mesmo arcebispo, cuja ótica identifica nas forças armadas algo como um símbolo das cruzadas medievais, já lhes dedicava seu incondicional apoio ao declarar:

Fiel às tradições católicas, vemos as forças armadas com simpatia e carinho. A Igreja sempre viu com amor aqueles de seus filhos que abraçam a carreira das armas — terra, céus e mar — para a defesa de seus pacíficos filhos. Ela soube educar o guerreiro medieval, e transformá-lo no cavaleiro que punha sua espada e sua lança a serviço do fraco e do pobre. É este o espírito católico com que deveis abraçar vossa carreira. Quereis ver cristalizado o pensamento da Igreja? Contemplai a benção das espadas. Sobre o aço leal e brilhante, reto como a justiça e nobre como uma cruz, correm as águas da benção litúrgica. É o gládio posto a serviço da cristandade, na missão de defender e castigar. Não se benze a cimitarra brutal e cruel, não se benze o sabre tortuoso e matreiro; benze-se a espada nobre e leal, cortante e enérgica. Eis o vosso símbolo. Eis a benção da Igreja e o Nosso voto. Assim sede (SIGAUD, 1947, p. 52-53)!

Nesse parêntesis, ainda que de modo abreviado, tivemos a pretensão de apontar a união existente entre os dois aparelhos: Igreja e Estado; de fato, na história brasileira, já na república, a Igreja católica algumas vezes se porta de forma reacionária, noutras autoritária, tudo concorrendo — segundo ela — para que este seja o melhor dos mundos.

Assim, em sua obra *A igreja e a república*, o Padre Júlio César de Moraes Carneiro (1981, p. 101), de nome literário Júlio Maria, «analisando o materialismo ímpio e impudente que já se não mascarava na literatura, na educação, no ensino, na política e no Governo», declara:

O país carece visivelmente de uma reação católica que retempere o poder público e restitua ao princípio autoritário monárquico a energia e o prestígio de que o despojam as ideias ateísticas e anárquicas hoje em voga. A monarquia escolha: ou colaborar na Igreja na grande obra, cuja necessidade se impõe da reconstrução católica do Brasil, ou afogar-se na onda do cepticismo anárquico que sobe desde a choupana até o palácio" (MARIA, 1981, p. 101).

Entretanto, na contemporaneidade, importa ressaltar que «o conflito central, em nossa

sociedade, não é "conflito de gerações": é — conforme nos esclarece Georges Lapassade (1983) — a luta de classe. A recusa de integração social pela jovem geração torna-se, no entanto, ou melhor, já é uma recusa da sociedade de classes, descoberta e rejeitada numa instituição social específica. Nessas sociedades, os jovens são dominados. É deles, e mediante a sua recusa, que pode vir uma verdadeira transformação do sistema de formação e de enquadramento dos jovens» (LAPASSADE, 1983, p. 25). Tal modelo de escola declara Pistrak (2000), «refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil (PISTRAK, 2000, p. 32); e prossegue:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas essas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação (PISTRAK, 2000, p. 32).

Uma coisa nos parece ser invariável no sistema de educação de Estado, a saber, o fato de que ele vise sempre a transformar o ser humano em clones. Como em sua obra *Humano, demasiado humano*, nos faz recordar Friedrich W. Nietzsche (2007), ao declarar que o sistema educativo ambiciona tornar todo indivíduo dependente, pondo continuamente perante seus olhos o menor número de probabilidades. O indivíduo é tratado pelos educadores como se, de fato, constituísse algo original, mas necessitasse se tornar uma *réplica*. Assim, o ser humano que surge fundamentalmente como algo desconhecido, algo que jamais existiu, o sistema educacional o converte em algo conhecido, algo já existente (NIETZSCHE, 2007, p. 167).

Dessa maneira a educação exógena cumpre sua finalidade no momento em que «forma-se o indivíduo heterônomo, armado de um radar para se adaptar à sociedade burocratizada e se conduzir no terreno social. Nessa sociedade, a criança começa por aprender a comportar-se como um bom membro do grupo» (RIESMANN *apud* LAPASSADE, 1983, p. 179) e, ao final, se contentará em ser um... bom cidadão. Essa «organização social em que vivemos continua sendo heterônoma», declara-nos Adorno (2006),

Isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2006, p. 181).

Sob a perspectiva de Max Stirner (2001) essa formação heterônoma nos obriga a «adquirirmos o hábito, em nossa infância, de resignarmos-nos a tudo o que nos é imposto: do mesmo modo, mais tarde, resignamo-nos e adaptamo-nos à vida positiva, adaptamo-nos à nossa época, tornamo-nos seus servidores, o que se conveio chamar de bons cidadãos» (STIRNER, 2001, p. 77). Nesse mesmo sentido também argumenta Pierre-Jean Proudhon, ao afirmar que «a instrução pelo Estado é, logicamente, necessariamente»,

Um programa uniforme, tendo por objetivo modelar todas as inteligências segundo um tipo único, tipo que será forçosamente, pela própria natureza do espírito humano, a negação da vida social, a qual se compõe de lutas, contradições, afirmações contrárias; será o imobilismo, a atonia, a atrofia geral (*apud* LIPIANSKY, 1999, p. 25-26).

Nessa perspectiva, os procedimentos educacionais — existentes nessa forma de governo do homem sobre o homem — nos parecem, fazem parte de uma determinada espécie de projeto de civilização, posto que retrocedendo ao passado na cultura greco-romana-judaico-cristã pode se constatar desde o pensamento platônico que a arte da educação tem por objetivo converter o indivíduo a uma causa que não exatamente seja a sua; e, para isso, se utiliza de eficazes subsídios para lograr êxito, tudo com o objetivo de colocar o educando por sobre os trilhos que o conduzirão ao seu melhor destino, isso é, aquele determinado pelo Estado.

Essa ação da educação — cuja arte visa a encaminhar o indivíduo, direcionar o educando — assemelha-se antes uma (im)posição arbitrária que apenas em aparência se assemelharia a um ato libertador. Em vista dessa peculiar maneira do Estado formar seu cidadão, Maurício Tragtenberg (2012), reconhece que a educação em uma sociedade dividida em classes não serve senão para: «a) a criação da mão de obra disponível <sup>43</sup> que o sistema necessita; e, b) a inculcação de maneiras de sentir, pensar e agir que traduzem a ideologia da classe dominante como sendo da "sociedade em geral", e de seu interesse privado como sendo de "interesse público"» (TRAGTENBERG, 2012, p. 93).

---

<sup>43</sup> Sobre a disponibilização de mão-de-obra necessária à produção, Mariano F. Enguita (1989) nos faz saber que Franklin Bobbitt, em 1913, já defendia a introdução do taylorismo empresarial na organização do processo educacional, apartir dos seguintes princípios: 1) fixar as especificações e padrões do produto final que se deseja (o aluno egresso); 2) fixar as especificações e padrões para cada fase de elaboração do produto (matérias, anos acadêmicos, trimestres, dias ou unidades letivas); 3) empregar os métodos tayloristas para encontrar os métodos mais eficazes a respeito e assegurar que fossem seguidos pelos professores; 4) determinar, em função disso, as qualificações padronizadas exigidas pelos professores; 5) capacitá-los em consonância com isso, ou colocar requisitos de acesso tais que forçassem as instituições encarregadas disso a fazê-lo; 6) erigir uma formação permanente que mantivesse o professor à altura de suas atribuições durante sua permanência no trabalho; 7) dar-lhes instruções detalhadas sobre como realizar seu trabalho; 8) selecionar os meios materiais mais adequados; 9) traduzir todas as tarefas a realizar em responsabilidades individualizadas e exigíveis; e 11) controlar permanentemente o fluxo do "produto parcialmente desenvolvido", isso é, o aluno (BOBBITT *apud* ENGUITA, 1989, p. 127).

Dessa maneira, sob a tutela do Estado e, em se cumprindo seu discurso ideológico, nos parece que, de acordo com a ótica estatal, não haveria dilema algum com o sistema educativo. A questão da educação estaria pacificada sob a burocracia de Estado. «Burocracia quer dizer hierarquia e poder; é inerente a uma sociedade dividida em classes. Os altos escalões da burocracia pertencem à classe dominante» (TRAGTENBERG, 1982, p. 157); e prossegue: «burocracia é quando, em função da organização, a pretexto de organizar, você cria um quadro privilegiado, profissional e diferenciado da comunidade, com poder sobre ela e a pretexto de defendê-la» (TRAGTENBERG, 2011a, p. 26-27).

Sobre sua compreensão do que seja a *pedagogia burocrática*, Tragtenberg (1982), afirma: «entendo por pedagogia burocrática um sistema onde os meios de controle se tornam fins, e os fins são esquecidos; então, o diário de classe do professor e o registro de faltas e notas são mais importantes que o curso ministrado ao aluno. [...] A pedagogia burocrática se caracteriza também por procurar, além de um controle totalitário de todos sobre todos, o conformismo em relação ao ensino recebido e transformar a avaliação e nota como novo "fetiche"» (TRAGTENBERG, 1982, p. 155); em tal ambiente burocrático-pedagógico, segundo Jules Celma (1979), «o ensino é um meio de tranquilidade e segurança: um ambiente que seduz»; e, sintetiza:

Tranquilo porque aí nada se faz de muito humano! Aí, não se respeita nem mesmo sua própria natureza (o professor é, antes de tudo, um funcionário) nem a dos outros. De fato, como aceitar no outro o que, individualmente, não se permite a si próprio? Seguro, porque aí, as mudanças, os acontecimentos, às vezes são coriáceos (CELMA, 1979, p. 17).

Reconhecidamente as escolas presentes na sociedade capitalista, enquanto organizações que são, têm elementos em comum com o mercado empresarial. São esses empreendimentos comerciais que irão agenciar o emprego nas instituições escolares como campo de treinamento para os trabalhadores que a compõem. A sociedade capitalista tem as empresas como paradigma de eficiência. Essas companhias, associações, corporações desfrutam sempre — exceto em períodos de revoluções — de ampla legitimidade na sociedade, por se constituírem em instituições desejáveis ou mesmo por serem instituições as quais, nessa *sociedade do espetáculo*, não se poderia evitar. Em vista de tais particularidades as empresas se convertem em modelo a ser imitado pelas autoridades do sistema de educação. Por conseguinte, sob o estigma empresarial o sistema de educação, passa a ser «descrito em termos de "fluxo de entrada" (dos alunos) e em termos de "fluxos de saída", "produtos finais e

produtos não-finais" — adequação às necessidades, emprego e desemprego. A instrução é definida como produto de consumo» (TRAGTENBERG, 1980, p. 43).

Porém há que se questionar o nível de responsabilidade social dos docentes assim como também dos pesquisadores, pois, «a não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de "delinquência acadêmica" ou da "traição do intelectual" (TRAGTENBERG, 1982 p. 14); todavia, «na história toda, o intelectual sempre foi uma espécie de reserva da burocracia e hoje não desmente isso» (TRAGTENBERG, 2011a, p. 119). Entretanto, Maurício Tragtenberg (2011a), em vista da contradição social existente tem para si que «o importante é saber ver isso e procurar um certo nível de coerência entre o pensar e fazer. Não é fácil. Creiam que é uma das coisas mais difíceis, um dos exercícios mais difíceis que o homem tem diante de si, mas do qual não pode fugir» (TRAGTENBERG, 2011a, p. 119). Contrário a tal paradigma da educação de Estado, Tragtenberg (1982) assevera que «a aquisição do saber deve ser acompanhada da reflexão crítica sobre o mesmo, pois o ideal não é fabricar "quadros dóceis" submetidos às baterias de testes das empresas privadas, mas homens que vivem duas dimensões da liberdade: a inserção na sociedade e sua crítica simultânea» (TRAGTENBERG, 1982, p. 73); e sintetiza: O princípio de autoridade na Universidade deve basear-se no conhecimento e em sua habilidade produtiva; qualquer coisa que exceda a isso é autoritarismo rude. Autonomia total, gratuidade do ensino, transparência dos atos administrativos e representação paritária de funcionários, alunos e professores são condições *sine qua non* para a existência da democracia universitária. Todavia, ela não deve limitar-se ao *campus*; seu valor será nulo se a liberdade sindical, integral liberdade de pensamento e expressão não a concluírem (TRAGTENBERG, 1982, p. 73).

Do exposto nessa subseção, pode-se inferir, portanto, que para o educador Maurício Tragtenberg a ação através do qual o ser humano aprende a se informar, comunicar, colaborar, cooperar com o "outro" em uma sociedade em pleno movimento, isso é — primordialmente — educação; esse ato não é senão o aprender a devir no qual a aquisição dos conhecimentos necessita ser seguida de reflexão crítica sobre o próprio uma vez que, simultaneamente, é importante ao indivíduo inserir-se na sociedade, todavia, é, da mesma forma, imperativo fazer-lhe a crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tememos dizê-lo queremos homens capazes de destruir, renovar constantemente os meios de suas vidas, e renovarem-se a si mesmos; homens sempre dispostos a aceitar o melhor de sua vida; felizes com o triunfo das novas ideias; e aspiram a viver inumeráveis existências numa única vida. A sociedade teme tais homens; ela nunca aceitará uma educação que os produza (FERRER Y GUARDIA apud SAFÓN, 2003, p. 15).

Pressupondo a educação exógena, autoritária, a educação de Estado; avaliando que eu tenha obtido algum êxito em investigar uma ou outra página na qual se descreva hábeis e formidáveis obras concebidas pelo gênio humano e dessa pesquisa infiro que a educação é o que de melhor se construiu através dos tempos; e, que ela possui uma especial aptidão para se auto-reproduzir; contudo, da mesma forma, reconheço, ainda hoje, que a deletéria alienação introjetada no educando é superior à degradação econômica existente na sociedade capitalista; circunstância que, em última instância, determina o *status* ao indivíduo, seu lugar no mundo.

Como explicitado no primeiro capítulo, a civilização ocidental, perpassando pelo pensamento socrático-platônico-aristotélico e adentrando ao *direito* romano, não conseguiu ultrapassar o direito do colonizador; o difundido *uti possidetis*, digo, o direito do invasor. Com o advento da educação da sé romana através de seus bispos e padres a dialética grega enfim chega a bom termo: aos céus. Vê-se que a partir daí, o projeto de civilização ocidental não era mais incidental. Tem-se um paradigma: a educação objetiva que o indivíduo, nobre ou gentil, seja um bom cristão; tal paradigma ultrapassa o final da Idade Média e chega incólume aos dias atuais. Não concorda? Ler, por favor, os *Agradecimentos* dos trabalhos de conclusão de curso, dissertações e mesmo em teses e se vê a perenidade, mesmo no meio científico, daquele ideário. Bem, o(a) leitor(a) há de convir: a educação formal de Estado — quer seja um Estado distante no tempo ou o moderno Estado-nação — não ultrapassa o fato social durkheimiano. Essa é, então, na sociedade de classes, a educação da modernidade sob o capitalismo. Feitas de cima para baixo, as revoluções burguesas, desde o século XV, sempre tentaram universalizar tal educação objetivando que os indivíduos não mais sejam ignorantes e da mesma forma repudiem um saber puramente sobrenatural; pretendendo assim, um ensino laico tão útil e necessário à sociedade urbana e industrial administrada por meio de contrato social. Quem, senão o Estado liberal, criaria os meios para os indivíduos tomarem posse das novas técnicas científicas, afiançando, simultaneamente, a ordem e progresso comteano e a ordem social durkheimiana instituindo assim o que se convencionou designar de democracia burguesa.

Em vista, portanto, da manifesta ou subliminar luta de classes que ocorre sob esse Estado, vejamos então como pode ser a concepção de educação em Maurício Tragtenberg; para isso relembro o objetivo geral proposto para esse trabalho: examinar obras de Tragtenberg com vistas a debater a categoria educação; e, os objetivos específicos: a) investigar sua formação intelectual para uma melhor compreensão de sua visão de homem e de mundo; b) demonstrar sua crítica às instituições: Estado, escola e educação; e c) examinar a práxis docente de Tragtenberg para constatar se sua concepção de educação é anarquista ou se alinha a uma pedagogia não-diretiva específica.

Maurício Tragtenberg — tendo, ainda criança, estudado em escolas formais apenas por três anos — se autodenomina, e é reconhecido, como autodidata; situação que perdurou até seus vinte e seis anos quando presta vestibular e adentra a uma faculdade não sei antes, por exigência da lei, escrever uma monografia, defendê-la e publicá-la. Para que esse fato pudesse ter ocorrido em sua vida, desde tenra idade conviveu também com pessoas de ideário libertário, as quais lhe abriram trilhas através das quais pode caminhar em suas práticas e leituras de Bakunin, Kropotkin, Malatesta, Marx, Rosa Luxemburg, Tolstói, etc., feitas, inicialmente, em língua portuguesa, em alemão, em ídiche e em hebraico uma vez que sua família, pais e avós, provinham de judeus-ucranianos, chegada ao Brasil em vista de perseguições políticas. O acesso a esse conhecimento assim como o convívio com anarquistas que haviam combatido na revolução russa e na guerra civil espanhola lhe permite a construção de uma visão de homem e de mundo que o coloca junto à classe operária em consonância com o fato de que a atuação autônoma do trabalhador é que firma sua independência quer seja prática ou teórica através de sua força criadora em se auto-organizar, auto-educar e autogestão de sua vida social. Para Tragtenberg essas são as condições sem as quais não se concretiza a emancipação humana.

A respeito de sua posição quanto à instituição Estado, escola e educação, através de sua crítica visceral pode-se depreender que conceitualmente a própria existência de tais instituições já a caracterizam como instâncias burocráticas cujo objetivo último é sua própria produção e perpetuação *ad aeternum*; posto que, a burocracia — através da dominação físico-intelectual do indivíduo — ao se apropriar da mais-valia impõe às massas a sua monocracia, o seu formalismo e sua hierarquia e dessa forma aliena a todos. O aparelho de Estado estabelece seu poder e controle sobre todos começando pelo centro; ele funciona sob qualquer regime, desde a monarquia mais absoluta estatizando completamente todas as formas de vida, todas as

minúcias, todos às particularidades das condutas e procedimentos em sociedade, quer seja no âmbito político, social, econômico, afetivo, sexual, etc. Assim, o ensino, a religião, o esporte e demais outras atividades sob o controle do Estado se tornam verdadeiras indústrias de castração, onde as consequências aperfeiçoam a escravidão assalariada e as relações de produção capitalistas. Em vista disso o indivíduo é reduzido a mero escravo assalariado, a uma mercadoria; o Estado projeta e executa cada item do processo de "coisificação" do cidadão.

Com relação à instituição escola fica evidente que, para Tragtenberg, ela se constitui em um observatório político, um aparelho que permite um perene conhecimento e controle daqueles que a compõem desde o orientador educacional, o psicólogo educacional, os docentes e de seus próprios alunos. Seus encargos conservadores são especialmente dois, a saber, a supressão do sistema de alunos das classes operárias e o processo de socialização à subordinação, isso é, a transmissão à nova geração de valores que irão se harmonizar ao seu futuro papel subalterno. Enquanto aparelho ideológico a escola, desde sua fase inicial, já reflete uma unidade contraditória de duas redes de escolarização; a escola beneficia os favorecidos e desfavorecidos e o princípio disso está na diferença social da família. Dessa forma aqueles que saem da escola se dão por satisfeitos ao conseguirem adentrar a uma empresa privada ou pública. Nela habituar-se-ão a obedecer a ordens e não a se autodirigir; portanto, a escola não educa para a autonomia, educa para o *espírito de rebanho*. A burocracia escolar recorrendo à coerção, a artifícios de exclusão, exacerba a passividade e servilismo como meios necessários à apreensão de um conhecimento medíocre que são transmitidos por docentes não interessados no processo pedagógico, porém, suficientemente zelosos de seus encargos particulares no magistério visto como carreira, cujo auge é alcançado quando o professor se despede da docência através de variados acúmulos de funções e responsabilidades burocráticas, uma vez que o exercício da docência traz consigo um defeito de sua origem escrava.

Em se tratando da educação se verifica em sua história que desde a pedagogia platônica se estabelece e já se justifica o controle da educação por parte do Estado; não se nega a importância da educação familiar, entretanto, desde essa época a nação educadora tem absoluta prioridade sobre a educação do indivíduo. Sintetizando: desde já transcorridos séculos da civilização grega, romana, judaica, cristiana, islâmica, luterana, calvinista, etc., ainda não se ultrapassou — antes está em estado ótimo de estabilização — tal paradigma da educação. Se isso não fora verdade, no final do século XIX, aquele pedagogo francês, depois

criador da cátedra de Sociologia, não teria se criado; entretanto, o seu fato social está bem vivo; a isso se dá o nome de educação exógena, autoritária, cujo objetivo emana sempre do exterior; assim o Estado providencia a meta — sob o (des)mando de uma determinada coligação — para que ele próprio educadamente se perpetue. Exatamente contrário a esse modelo há outra possibilidade na qual a educação procede da existência do educando, da experiência do indivíduo que significa sobressair, emergir da condição potencial para manifestar-se na realidade da vida. Nesse sentido caminham a ação e pensamento tragtenberguiano que reconhece a existência da educação para a submissão — entretanto, propõe uma educação para a autonomia e para a autogestão na qual a obtenção do conhecimento deve ser seguida da reflexão crítica sobre o mesmo sendo que o objetivo basilar de qualquer educação é modelar a sociedade e não formar, informar, conformar, deformar ou formatar o educando — sem que se possa, entretanto, atualmente ignorar a interligação ao processo social fora da escola uma vez que o movimento escolar se encontra totalmente integrado ao processo social cuja égide se encontra sob o capitalismo cindido em classes; nem tampouco deixa de reconhecer que a educação nessa sociedade dividida em classes não objetiva senão criar a mão de obra disponível para suprir a necessidade do sistema e inculcar maneiras de sentir, pensar e agir que manifestem a ideologia da classe dominante como sendo da sociedade em geral e de interesse privado como sendo de interesse público; isso é, formar o sujeito a ser heterônomo inteiramente submetido à vontade de outrem; uma servidão física-intelectual voluntária a qual artificialmente divide em especializações diversas e cerca os rebanhos para maior comodidade de seus... exploradores.

Contextualizei brevemente algumas reflexões a respeito dos objetivos desse trabalho, exponho, por fim, a meu ver, se a práxis docente de Tragtenberg une a concepção anarquista de educação.

Um parêntesis: Antes é fundamental fazer aqui constar que a educação anarquista, a educação libertária não é entendida como a emancipação da classe trabalhadora. Enquanto houver direito de propriedade privada, a classe operária está submetida, está sujeitada física e intelectualmente; assim, sua emancipação não ocorre senão de maneira revolucionária. Permito-me inserir uma máxima de um discurso de Bakunin a respeito da questão da educação do povo; diz o Estado: «"primeiro demos instrução ao povo e depois emancipemo-lo"», no que é prontamente contestado por Bakunin, «dizemos o contrário: que primeiro se emancipe e se instrua por si mesmo»; e assevera: «em primeiro lugar está a emancipação política, que

engendra necessariamente sua emancipação econômica, e mais tarde, sua emancipação intelectual e moral» (BAKUNIN, 2003a, p. 93). Portanto, a espécie *Sapiens* ao destruir as instituições — dentre elas a escola tal qual se conhece na modernidade — se emancipa, e, portanto, se emancipa das educações aos moldes estatais (fim do parêntesis).

Discorro a seguir sobre se a práxis docente de Maurício Tragtenberg coaduna com a concepção anarquista de educação. Para isso faço uso de seu discurso bem como de seus discentes, amigas e amigos de seu convívio. No plano das posições políticas ideológicas se situa em uma posição socialista, não autoritária, libertária; «uma espécie de marxista anarquizante». Em que pese o fato de jamais ter se assumido publicamente como anarquista, cultivou, segundo Morel (2001, p. 286), «vínculos pessoais com os anarquistas paulistanos, que perduraram por toda vida, e pela atuação nos últimos vinte e cinco anos, ele foi um dos homens que mais contribuíram para a reconstrução desse movimento». Da apreciação de sua obra é lícito posicioná-lo entre os marxistas libertários, socialistas libertários, comunistas libertários, comunistas conselhistas, marxistas autogestionários e anarco-marxistas em vista de sua análise heterodoxa do marxismo através da qual nega a função vanguardista do partido e do sindicato assim como também nega a existência de experimentos reais socialistas ou comunistas na revolução bolchevique; recusa também a necessidade imperativa de um período de transição entre capitalismo e comunismo ao tempo em que lhe atrai o pensamento conselhista difundido por Rosa Luxemburg se identificando assim com o comunismo da autogestão praticada pelos soviets originados na Revolução Russa de 1905.

No âmbito político-educacional seu discurso, integrado à sua práxis, reforça sua deriva epistemológica na medida em que no exercício intelectual não se aprisiona a nenhuma escola teórico-política; inteligência e paixão integram sua pedagogia heterodoxa a qual não se filia a uma determinada matriz curricular. Em sua perspectiva mais do que ser ensinado o indivíduo tem de realizar sua educação humana e cidadã, instruir-se, informar-se e aprender a comunicar-se com o outro, a compartilhar, a se tornar capaz de devir numa sociedade em total devir; esse é a o intento primeiro da educação, aprender a devir; semelhante a Heráclito para quem tudo é concebido como processo e tudo flui; nada persiste nem permanece o mesmo. Nesse sentido a educação tem por meta um indivíduo em constante construção que tenha competência de, em coletividade, modelar a sociedade por meio da comunicação com o outro; dessa forma a aquisição do conhecimento deve ser seguida da reflexão crítica sobre o mesmo, pois o ideal não é fabricar quadros submissos, mas seres que vivam duas grandezas da

liberdade: a inserção na sociedade e sua crítica simultânea.

Maurício Tragtenberg — nas declarações de quem o conheceu mais de perto — foi um intelectual atípico, tratava os textos de forma não canônica, um autor complexo cuja característica fundamental é não dirigir sua palavra, prioritariamente, à academia, herético, heterodoxo, um judeu sem templo, sem cátedra. Intransigente, um militante sem partido, um parresista no socialismo libertário no qual se podiam perceber, no dizer de Maria Ester de Freitas (2001, p. 109) alguns «atributos de professor e autor: um erudito sem frescuras, generoso e solidário com os alunos e colegas, de um vigor intelectual enorme, portador de uma transgressão jovem, defensor da liberdade de pensamento, da autonomia pessoal e do respeito à dignidade humana [...] seu objeto de estudo era a própria realidade, analisada e vivida na sua paixão e no seu envolvimento como pesquisador prático»; concluo as palavras de amigos(as) e alunos(as) com a fala de um seu aluno que cursou a disciplina *História* do segundo ano colegial clássico, em 1967, o embaixador Paulo Roberto de Almeida (2002): «sou devedor a ele, mais do que de algum conhecimento específico, essencialmente de um método analítico e de uma tripla visão crítica: do mundo, dos homens e dos escritos dos "grandes mestres", aqueles dos quais ele nos falava em suas aulas. Ele foi o meu grande mestre e meu único "educador" no sentido completo da palavra».

No âmbito do exercício da docência, desse parágrafo anterior se pode depreender o reconhecimento por parte de seus discentes quanto ao domínio do conhecimento da teoria e prática, assim como a crítica a ambas, exercida por Tragtenberg quando da efetivação de sua práxis como professor. Nessa atividade não teve por objetivo transmitir um saber exclusivo; ao contrário, em respeito ao ser humano, defende e incentiva a ação e o pensamento autônomos. Contudo, por ser um "dizador do verdadeiro" — parresista — sempre expôs a si mesmo e aquilo que espera, portanto, nunca foi neutro, e isso, por parte de determinados ouvidos soa como intransigência; o que lhe proporcionou, em especial no âmbito político, desafetos diversos; esses, em posição de (des)mando junto à burocracia do aparelho de Estado, posterior ao golpe militar de 1964, foram a causa de Tragtenberg se tornar um educador sem cátedra, uma vez que tendo passado sempre em primeiro lugar em diversos concursos, sempre havia uma cláusula pela qual a ditadura militar o impedia de não exercer a função de docente. A propósito de neutralidade, «você», diz Tragtenberg (1999, p. 130), «não pode se dar ao luxo de ver a coisa superficialmente, levemente ou, por outro lado, imobilisticamente. Você não pode se dar o luxo de brincar porque a direita nunca brincou»; ora, da leitura dessa sua

afirmação — e em vista da sistemática perseguição movida pela autoridade de Estado sob o poder da ditadura militar de extrema-direita no Brasil, caçando seus direitos e o perseguindo — se infere de suas ações e pensamentos que o lugar de onde fala Tragtenberg não é outro senão uma posição libertária, cujas atividades condenam integralmente a autoridade de Estado, portanto, anarquista. Do exposto até aqui encerro assinalando que no exercício da docência a práxis educativa de Maurício Tragtenberg aponta para uma concepção anarquista em educação.

Por fim — considerando a probabilidade de que todas as medidas tomadas para se chegar aos objetivos a que me propus nessa pesquisa conseguiram alcançar êxito — desejo enfatizar que os conceitos e princípios aqui instituídos não se organizaram senão em formas aproximativas, conseqüentemente, não fechadas. Dessa maneira, dar-me-ei por realizado se, de um(a) presumível leitor(a), se originar uma crítica que substitua o improvável pelo mais provável, expondo dessa forma outra deriva por meio da qual seja possível aprofundar ações e concepções, mesmo porque, como se sabe, é precisamente a partir da conclusão, ou considerações finais, de qualquer trabalho que o(a) verdadeiro(a) leitor(a) dá seu próprio passo.

## REFERÊNCIAS

- ABDEL-MALEK, Anouar. *A dialética social*. Petrópolis: Paz e Terra, 1975.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Conceito de iluminismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ALCORÃO. 2. ed. Lisboa: Europa-América, 1989.
- ALMEIDA, Milton José de. *O triunfo da escolástica: a glória da educação*. Educação e Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 26, n. 90, p.17-9, jan.-abr. 2005.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. *A educação de Maurício Tragtenberg: (depoimento pessoal sobre um método político-pedagógico)*. Revista Espaço Acadêmico – Ano II – nº 15 – Agosto de 2002 – Mensal – ISSN 1519-6186. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/015/15pra.htm>>. Acessado em 03 set. 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- ANTOINE, Charles. *O integrismo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- ANTUNES, Ricardo. Maurício Tragtenberg: a perda de um intelectual herético. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 97-102).
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.
- BAKUNIN, Mikhail Alexandrovich. *A instrução integral*. São Paulo: Imaginário, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Deus e o Estado*. São Paulo: Imaginário, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Escritos contra Marx*. São Paulo: Imaginário, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Estatismo e anarquia*. São Paulo: Ícone, 2003b.
- BARSOTTI, Paulo Douglas. Maurício Tragtenberg. In: PERICÁS, Luiz Bernardo & SECCO, Lincoln (Orgs.). *Intérpretes do Brasil: clássicos, rebeldes e renegados*. São Paulo: Boitempo, 2014. (p. 357-376).

BÍBLIA. Português. *Escrituras sagradas*. São Paulo: Sociedade Torre de Vigia, 1986.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. São Paulo: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRÉHIER, Émile. *História da filosofia: a Antiguidade e a Idade Média – Tomo 1 – III – Idade Média e Renascimento*. São Paulo: Mestre Jou, 1979.

BUBER, Martin. *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, Fernando de. As pessoas não morrem, ficam encantadas. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 35-47).

CALVINO, João. *Sobre a autoridade secular*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CELMA, Jules. *Diário de um educastrador*. São Paulo: Sammus, 1979.

CHACON, V. *História das ideias sociológicas no Brasil*, São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1977.

CODELLO, Francesco. «A boa educação»: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007.

COLOMBO, Eduardo. *Análise do Estado: o Estado como paradigma de poder*. São Paulo: Imaginário, 2001.

COMTE, Auguste. *Curso de filosofia positiva*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

D' ONOFRIO, Salvatore. *Pensar é preciso*. Rio de Janeiro: Editoama, 2009.

DE LA BOÉTIE, Etienne. *Discurso da servidão voluntária*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DE LIBERA, Alain. *A filosofia medieval*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

DELORS, Jacques. *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOMINGOS, Petrônio. "Um templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Rev. Bras. Educ.* vol.13. n<sup>o</sup> 39. Rio de Janeiro. Set/Dez. 2008.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e sociologia*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

\_\_\_\_\_. Julgamentos de valor e julgamentos de realidade. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). *Durkheim*. São Paulo: Ática, 1988a. (p. 53-62).

\_\_\_\_\_. Divisão do trabalho anômica. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). *Durkheim*. São Paulo: Ática, 1988b. (p. 97-102).

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FABBRI, Luigi. Socialismo e ignoranza. In: *Umanità Nova*. a. I, n. 21, Milão, 23 de março de 1920. In: CODELLO, Francesco. «A boa educação»: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007.

FARIA, José Henrique de. Burocracia, poder e ideologia: a antevisão da empresa contemporânea em Tragtenberg. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg*: 10 anos de encantamento. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011. (p. 53-74).

FERRAZ, Deise Luíza da Silva. *Maurício, por Beatriz Tragtenberg*. Revista Espaço Acadêmico – N<sup>o</sup> 150 – Novembro de 2013 – Mensal – Dossiê – Atualidade do Pensamento de Maurício Tragtenberg – Ano XIII – ISSN 1519-6186. (p. 1-8).

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Editora F. Alves, 1977.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREIRE, Felisbelo. História Constitucional da República dos Estados Unidos do Brasil. 1894, vol. II, cap. 4<sup>o</sup>. In: MARIA, Júlio. *A igreja e a república*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Maria Ester de. Tragtenberg e a questão ideológica da teoria geral da administração. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011a (p. 107-113).

FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FROMM, Erich. *Análise do homem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

\_\_\_\_\_. *Psicanálise da sociedade contemporânea*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

GARAUDY, Roger. *O ocidente é um acidente: por um diálogo das civilizações*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1983.

GUTIERREZ, Gustavo Luís. Maurício Tragtenberg como um autor complexo. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011. (p.189-196).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm. *Princípios da filosofia do direito*. São Paulo: Ícone, 1997.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HERÁCLITO. *Fragmentos*. In: Os pré-socráticos. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

HITLER, Adolf. *Minha luta*. São Paulo: Centauro, 2001.

HOBBS, Thomas. *Leviatã: ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HUXLEY, Aldous *Admirável mundo novo*. 1. ed. São Paulo: Victor Civita, 1974.

\_\_\_\_\_. *Os demônios de Loudun*. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

KOLVENBACH, Peter-Hans. *Características da educação da Companhia de Jesus*. São Paulo: Loyola, 1987.

KROPOTKIN, Piotr. *A conquista do pão*. Rio de Janeiro: Rizoma, 2011.

KROPOTKIN, Piotr. A inutilidade das leis. In: WOODCOCK, George (Org.). *Os grandes escritos anarquistas*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981. (p. 101-106).

\_\_\_\_\_. La scienza moderna e l'anarchia, Genebra, 1913. In: CODELLO, Francesco. «A boa educação»: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Estado e seu papel histórico*. São Paulo: Imaginário, 2000.

\_\_\_\_\_. *Palavras de um revoltado*. São Paulo: Imaginário; Ícone, 2005.

LAPASSADE, Georges. *Grupos, organizações e instituições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LAPASSADE, Georges & LOURAU, René. *Chaves da sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. Tomo I. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LENOIR, Hugues. *Educar para emancipar*. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LEPAPE, Marie-Claire. *Pedagogia e pedagogias*. Lisboa: Edições 70, 1975.

LEUENROTH, Edgard. *Anarquismo: roteiro da libertação social*. 2. ed. São Paulo: Achiamé; CCS-SP – Centro de Cultura Social, 2007.

LIPIANSKY, Edmond-Marc. *A pedagogia libertária*. São Paulo: Imaginário, 1999.

LOBROT, Michel. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977a.

\_\_\_\_\_. *Animação não directiva de grupos*. São Paulo: Moraes Editores, 1977b.

\_\_\_\_\_. *Os efeitos da educação*. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LÖWY, Michael. *Leon Trotsky, profeta da revolução de outubro*. Revista Outubro. Edição 03. Artigo 05. 15 fevereiro 2015. (p. 53-61). Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-05.pdf>> Acessado em 20 abr. 2015.

LUTERO, Martinho. *Nascido escravo*. São Paulo: Fiel, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sobre a autoridade secular*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MALATESTA, Errico. *A anarquia*. São Paulo: Imaginário, 1999.

MAKHAÏSKI, Jan Waclav. A conspiração operária, 1905. In: TRAGTENBERG, Maurício (Org.). *Marxismo heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (p. 84-176).

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MARIA, Júlio. *A igreja e a república*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Tomo I. São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

\_\_\_\_\_. *O capital: crítica da economia política*. Tomo II. São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

MARX, K. & ENGELS, F.. *A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas*. 3. ed. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, Vol I, 1976.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Obras escolhidas. v. 1. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

MAZZEO, Antonio Carlos. *Sociologia política marxista*. São Paulo: Cortez, 1995.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MINH, Ho Chi. *Escritos políticos*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MIR, Luís. *Guerra civil: Estado e trauma*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. *O que é burocracia*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MOREL, José Carlos Orsi. Maurício Tragtenberg, a solidariedade de classe e as lutas sociais em São Paulo. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 257-288).

MOURA, Maria Lacerda de. *Ferrer; o clero romano e a educação laica*. São Paulo: 1934.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A gaia ciência*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Escala, 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

ORWELL, George. *1984*. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

PASSETTI, Edson. Um parresiasta no socialismo libertário. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011. (p.165-174).

PEY, Maria Oly. Apresentação da Coleção Pedagogia Libertária. In: STIRNER, Max. *O falso princípio de nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Nova Cultural, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Diálogos*. São Paulo: Nova Cultural, 2000b.

PROUDHON, Pierre-Joseph. *A propriedade é um roubo: e outros escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 2001.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da miséria*. São Paulo: Escala. 2007. Tomo II.

RECLUS, Élisée. *A evolução, a revolução e o ideal anarquista*. São Paulo: Imaginário, 2002.

\_\_\_\_\_. *Anarquia pela educação*. São Paulo: Hedra, 2011.

REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

REICH, Wilhelm. *O assassinato de Cristo*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

REIMER, Everett. *A escola está morta: alternativas em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RESENDE, Paulo-Edgar Almeida. Maurício Tragtenberg: ousou saber, ousou dizer. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011. (p.157-164).

ROMMEN, Heinrich Albert. *O Estado no pensamento católico: tratado de filosofia política*. São Paulo: Edições Paulinas, 1967.

SAFÓN, Ramón. *O racionalismo combatente* - Francisco Ferrer Y Guardia. São Paulo: Imaginário, 2003.

SALEM, Tânia. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.

SILVA, Antônio Ozaí. A obra de Maurício Tragtenberg. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011a (p. 19-34).

\_\_\_\_\_. *Maurício Tragtenberg: militância e pedagogia libertária*. Ijuí: Unijuí, 2008.

SILVA, Doris Accioly. Polifonia e unidade na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg. In: VALVERDE, Antonio José Romera (Org.). *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011b (p. 35-52).

SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001.

SIGAUD, Geraldo de P. *Pastoral de saudação*. São Paulo [s.n.]: 1947. In: JÚNIOR, Alfredo Moreira da Silva. O integrismo católico brasileiro e sua influência na diocese de Jacarezinho. Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades - Revista Brasileira de História das Religiões – ANPUH - Maringá (PR) v. 1, n. 3, 2009. ISSN 1983-2859. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acessado em 25 jul. 2015.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. 2. ed. São Paulo: Moraes Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* São Paulo: Centauro, 2001.

STÁLIN, Josef. *Em marcha para o socialismo*. São Paulo: Quilombo, 1980.

STÁLIN, Josef. *Questões políticas*. Belo Horizonte: Aldeia Global Livraria e Editora, 1979.

STIRNER, Max. *O falso princípio de nossa educação*. São Paulo: Imaginário, 2001.

\_\_\_\_\_. *O único e a sua propriedade*. Lisboa: Antígona, 2004.

TOLSTOI, Leon. A violência das leis. In: WOODCOCK, George (Org.). *Os Grandes escritos anarquistas*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 1981. (p. 106-107).

TRAGTENBERG, Maurício. *A falência da política*. São Paulo: UNESP, 2009a.

\_\_\_\_\_. *A revolução russa*. São Paulo: Atual, 1988.

\_\_\_\_\_. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Autonomia operária*. São Paulo: UNESP, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1974.

\_\_\_\_\_. *Educação e burocracia*. São Paulo: UNESP, 2012.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Kropotkin: textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Marxismo heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. *Memorial Maurício Tragtenberg*. Educação & Sociedade. V. 19, n. 65, Campinas, Dez. 1998 (p. 7-20).

\_\_\_\_\_. *Memórias de um autodidata no Brasil*. São Paulo: Escuta, 1999.

\_\_\_\_\_. *Planificação: desafio do século XX*. São Paulo: Senzala, 1967.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Moderna, 1986.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e cultura universitária. In: MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo: Annablume, 1996.

\_\_\_\_\_. *Teoria e ação libertárias*. São Paulo: UNESP, 2011b.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: UNESP, 1982.

TUNG, Mao Tse. *O livro vermelho*. São Paulo: Global, 1972.

UHLE, Agueda Bernardete Bittencourt. Tragtenberg e a educação. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 149-166).

VALVERDE, Antonio. Elogio de Maurício Tragtenberg. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 55-63).

\_\_\_\_\_. *Maurício Tragtenberg: 10 anos de encantamento*. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2011.

VANEIGEM, Rauol. *A arte de viver para a geração nova*. Porto. Afrontamento, 1974.

VIANA, Nildo Silva. *Educação, sociedade e autogestão pedagógica*. In: Revista Urutágua, Maringá/Paraná. Brasil. ISSN 1519.6178. Nº 16, ago/nov. 2008. (p. 37-46).

VIEIRA, Evaldo Amaro. Para Maurício Tragtenberg. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia Alem (Org.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Sociais*. São Paulo: UNESP, 2001. (p. 49-52).

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 7. ed. São Paulo: Livraria Pioneira, 1992.

\_\_\_\_\_. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Vol. 2. São Paulo: Editora Universidade de Brasília, 1999, Vol. 2.

\_\_\_\_\_. *Ensaio de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1982.