

Estabelecendo um ambiente subversivo em educação: conversas com Maurício Tragtenberg e Guilherme Corrêa

Willian Sartor Preve*

Resumo

O propósito deste texto é aproximar o pensamento de Maurício Tragtenberg a uma noção de oficina alicerçada em princípios da Pedagogia Libertária, elaborada por Guilherme Corrêa. Para tal fim apresento algumas falas de professores e alunos que remontam ao meu período de escolarização, pois é a partir dessas recordações que se estabelece uma conversa entre os autores. Esse diálogo se dá com base em textos de Tragtenberg acerca da educação, tal como *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária* e com o texto *Oficinas: novos territórios em educação*, de autoria de Corrêa. As falas que trago no início do texto evidenciam, sobretudo, a recorrência de certos estímulos para a obtenção de boas notas no ambiente escolar. Com as discussões realizadas neste trabalho compreendo que os estímulos por desempenho fazem com que os exames se tornem um fim em si mesmos, podendo fortalecer a competitividade e o desenvolvimento de atitudes submissas nos sujeitos em formação, impondo-lhes limitações.

Palavras-chave: Oficina. Maurício Tragtenberg. Guilherme Corrêa. Pedagogia Libertária.

Considerações iniciais

A intenção deste *paper* é realizar aproximações entre o pensamento de Maurício Tragtenberg, mais especificamente no que tange à educação, e uma proposta de oficinas fundamentada em princípios da Pedagogia Libertária, elaborada por Guilherme Corrêa (2000).

Para iniciar este texto gostaria que o leitor ficasse a par de algumas frases/falas que ouvi corriqueiramente durante os anos de escolarização. Não fui o único a ouvi-las e acredito, também, que o leitor reconheça nessas frases certa recorrência nos ambientes escolares. Há algum tempo tenho demonstrado sinais de cansaço em relação a um certo modo de estudar. Passei todos os anos de Escola Básica incólume, sem dificuldades de aprendizagem e desempenho. Hoje, todavia, essas frases ditas por professores e colegas ressoam como um refrão de música ruim que insiste em não sair da mente.

* Graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.
E-mail: williansartor@gmail.com

Lembro-me de uma aula, em específico, durante os anos finais do ensino fundamental, quando nos foi solicitado um desenho. Não havia entendido qual era a proposta e fui à mesa do professor para esclarecer minhas dúvidas. Visto que suas explicações não me bastavam foi necessário me dirigir a sua mesa pela terceira vez. Ao me ver novamente diante dele, o professor imediatamente se irritou. Pediu para que eu voltasse ao meu lugar e se dirigiu a toda turma nesses termos: “Gente, errar uma vez é humano. Duas vezes é ser burro. Agora, errar três vezes já é ser jumento”.

Em outros momentos, durante as aulas de inglês do ensino fundamental, o professor aconselhava frequentemente a nos esforçarmos. Seria preciso, segundo ele, esforçar-se para conseguir boas notas, já que elas se constituíam em uma espécie de salário que recebíamos a cada bimestre. Ele afirmava que, chegado certo momento, no futuro, nossas notas seriam recompensadas por um salário de verdade, uma quantia monetária, sempre na medida dos nossos esforços.

A última recordação que trago à tona diz respeito a conselhos de colegas, amigos e professores, escutados cotidianamente durante todos os anos de escolarização. Eram tentativas de me defender das zombarias provenientes de colegas que não compreendiam meu interesse pelos estudos. Eles diziam que eu não deveria me importar com piadas de mau gosto, já que meu futuro estaria assegurado pelo comprometimento com os estudos e, sobretudo, pelas boas notas. Nessas falas também apareciam, muitas vezes, incentivos do tipo: “você vai se dar bem na vida”. Esperavam por mim, em algum momento do futuro, um carro, um apartamento, um “bom salário” e um cargo em alguma empresa multinacional.

Se o leitor se interessou pelas recordações pessoais que trago neste texto, e se lhe desperta curiosidade as discussões que serão travadas em torno dessas falas, convidoo à leitura deste *paper*! Adianto que a obra do sociólogo, professor e livre pensador Maurício Tragtenberg é analisada, sobretudo, a partir dos seguintes textos: *Relações de poder na escola*, artigo publicado em um periódico (TRAGTENBERG, 1985), além de *A delinquência acadêmica e Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*, ambos reunidos no livro *Sobre educação, política e sindicalismo* (TRAGTENBERG, 2004). Quanto às oficinas, a obra principal deste trabalho é intitulada *Oficina: novos territórios em educação*, de Guilherme Corrêa (2000); além de um artigo intitulado *Oficinas começam à maneira das ruderais*, de autoria de Ribeiro e Preve (2018), que segue a proposta de oficinas desenvolvida por Corrêa.

Contribuições de Maurício Tragtenberg

As falas relatadas, por mais variadas que possam parecer, articulam-se em uma posição conservadora acerca do propósito da educação. O autoritarismo é, infelizmente, um velho conhecido no Brasil. Não são apenas os castigos físicos, que ocorriam durante o século passado, que inculcam uma postura submissa nos estudantes: a humilhação por ter cometido um erro, a incitação de medo sobre as provas e os recorrentes estímulos por boas notas são exemplos mais atuais de práticas que também podem inculcar a submissão.

Os estímulos para alcançar boas notas podem se traduzir nos esquemas de recompensas e castigos e na esperança futura de receber um “bom salário”, como ficou evidente na fala de um dos professores. Uma recompensa para aqueles que souberam se sacrificar ao longo dos anos, abrindo mão das “distrações”. Nada mais que uma concepção pequeno-burguesa da vida, limitada ao escopo de se alcançar modestas recompensas materiais/financeiras ao preço de se submeter às “regras do jogo”. Por “regras do jogo” faço menção às prolongadas sessões de memorização para os exames, nas quais os agitados corpos de crianças e adolescentes são imobilizados. Mas tais regras não param por aí, pois, por vezes, aceitamos ordeiramente as atuais relações de trabalho, vislumbrando, na exploração de si e dos outros, uma forma de distinção social. Uma posição conformista e que nos leva a acreditar, conforme as palavras de Corrêa (2000, p. 103), “[...] no trabalho assalariado como sendo o que transformaria alguém inútil em alguém útil e bom; alguém treinado para colocar-se no seu lugar, para ficar quieto, para temer os superiores”.

O fortalecimento de uma postura submissa não ocorre somente por via da proibição, das ameaças e da humilhação, mas, também, por meio da competitividade. É aqui que gostaria de trazer à tona o pensamento de Maurício Tragtenberg, sociólogo e livre pensador brasileiro do século XX. Para Tragtenberg, a supervalorização dos exames acaba por propiciar um ambiente competitivo entre os estudantes. Em seu texto intitulado *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*, Tragtenberg faz uma minuciosa análise da obra de Francisco Ferrer, fundador da *Escuela Moderna de Barcelona*, em 1901, e posteriormente condenado à morte pelo estado espanhol. Para Ferrer, os exames são “[...] atos solenes ridículos que satisfazem o amor-próprio dos pais dos alunos e a supina vaidade de muitos mestres, causando torturas nas crianças antes e depois” (TRAGTENBERG, 2004, p. 155).

Ao estimularem a competição os exames fazem com que o educando procure “*superiores a admirar e inferiores a desprezar*” (TRAGTENBERG, 2004, p. 156, grifos do autor). Essa competição não reforça somente as noções de hierarquia já vigentes, mas

também é prejudicial à saúde das crianças, adolescentes e adultos, pois conforme afirma Tragtenberg, a “[...] competitividade no ensino leva, segundo Ferrer, a excesso de trabalho intelectual e físico, que deforma as inteligências, desenvolvendo certas tendências e atrofiando outras” (2004, p. 156).

Segundo Tragtenberg (1985, p. 70), em *Relações de poder na escola*, a prova (exame) “prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber”, algo que precisaria de muito mais tempo para se poder avaliar. Ao se submeter a sessões de memorização, o estudante tem que lidar com altos níveis de ansiedade e estresse, além das expectativas pessoais e de familiares esperando para serem atendidas. O resultado numérico do exame lhe dirá se ele/ela pertence ao grupo dos que vão “se dar bem na vida”, ao grupo dos modestos ou, por fim, ao conjunto dos fracassados. Porque “[...] quando falha, ‘interpreta’ esse evento como responsabilidade exclusiva do educando” (TRAGTENBERG, 2004, p. 49). Dessa forma, ao despender tanta energia para a realização dos exames, o estudante perde de vista os fins da produção de conhecimento e da aprendizagem.

A competitividade e a valorização extremada das notas e dos exames não ocorrem somente no ambiente escolar. As universidades também são locais acometidos pelo clima de competitividade instalado na sociedade. Maurício Tragtenberg nos dizia, em *A delinquência acadêmica*, que as universidades têm formado professores que supervalorizam o sistema de exames e o conformismo do aluno em relação ao saber do professor. Apesar de ser escrito originalmente em 1979, muitas de suas críticas permanecem válidas atualmente. Segundo ele, “[...] a separação entre aluno e professor opera-se através de uma relação de poder simbolizada pelo sistema de exames, ‘esse batismo burocrático do saber’” (TRAGTENBERG, 2004, p. 14).

Em suas análises acerca da natureza da burocracia, o autor evidencia o quanto ela funciona como instrumento de controle. Nas universidades a burocracia controla um saber pequeno e escasso, tendo em vista a precariedade das instituições brasileiras no que tange às atividades de pesquisa. Ao invés de incentivar o pensamento e a criação intelectual, não raramente ocorre o inverso. A rápida publicação de artigos com o intuito de ascender nas carreiras e de assegurar boas avaliações nos organismos financiadores faz com que, novamente, a preocupação esteja nos meios e não nos fins. Assim como ocorre nas escolas, quando os exames se transformam em um fim em si mesmo, nas universidades a publicação em periódicos pode-se tornar um fim em si mesmo e não o resultado da criação intelectual e científica.

É aí que se manifesta a *delinquência acadêmica* de maneira mais acentuada no cenário contemporâneo, caso queiramos atualizar o que Tragtenberg já nos advertia em

1979. Para o autor essa delinquência também pode ocorrer por meio da não discussão das finalidades sociais do conhecimento, na “[...] política das ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e [na] publicação a qualquer preço de um texto qualquer” (TRAGTENBERG, 2004, p. 16-17). Ainda segundo o autor, essa delinquência também se dá por meio da “separação entre o fazer e o pensar” (TRAGTENBERG, 2004, p. 18).

A crença de que devemos sempre competir para podermos sobreviver no meio acadêmico ou profissional também nos faz aceitar as regras do jogo e nos submeter a uma exploração de nós mesmos, pois “[...] os candidatos sérios não devem aceitar distrações artísticas, nem pensar no amor ou na coisa pública, sob o risco de fracassarem” (FERRER, s. d., p. 67, apud TRAGTENBERG, 2004, p. 156). Contudo, Francisco Ferrer aponta para a necessidade de valorizar a solidariedade, a liberdade e a cooperação, pensando a educação como um campo distante de quaisquer sectarismos (TRAGTENBERG, 2004).

As oficinas enquanto práticas de liberdade

Esta proposta de realizar um trabalho em educação, neste caso as oficinas, comunga dessa mesma crítica a certos efeitos da escolarização, especificamente a inculcação de posturas submissas nos estudantes, os condicionamentos físicos impostos pela prolongada imobilização do corpo e as limitações intelectuais propiciadas por tais posturas. Segundo as ideias de Ferrer, discutidas por Tragtenberg (2004), é preciso evitar a imposição de novas limitações aos estudantes, pois elas já existem em quantidade suficiente em suas vidas, sejam elas de caráter social, econômico ou cultural.

Sem a pretensão de fornecer respostas às crises da instituição escolar, que nesse momento são aguçadas pela crise sanitária, política e econômica, o presente trabalho interessa-se por práticas educativas que podem ocorrer com relativa independência e autonomia em relação ao funcionamento da escola. Refiro-me a uma certa concepção de oficinas.

Na Educação, segundo Ribeiro e Preve (2018), em *Oficinas começam à maneira das ruderais*, essa palavra geralmente nos remete a pensar em:

[...] uma forma de organização ativa, prática e grupal do fazer educativo. Remonta a ‘aulas’ não expositivas ou a trabalho relacionado a projetos, práticas manuais, ou seja, a formas de organizar o fazer que tenham por características gerais uma atividade em grupo, pouco ou não hierarquizada (RIBEIRO e PREVE, 2018, p. 37).

A proposição de oficinas da qual lanço mão neste texto não se distancia da descrição acima, fornecida por Ribeiro e Preve (2018). De fato, essa é uma boa descrição do ponto de vista do fazer oficinas, de sua parte prática, embora não se limite a esses termos. Contudo, a concepção de oficinas enquanto modalidade educativa, conforme propõe Guilherme Corrêa em *Oficinas: novos territórios em educação*, tem suas particularidades.

Essa perspectiva desenvolvida por Corrêa (2000) ocorreu no âmbito do Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT), da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos 1980 e 2000. Nesse núcleo a oficina foi sendo pensada como uma “[...] prática de liberdade, como ferramenta, como estratégia alicerçada em princípios da Pedagogia Libertária” (RIBEIRO e PREVE, 2018, p. 38).

Não se trata de recurso metodológico para fazer aulas melhores, mas, sim, de uma ação educativa em si. Após diversas tentativas falhas de estabelecer situações de diálogo com alunos de uma escola básica, enquanto seu professor, e de eleger temas presentes na realidade dos alunos para abordar os conteúdos curriculares de Química é que essa noção de oficina começa a ser repensada por Corrêa. Um dos momentos importantes para a reformulação dessa proposta foi quando o autor participou de um Simpósio de Ensino de Ciências, inscrevendo seu trabalho “Produção de Sabão e o Ensino de Química no Segundo Grau” na modalidade oficina. Além dessa experiência, Corrêa realizou uma “oficina ambulante” sobre a produção e reciclagem de papel artesanal, acontecendo em diversos locais e espaços.

Assim, por meio dessas experiências, o autor foi percebendo uma diferença marcante entre a oficina e a aula: “Enquanto na aula toda conversa, toda relação espontânea se dava por via paralela ao tema da aula, na oficina o tema era o motivo das conversas, das exclamações, das brincadeiras, das movimentações” (CORRÊA, 2000, p. 94). A partir de então, o autor levanta diversas questões acerca do papel da escola, da existência de um currículo mínimo, se “[...] são universais os conhecimentos universais? quem estipulou o tempo das aulas? [...] o que é uma disciplina? o que a nota mede?” (CORRÊA, 2000, p. 107).

Um dos aspectos de aproximação com o pensamento de Maurício Tragtenberg é a crítica à hierarquia e ao aspecto burocrático das relações entre as pessoas na instituição escolar. Não raro, pessoas passam a desempenhar apenas funções: diretor, professor, aluno. Assim também são os títulos no ambiente acadêmico: doutores, mestres e graduados. Mas, nas oficinas, títulos e funções pouco importam. Há, sim, um proponente, responsável por planejar e organizar o trabalho, que estudou sobre o

assunto e que tem um saber a compartilhar. Há os demais interessados naquele tema, que também têm um outro saber a compartilhar.

Os demais participantes não são limitados ao papel de espectadores. Em uma ação concreta de trabalho, como a produção de sabão, por exemplo, todos são envolvidos nas práticas manuais. Nesse caso, pouco importa se são trabalhadores com o ensino médio completo ou com o título de doutores, aliás, seria sugestivo se participassem pessoas as mais variadas possíveis. Que tipo de troca poderia se dar entre pessoas com níveis de escolaridade tão diversos? E aqui também temos outro ponto de convergência entre Tragtenberg e Corrêa, na medida em que as oficinas buscam ultrapassar a suposta divisão entre o saber e o fazer.

Uma das partes do texto de Corrêa (2000) que mais me chamaram a atenção diz respeito a um trecho em que o autor fala das experiências com oficinas e do encontro com outros grupos que tinham preocupações semelhantes às suas. As palavras do autor em relação ao papel desempenhado frequentemente pelos estudantes são cortantes, ásperas, carregando, ainda, certo amargor. Em suas palavras:

À medida que, mais presente que o doutor, percebíamos neles pessoas dispostas a aprender, que queriam ouvir o que tínhamos a dizer, que queriam saber o que sabíamos fazer, foi-se quebrando um outro mito: o mito do aluno acostumado a cumprir tarefas com fim em si mesmas, ignorando o fim para o qual elas concorriam; a seguir roteiros, a solucionar problemas que não eram os seus, a medir-se pela nota que recebia[...] ser instado a competir sempre, por notas, por bolsas, por privilégios, por inscrever-se em determinados grupos; a aguardar, quieto, o dia em que poderia dizer alguma coisa (CORRÊA, 2000, p. 114).

As convergências entre o pensamento de Tragtenberg e Corrêa ficam ainda mais evidentes. As oficinas são oportunidades para que os saberes de cada um possam circular, para que as hierarquias sejam enfraquecidas no grupo, para que a postura de submissão que frequentemente adotamos, enquanto alunos, seja posta em questão. Ainda que o tema de uma oficina seja a produção de sabão não se está “ensinando” somente a fazer o sabão. A produção de sabão é, sobretudo, “[...] o eixo em torno do qual os saberes de cada um eram ativados, no sentido de uma produção comum, como resultado das diferentes competências atuantes [...] do vivido de cada um” (CORRÊA, 2000, p. 119).

Nesse entendimento as oficinas estimulam ações auto organizativas e autônomas, buscando criar situações de diálogo em que a hierarquia burocrática e do conhecimento sejam quebradas (CORRÊA, 2000). Participar de oficinas não pode ser obrigatório, pois como nos diz o autor: “que diálogo pode surgir em um grupo de

pessoas em que o laço mais forte que as une é a compulsoriedade (sic) que motiva seus encontros?” (CORRÊA, 2000, p. 108).

Uma oficina pode estar ligada a um tema de importância existencial para o oficineiro. Apesar dessa questão ser, ao mesmo tempo, um ponto de partida e uma bússola que nos guia nesse caminho, é preciso ter em mente a necessidade de estudar sobre o tema e de “desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema” (CORRÊA, 2000, p. 150). E, então, uma questão importante para o oficineiro encontra o outro, ou seja, aquele que deseja participar da oficina e que também é movido por uma vontade de saber.

Uma oficina é, portanto, um lugar onde se desenvolvem certas práticas em educação. Práticas que não buscam estimular a competição entre os participantes e nem a memorização de conteúdos para os exames. São, nas palavras de Ribeiro e Preve (2018, p. 37), “[...] lugares da relação, do encontro, da experimentação, mas também da perpetuação, do ensino, do desenvolvimento de certos modos de fazer”.

Considerações finais

A intenção de aproximar o pensamento de dois autores que compartilham a mesma base de pensamento anarquista mostrou-se frutífera. Inúmeras são as relações que podemos estabelecer entre ambos. Diversas perguntas surgiram na elaboração deste trabalho. Eis aqui algumas dessas: Por que e para que estudamos? Estudamos só por obrigação? Estudamos para buscar status social e conseguir um “bom salário”? Estudamos somente porque os conteúdos serão requisitados no momento da prova? E o que vem depois da prova?

Essas falas de professores e colegas, que trouxe neste texto, permanecem ressoando porque ainda me incomodam e porque, infelizmente, ainda são recorrentes. Como observamos ao longo do texto, não é somente pela humilhação, como fez aquele professor ao solicitar o infame desenho, que aprendemos a voltar aos nossos “lugares” e a permanecer calados. Instigar um ambiente competitivo, no qual o momento crucial do estudante se concentra nos intermináveis minutos de uma prova, é também submetê-lo ao conformismo, levando-o à exaustão física e mental.

O resultado, após anos de provas e mais provas, é o de conformar os sujeitos, de vencê-los pelo cansaço. De fazê-los vislumbrar nas relações de trabalho do mundo contemporâneo, problemáticas e com altos níveis de exploração, o único cenário futuro para a realização de um trabalho que lhe garanta sua subsistência ou, ainda, vislumbrar na exploração de si e dos outros uma possibilidade de ascensão social.

Neste *paper* o interesse não esteve em fornecer respostas às questões relativas à instituição escolar, mas em pensar práticas educativas que possuam certa independência e autonomia em relação à escola. Nas oficinas podemos pôr em questão alguns efeitos da escolarização como, por exemplo, a inculcação de posturas submissas, a valorização das noções atuais de hierarquia e o estabelecimento de ambientes competitivos. O que está implícito na obra de Tragtenberg e de Corrêa é uma noção de educação que tenha no apoio mútuo, na liberdade e na solidariedade, seu propósito de existir.

Como nos dizia Tragtenberg, em outras palavras, a burocracia age como um instrumento de controle dos sujeitos. Ela atua, no caso das provas, transformando os meios em fins. É como se a prova quisesse provar o que realmente somos, oferecendo-nos um parâmetro de desempenho e de comparação com os demais. É importante compreendermos que a prova só prova que aprendemos a fazê-la, que sabemos responder o que o professor deseja que respondamos ou que sabemos decorar os conteúdos. A prova não prova o que somos e não prova, necessariamente, o nosso saber. Dar-se conta disso é um ato necessário de subversão!

Referências

- CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em Educação. In: PEY, M. O. **Pedagogia Libertária: experiências hoje**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000. p. 77-162.
- RIBEIRO, D. S.; PREVE, A. M. H. Oficinas começam à maneira das ruderais. **Revista Linha Mestra**, Campinas, n. 34, p. 35-46, jan./abr. 2018.
- TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985.
- TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.