

EDUCAÇÃO ANARQUISTA E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O POSSÍVEL E O NECESSÁRIO

Rodrigo Rosa da Silva

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Mestre em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2002) e Licenciado em Sociologia (2020). Professor Colaborador no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná (CCHE/UNESPAR-Campus Apucarana), Professor Colaborador no Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina (CECA / UEL) e orientador de TCC na Especialização em Educação em Direitos Humanos (UAB-NETEL-UFABC). Atuou como Professor Substituto no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), no Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC) e no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Deped/UNICENTRO). Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Poder Político, Educação, Lutas Sociais (GPEL) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Anarquismo e Cultura Libertária (NEPAN /UERJ). Trabalhou como formador sindical na área de Educação do DIEESE (Escola DIEESE de Ciências do Trabalho).

33

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões sobre o papel da autogestão na educação e alerta para a apropriação do termo pelos gestores do capital através de fundações e organizações educacionais empresariais. Analisa criticamente o alcance da autogestão pedagógica e das propostas de escolas democráticas sob uma perspectiva anarquista, partindo da contribuição teórica e prática de educadores anarquistas e pesquisadores contemporâneos. Sugere a necessidade de implementação de três dimensões da autogestão na educação: pedagógica, política e econômica.

PALAVRAS-CHAVE

Anarquismo; Autogestão; Gestão da Educação; Escolas Democráticas; Escola Pública.

ANARCHIST EDUCATION AND PEDAGOGICAL SELF-MANAGEMENT: REFLECTIONS ON THE POSSIBLE AND THE NECESSARY

ABSTRACT

34

This article presents reflections on the role of self-management in education and alerts to the appropriation of the term by capital managers through foundations and business educational organizations. It critically analyzes the scope of pedagogical self-management and proposals for democratic schools from an anarchist perspective, based on the theoretical and practical contribution of anarchist educators and contemporary researchers. It suggests the need to implement three dimensions of self-management in education: pedagogical, political and economic.

KEYWORDS

Anarchism; Self-management; Education Management; Democratic Schools; Public school.

EDUCACIÓN ANARQUISTA Y AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA: REFLEXIONES SOBRE LO POSIBLE Y LO NECESARIO

RESUMEN

35

Este artículo presenta reflexiones sobre el papel de la autogestión en la educación y alerta sobre la apropiación del término por parte de los gestores del capital a través de fundaciones y organizaciones educativas empresariales. Analiza críticamente los alcances de la autogestión pedagógica y las propuestas de escuelas democráticas desde una perspectiva anarquista, a partir del aporte teórico y práctico de educadores anarquistas e investigadores contemporáneos. Sugiere la necesidad de implementar tres dimensiones de la autogestión en la educación: pedagógica, política y económica.

PALAVRAS-CLAVE

Anarquismo; Autogestión; Administración de educación; Escuelas Democráticas; Escuela pública.

O termo “autogestão” vem ganhando destaque nos meios educacionais nos últimos anos. Basta uma simples pesquisa associando-o à palavra “educação” em sites de busca na internet (em especial, naqueles mantidos pelas “big techs”, grandes corporações multinacionais, e patrocinados que praticam o direcionamento intencional da navegação dos usuários através de uma conveniente hierarquização de resultados). Os primeiros *links* direcionam para sites de ONGs educacionais que definem “autogestão”. A seguir compilamos alguns desses curiosos resultados¹:

“A autogestão na educação é a capacidade de administrar os seus estudos de forma consciente e responsável para o seu próprio desenvolvimento”; “é uma das melhores ferramentas de produtividade com as quais sua empresa pode contar. Ela simplifica as tarefas de gerenciar a carga de trabalho e canalizar o possível estresse gerado na equipe (e, em última instância, no dia a dia da organização)”; “é a capacidade do profissional, seja ele funcionário ou empreendedor, de ter controle total para definir sua rotina de trabalho, mas com responsabilidade para garantir as entregas com qualidade e no prazo e sempre levando em conta a cadeia de produção”; “nasce em um momento de mudança desse modelo tradicional, para um formato mais eficaz, com modificações aplicadas à gestão de pessoas nas empresas, visando a autonomia de seus colaboradores, com o objetivo de melhorar a produtividade e o desempenho”²

E a lista segue... Há inclusive, além de textos, muitos vídeos disponíveis que tratam de aspectos “socioemocionais” e comemoram como uma grande “inovação” na educação o fato de a “autogestão” enfatizar “o controle dos estudantes sobre o próprio comportamento”. Também há desenvolvimentos ainda mais absurdos de tais ideias, como a equivocada e autoritária “autogestão das emoções”, definida como “capacidade de gerir seus sentimentos e habilidades para ter mais autocontrole, autonomia e autoconfiança para alcançar o máximo potencial”³.

1 Não citarei as fontes de tais textos por motivos óbvios mas, caso deseje checar com seus próprios olhos, disponibilizo link com os resultados da busca: <https://shorturl.at/hjox5>

2 Dentre os primeiros resultados indicados pela busca somente um remetia a um site educacional de sociologia que apresentava uma definição de autogestão diferente das anteriores: <https://www.infoescola.com/sociologia/autogestao>

3 Imagino que todas as pessoas têm consciência após a leitura dessas definições do quão absurdas elas são. Não parece necessário afirmar que essas “visões inovadoras” são novas facetas suavizadas por uma *novilíngua* de estilo *orwerlliano* de reprodução da cadeia de comando, da obediência e da disciplina no trabalho, na escola e na sociedade em geral.

Uma das entidades mais conhecidas (e mais agressivas em sua atuação lobbyista e privatista) no campo empresarial da educação não poderia deixar de estar afinada a essa prática “inovadora” e em um documento⁴ define que “a macrocompetência autogestão é composta pelas competências de foco, responsabilidade, organização, determinação e persistência”. Em seguida explica que estão em harmonia “com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia os currículos escolares no país a partir do compromisso com a educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes”. Para os representantes do empresariado, autogestão “indica a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética” e tem relação com a “habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia”, concluindo que aquele que é capaz de “exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas”. “Autoeficácia” e “metodologias ativas” são algumas das dicas inéditas e surreais apresentadas pelos novos gestores do capital e da educação-mercadoria.

Assim, destacamos o processo de ressignificação que a classe dominante realizou do termo, assim como de outros como “participação” e “educação integral”, para ficarmos somente no campo da educação. Um estudo aprofundado sobre o tema foi realizado por Alysson Aquino, que em 2014, identificou os

aspectos ideológicos presentes no processo de apropriação da categoria autogestão - forjada dentro do movimento socialista - e seu posterior aparecimento ressignificado pelas teorias de psicologia organizacional e pelas doutrinas gerencialistas neoliberais e sua tentativa de aplicação como um dos princípios de prática da administração da escola pública (Aquino, 2014: 17).

Em um curto prazo de tempo a situação tornou-se mais grave como pudemos notar pelas interpretações produzidas já na década de 2020 pelas lentes dos intelectuais contemporâneos a serviço do capital. A apropriação de palavras

4 Disponível em:
<https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-macrocompete%CC%82ncia-autogestao.pdf>

que denotam conceitos produzidos pela classe trabalhadora ou por movimentos sociais com o objetivo de esvaziar seu real significado e potencial disruptivo da ordem imposta pelo estado e pela burguesia é prática comum. Justamente por isso, é urgente afirmarmos outras percepções e denunciarmos a estratégia alienante e oportunista em curso. Por conta da recorrência dessas mistificações e apropriações capitalistas do termo autogestão devemos estar sempre “vigilantes a fim de que os valores educativos e sociais que a autogestão pedagógica carrega não sejam assassinados pela onipotência do mercado”(LENOIR, 2007: 124). Atualmente a educação se tornou um mercado e uma mercadoria em que a “inovação” e as “alternativas” no campo educacional configuram-se como um negócio nas mãos dos “filantropocapitalistas” (Rueda, 2022) que operam em estreita relação com as fundações e ONGs empresariais, difundindo teorias “pedagógicas” e propostas de reformas nas políticas educacionais (“coincidentalmente” coincidentes com as propostas do Banco Mundial). Suas características comuns são a defesa neoliberalismo, da meritocracia e da privatização gerando, por consequência, segregação social e mais desigualdades econômicas.

Por isso, mais do que nunca é preciso postular perguntas que nos ajudem a refletir (sem necessariamente encontrar uma conclusão) sobre a relação entre a concepção de autogestão e as práticas anarquistas em educação. A seguir balizaremos nossa análise nas seguintes questões: O que se entende por autogestão pedagógica? Todo projeto educativo que se advogue “autogerido” pode ser considerado “libertário”? Quais seriam, afinal, os fundamentos de uma prática anarquista em educação? E mais: em quais valores, princípios e ações deve ancorar-se, sem os quais não pode ser caracterizada como uma educação anarquista? Qual é o alcance e necessidade da autogestão na educação para a emancipação social desejada?

AFINAL, DE QUAL AUTOGESTÃO ESTAMOS FALANDO?

Autogestão é um termo consolidado socialmente, tanto na sociologia como na luta social, de uso recente, datando de meados da década de 1960 no contexto das línguas eslavas e que logo foi traduzido e incorporado ao francês como autogestion. Outros termos eram utilizados antes disso, tanto

no campo econômico como político: “coletivização” na Revolução Espanhola ou “tomada dos meios de produção” entre trabalhadoras/es no final do século XIX. Práticas de auto-organização ou self government podem ser identificadas em diferentes partes do mundo e períodos da história humana. Para Murray Bookchin, a autogestão ou autonomia aplica-se à “toda sociedade e não somente ao campo econômico”, nesse sentido

a autogestão significa hoje, antes de mais nada, a gestão das aldeias, dos bairros e das cidades. (...) O caráter, vivo e palpante da autogestão de então, contrasta nitidamente com a sua esfera, tão reduzida ao problema econômico, de hoje. Seria redundante e desnecessário, dada a impressionante produção de Kropotkin neste campo, insistir ainda sobre a sua oposição, bem como estudar períodos sociais anteriores para a justificar. O que é praticamente indiscutível é que a autogestão teve um sentido bem mais aberto e completo do que aquele que tem hoje (Bookchin, 2004: 71)

Atualmente, vivemos a complexificação das relações sociais e a atomização dos indivíduos, separados e classificados por cortes de classe, etnia, gênero, cultura, modelos de trabalho, etc. Tais divisões são estimuladas e desejadas pelos grupos dominantes, pois a fragilidade do isolamento e da fragmentação social gera medo e insegurança, rompendo os laços de solidariedade e consciência coletiva que são os fermentos das lutas sociais. Para sustentar tal sistema de exploração e alienação já não é suficiente o poder centralizado e exercido pelo estado nacional, entendido como o executor dos interesses da burguesia. A estrutura do poder hoje é constituída por múltiplos

mecanismos e instituições que garantem numa dada sociedade, a reprodução das desigualdades que a informam, tais como as mídias, o sindicato burocrático, a escola, a prisão, as instituições jurídicas, os movimentos populares com poder decisório incontestado sobre os representados, a igreja, e, especialmente os centros de poder das grandes empresas, assim como as instituições supranacionais (Bruno, 2017: 30).

A universidade não é uma instituição neutra, a escola não é um espaço imparcial que realiza de forma desinteressada a “transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade”, como alguns ingênuos insistem em acreditar. A educação está permeada pelas relações de poder que se expressam no seu interior e através dela. Como destaca Maurício Tragtenberg, “o que nos interessa é saber em que condições o Poder produz um tipo de saber necessário à dominação, e em que medida esse saber aplicado reproduz o Poder” (Tragtenberg, 1990: 17).

Exemplo ilustrativo dessa relação saber-poder é o desenvolvimento, ao longo do século XX, da economia, da administração, da sociologia e da antropologia, entre outras áreas, com a função de instrumentalizar as estruturas colonialistas e imperialistas europeias, impondo aos povos dominados a “razão de estado”, a religião cristã e a lógica capitalista. No século XXI, as elites políticas e financeiras falam em “sociedade do conhecimento”, “inclusão”, “combate à pobreza” e “participação democrática”, mas se esquecem que tais palavras ao vento foram precedidas de séculos de hegemonia do poder branco e ocidental sobre povos do sul global e que suas heranças são a riqueza de poucos sobre a exploração de muitas pessoas e recursos por meio de sistemas de escravidão e da invasão genocida de territórios. Tais grupos privilegiados cristalizam-se no poder, não por mérito, como na ficção com a qual iludem a si mesmos e aos outros, mas sustentados em aparatos repressivos e ideológicos em nível institucional.

40

A participação política real, aquela que decide sobre a res publica continua limitada àqueles que possuem, de diferentes maneiras, capital econômico. Já a participação da população em geral no jogo político ou o “protagonismo juvenil” no espaço escolar (termo na moda em documentos empresariais e estatais de controle no campo da educação) encontram seus limites justo ao cruzar a linha dos interesses da classe dominante, quando os “de baixo” se insurgem contra aquilo que julgam injusto e reivindicam uma vida mais digna, através de ferramentas próprias como protestos, ação direta e ocupações. Nesses momentos é que transparece a fragilidade dos espaços e formas de participação política permitidas à população em geral pois, quando há revoltas nas fábricas, nos locais de trabalho, nas ruas e nas instituições escolares a repressão física substitui a “escuta ativa”, as bombas de gás lacrimogênio abafam os “canais de participação” e as balas de borracha atingem em cheio os valores “democráticos” alardeados pelos governantes e seus mantenedores capitalistas. Foi assim ao longo da história dos movimentos revolucionários e, hoje em dia, não se nota diferença, basta lembrarmos das manifestações anticapitalistas nos anos 2000 ao redor do mundo, a resistência de professores e indígenas em Oaxaca ou, mais localmente, as revoltas de junho de 2013 e as ocupações de escolas por todo o

país por estudantes secundaristas. São nesses episódios que a “repressão sobre os manifestantes mostrou a íntima relação entre a máquina de poder dos Estados Nacionais e máquina de poder das instituições econômicas” (Bruno, 2017: 29), e é nesse momento que não é mais possível distinguir entre o que é manutenção da ordem social e o que é Terrorismo de Estado (Pitta; Mariana; Bruno; Silva, 2017).

Instituições ideológicas e repressoras como a escola, ou “organizações complexas”, de acordo com Tragtenberg, cumprem um papel central na dominação já que “controlam e domesticam as forças sociais”, “codificam, centralizam”. A escola em seu sistema de controle dos corpos, do tempo, dos conteúdos, das regras e sanções pretende normatizar a vida das pessoas e “essa apropriação pela organização da existência, sob todas as formas, é realizada também pela destruição e desintegração, eliminando as forças que se opõe à sua expansão” (Tragtenberg, 1990: 45)

41

Em resumo: as forças sociais que poderiam ser a linha de frente da oposição ao establishment são cooptadas ou reprimidas. Para a primeira tarefa são convocados os acadêmicos, intelectuais a serviço dos poderosos; para a segunda, a polícia, os juízes, as prisões, os hospícios... E quase como que uma síntese das duas práticas de dominação – cooptação e repressão – está a escola, instituição que, na perspectiva anarquista “serve a um projeto de sociedade autoritária” (Codello, 2015: 26). É por isso que anarquistas elegeram a educação como um dos campos centrais de atuação dentro de seu amplo projeto de emancipação política e econômica através da revolução social.

AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

O conceito de autonomia tem hoje ampla aceitação no campo dos estudos da educação e é definido por, pelo menos, dois sentidos distintos: um deles decorre da proposta de delegar certos graus de autonomia administrativa à unidade escolar, abordagem frequente entre aqueles que debatem políticas públicas de educação vinculados, no Brasil, a uma tradição de reformadores liberais; outro campo remete-se à autonomia do estudante e materializa-se na sua relação com as

e os professoras/es e debate a questão da autoridade, partindo, em geral, das teorias de Jean Piaget sobre educação moral. Entretanto, não é raro nos estudos sobre autoridade e autonomia na escola, produzidos nas universidades, nos depararmos com reificações da noção durkheimiana sobre o papel da educação que enxerga a criança como uma tabula rasa, onde tudo deve ser inscrito pelo adulto em prol de uma certa noção de sociedade (qual seja: pautada na ordem social, hierárquica, capitalista, judaico-cristã e estatista), ora de maneira explícita, ora disfarçada e difusa. Não é incomum defesas do papel tradicional da escola e da autoridade do professor, tal qual ela vem se reproduzindo há séculos, baseadas na crítica ao self government piagetiano ou na instrumentalização do pensamento de Rousseau ou Hannah Arendt para explicar as “limitações” da autonomia pedagógica e reafirmar a “submissão a uma autoridade desejada” e validar uma “obediência voluntária” por parte dos dominados (nunca se analisa os dominantes por esse mesmo prisma). Há muitas questões a se debater sobre um certo conservadorismo nas análises desse tipo que não caberiam no espaço desse artigo, mas para não nos furtarmos de pontos centrais para nossa análise partiremos dos conceitos de “burocracia pedagógica” e “autogestão pedagógica”.

Para Maurício Tragtenberg, as principais características da instituição escolar, vistas como positivas por grande parte dos educadores e pesquisadores que a defendem, são justamente os elementos que a configuram como “aparelho ideológico”, inculcando “maneiras de pensar, sentir e agir das classes dominantes” como sendo a regra social vigente e a régua normatizada dos comportamentos. Para a consolidação de uma “falsa universalização contribuem não só o conteúdo do que é ensinado mas a forma, sua própria estruturação interna” seja “em nível de programas de ensino, avaliação de ensino, relação professor e aluno, definição de cursos, escalonamento de horários” (TRAGTENBERG, 1980: 54). Nos vinculamos, portanto, às críticas de Tragtenberg que,

dialogando com Bourdieu, Establet, Benjamin, Goffman, Lobrot, Ferrer, Foucault, Castoriadis [...] movem-se com amplitude e radicalidade entre os polos da escola reprodutora das relações sociais e as noções e práticas da educação anarquista, da autogestão pedagógica, negadora da escola burocrática e heterogerida (Accioly e Silva, 2019: 308).

É nos princípios educativos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que encontram-se as raízes de uma educação verdadeiramente emancipadora e libertária, que visa a auto-emancipação da classe trabalhadora e de toda a sociedade através da autogestão e da superação da exploração econômica e opressão estatal exercida pela classe dominante (Peres, 2018). Para construção dessa nova sociedade são necessárias transformações radicais em diversos âmbitos da vida, incluindo na educação. Um meio de ação nesse campo é a implementação da Autogestão Pedagógica que, de acordo com Tragtenberg, “supõe a gestão da educação pelos envolvidos no processo educacional”, que nada mais é do que “a devolução do processo de aprendizagem às comunidades onde o indivíduo se desenvolve (bairro, local de trabalho)” (Tragtenberg, 1980: 57). Somam-se a ela a autonomia do indivíduo e a solidariedade (ou apoio mútuo, no sentido kropotkiniano), configurando a “autogestão do ensino onde tenham poder decisório os envolvidos diretamente” no processo, sendo alunos, pais ou professores (Tragtenberg, 1980: 58). Vale ressaltar que em sociedades não cindidas em classes sociais (Bruno, 2009) as relações de ensino- aprendizagem se dão de maneira diversa, sem que haja a expropriação do saber por um grupo dominante, sendo o conhecimento compartilhado de forma igualitária e as decisões tomadas de forma assembleária, em especial nas “sociedades contra o estado” descritas por Pierre Clastres (2003) e mais recentemente na sobrevivência de práticas milenares de relações sociais de diversas etnias de povos originários no Brasil ou em Oaxaca, por exemplo (Branco, 2021). Dentro do movimento anarquista, a proposta educativa da classe trabalhadora, sistematizada nas resoluções da Primeira Internacional e colocada em prática por diversas/os militantes, foram nomeadas de diversas formas: instrução integral, ensino racionalista, pedagogia da ação direta, cooperativas educacionais, comunas e colônias experimentais; e se concretizavam através de escolas infantis, bibliotecas, ateneus, escolas sindicais, orfanatos, centros de cultura, rompendo com a rigidez de escolarização ocidental, religiosa e colonialista presente na Europa e imposta ao redor do planeta (CODELLO, 2007).

A autogestão pedagógica limitada ao ambiente escolar “teria o mérito de devolver à universidade [ou escola] um sentido

de existência” através de um aprendizado fundado numa “motivação participativa” (Tragtenberg, 1990: 16) e assentaria-se, basicamente, na relação professor-aluno, mas muito raramente no nível da gestão devido às claras limitações impostas nos espaços heterônomos. Nesse modelo, “a autogestão pedagógica circunscreve-se, pois, às instituições de classe, de sala de aula, e não do aparelho geral da escola” (Gallo, 2015: 126). O centro deve ser a/o estudante, e não a instituição, o docente ou mesmo o programa. Michel Lobrot trabalha com o conceito de autogestão pedagógica dentro da análise institucional, buscando atender aos interesses reais dos sujeitos, tornando a aprendizagem significativa e não uma mera formalidade para acessar um diploma, mas limita-se a uma dimensão individual, assim como outras correntes pedagógicas.

Hugues Lenoir (2017), um professor libertário francês, demonstra três níveis da “autogestão pedagógica”: autogestão da classe; autogestão da instituição e autogestão de si mesmo. Primeiro, tomemos a dimensão da “classe”, ou como preferimos chamar, da “sala de aula”, em que o mestre abdica de grande parte de seu poder autocrático para que as/os estudantes experimentem certo grau de autonomia para decidir e realizar uma “co-construção dos saberes”. Como resultado torna-se possível estabelecer uma relação de cooperação e compartilhamento de poder numa dimensão restrita, controlada, micro e relativamente segura e privilegiada, já que somente poucas pessoas envolvidas em projetos educativos inovadores podem vivenciar. Mesmo que o “espaço classe” seja ampliado pelas saídas de campo ou por atividades artísticas ou de trabalhos manuais como nas experiências anarquistas da Escola Moderna, d’A Colmeia ou do Orfanato de Cempuis, esse é um nível de autogestão realizável por outras correntes pedagógicas, como as socialistas ou até mesmo projetos liberais para a classe rica dos grandes centros urbanos na atualidade. Observamos que algum grau de “autogestão pedagógica” qualquer escola pública, privada, burguesa ou estatal, empresarial ou comunitária, religiosa ou liberal pode realizar, ainda que às custas de distorcer e “ressignificar” de forma profunda a ideia de autogoverno e autonomia de estudantes e professoras/es.

O segundo nível proposto por Lenoir é o da gestão da instituição, a exemplo dos autores da pedagogia institucional



que identificam o caráter adocedor e autoritário das instituições totais como a escola e defendem a ampliação da autogestão para toda a estrutura educativa, buscando uma dimensão próxima à democracia direta ou mesmo ao federalismo libertário em experiências mais radicais, incluindo espaços de manutenção escolar como alimentação, limpeza, administração de atividades, esportes, etc.

Por último, o conceito de autogestão de “si” que, segundo o autor, “concerne ao próprio indivíduo” e diz respeito a “autogerir suas aprendizagens”, uma “auto-organização dos saberes”, marcadamente na lógica do “aprender a aprender”, conceito que, surpreendentemente, dialoga com aquele hoje defendido pelos organismos liberais que disputam corações e mentes no campo educacional, visando a ampliação da influência do empresariado e da difusão ideológica do capitalismo como modo “natural” de relação social. Não fossem outros textos do autor em que se posiciona frontalmente contrário à educação capitalista e defende a autogestão econômica de perspectiva libertária, sua proposta poderia ser mal interpretada. Em defesa de Lenoir basta citar um trecho em que afirma que “por trás de uma igualdade de oportunidades de fachada, de uma escola democrática e de meritocracia republicana, dissimula-se a luta de classe” (Lenoir, 2017: 100) fazendo com que a educação tenha para uns a vocação “para pacificar as relações sociais, apagar as relações de classes e neutralizar veleidades revolucionárias e fim de perenizar o sistema instalado” (Lenoir, 2017: 101), para outros, o papel de busca de liberdade individual e coletiva. Não existe, em suma, “educação sem luta de classes”.

Ainda sobre diferença entre a educação anarquista e outros projetos autodenominados como “autogerido”, destaca Silvio Gallo que

Não foi apenas o anarquismo, porém, que assumiu a tendência autogestionária na educação; a autogestão cabe a múltiplas interpretações políticas, do anarquismo mais radical até o liberalismo laissez-faire mais reacionário. Assim, muitas tendências pedagógicas acabaram por assumir práticas total ou parcialmente ligadas ao princípio da autogestão, seja de forma consciente, seja na sutil inocência - ou ignorância - que tudo permite. A autogestão está presente, pois, de Cempuis a Summerhill, do racionalismo pedagógico de Ferrer i Guàrdia ao “escolanovismo” mais liberal, da pedagogia institucional às técnicas de Freinet. (Gallo, 2015: 46).

Tomando essa ampla gama de espectros em que a autogestão surge como “alternativa” à educação tradicional poderíamos então aceitar as definições propostas pelos organismos multilaterais através de suas fundações-satélites? Absolutamente não. Ainda mais se buscamos alternativas reais que representem rupturas com a educação autoritária vigente no mundo sob o capitalismo. Para esclarecer esse ponto, concordamos com Silvio Gallo que sugere em sua análise o perigo do canto da sereia colocado pelas diversas correntes que se apropriam do termo ou de fatias selecionadas da prática autogestionária em educação:

A perspectiva não-diretiva advinda de Rousseau e sistematizada pelos escolanovistas, de Dewey a Freinet, de Claparède a Rogers, serve aos interesses políticos do capitalismo, criando indivíduos adaptados ao *laissez-faire* absoluto, que procurarão o desenvolvimento individual sem preocupar-se com o coletivo, com o social. Na melhor das hipóteses, uma escola baseada em tal princípio formará indivíduos alheios à questão política, presas fáceis da poderosa mídia capitalista. (Gallo, 2015, 48)

46

Mas, diante de tal cenário, qual seria afinal a alternativa proposta pelos anarquistas?

A ALTERNATIVA LIBERTÁRIA POSSÍVEL

Em uma estrutura social como a escola, em que a burocracia e as relações hierárquicas são fundamentais para sua existência como tal, atuar na dimensão pedagógica e relacional nas entranhas da instituição existente, travando uma resistência cotidiana, já configura uma forma de luta hercúlea, considerando o conservadorismo, a mediocridade e a padronização impostas dentro dos muros. A divisão social entre dirigentes e dirigidos se expressa na escola, como resultado do desenvolvimento do capitalismo, que

separou da vida produtiva a criação e a transmissão da cultura, sequestrou o corpo de conhecimentos, cuja origem é social, em instituições privadas ou estatais: daí a emergência da instituição escolar como diferenciada, com a pretensão de monopolizar a aprendizagem e a integração social. O exercício e o controle desse monopólio acadêmico são entregues ao Estado. Assim, o acesso à cultura se identifica com cumprimento de uma legislação, obediência e normas, consumo de algo definido como “ensino” pelos chamados “órgãos competentes”. (Tragtenberg, 1980: 54)

Nesse contexto ocorrem algumas reformas e adaptações visando “democratizar” a escola, chegando até a implementação de diversos momentos de participação de pais e discentes no cotidiano escolar-burocrático e cedendo certos graus de autonomia para que professores e estudantes decidam coletivamente aspectos pedagógicos, circunscritos às prescrições pré-determinadas pelas secretarias, ministérios ou fundações empresariais. Algumas até passam a considerar-se “escolas democráticas” dependendo do nível de mudanças consentidas pelos gestores ou donos que a administram. Francesco Codello (2015) destaca que, independente do caso, na maior parte das vezes, a cooperação e participação termina na porta da sala de aula e não se espraia para a gestão da vida escolar num sentido mais amplo.

A maior parte das “escolas democráticas” não são “estatais”, mas sim privadas e funcionam com regras próprias, porque na maioria dos países europeus são toleradas e de acordo com as leis são permitidas. Nesses países, em geral, ao atingirem certa idade os estudantes devem prestar um exame executado pela administração governamental para atestar seu nível de aprendizagem, adquirindo, assim, o reconhecimento dos estudos fora do sistema escolar oficial estatal, acendendo ao diploma para dar sequência aos estudos em nível médio ou superior. Nesse modelo encontram-se escolas como Summerhill na Inglaterra, Escola da Ponte em Portugal e Amorim Lima no Brasil, dentre outras centenas espalhadas pelo mundo e vinculadas à Rede Internacional de Educação Democrática. Muitas pessoas do campo libertário atuam em escolas dessa rede, mas em uma perspectiva anarquista a “democracia não é tudo” (Codello, 2015: 25).

A diferença entre a escola democrática e a libertária, para Codello (2015), reside em uma questão fundamental: “a escola libertária tem um projeto mais amplo”, que compreende “igualdade econômica, social, cultural”, pontos que a escola democrática não afirma explicitamente, fazendo com o que o tema da autonomia esteja circunscrito à escola e à dimensão pedagógica. Não encontraremos, a priori, ideias revolucionárias em projetos escolares “democráticos”. Estes não rompem com a estrutura, pois, em certa medida reproduzem a lógica da democracia burguesa ou do sistema parlamentar representativo.

Algumas experimentam sistemas assemelhados à democracia direta, mas sustentam-se sobre a noção liberal de liberdade, em que se busca uma “igualdade” formal e legal (mesmo que ela não ocorra de fato) sem almejar uma alteração radical nas relações econômicas e sociais, pelo menos não no mesmo sentido desejado pelas/os anarquistas. Codello acredita, como anarquista, que os libertários devem atuar nas escolas imprimindo sempre “característica o mais libertária possível” para resistir à padronização imposta pelo estado e pelos patrões. Completa dizendo que pensa que “a escola democrática é uma aproximação que avança progressivamente, uma evolução para um modelo libertário” (CODELLO, 2015, p. 27). No caso, o autor compreende a escola democrática como uma espécie de transição a um modelo mais radical de educação, uma “alternativa possível”. Defende a atuação libertária em projetos de escolas democráticas e autoritárias desde que se mantenha o foco na criação de uma nova educação.

48

No contexto de países pobres e altamente desiguais as possibilidades legais e materiais de sustentar uma escola com recursos próprios são remotas. Diante do desafio de atuação anarquista na educação nas grandes cidades do território dominado pelo estado brasileiro, o professor Antônio Carlos de Oliveira sustenta a ideia de que a escola pública estatal pode ser entendida como um espaço de resistência, na perspectiva de que a ampla maioria das crianças das classes populares ali se encontram devido à gratuidade e à obrigatoriedade da frequência. Sem abandonar a defesa da luta do professor no espaço de trabalho e resgatando a autogestão operária, Oliveira afirma que

escola, seja pública ou privada, em seus mais diferentes níveis, não é somente um espaço de dominação, mas também de resistências; é do aprendizado dessas formas de resistência que podem surgir formas menos hierárquicas, mais flexíveis e horizontais de organização escolar e social. (Oliveira, s/d: 1)

É necessária a reflexão sobre a atuação em escolas públicas, em diálogo com as tradições libertárias, mas considerando os contextos próprios da vida e da escolarização nas periferias da periferia do capitalismo. Ao contrário da realidade europeia, em muitos países o sistema oficial de ensino cumpre papéis de assistência social – quando, por exemplo, a criança realiza na escola sua única refeição completa do dia – e

o público que a frequenta é em grande parte jovens marginalizados e excluídos dos bens culturais e de consumo. A essência da escola não muda, ela continua sendo um aparato de dominação e alienação, mas algumas professoras ácratas têm suas identidades ligadas à escola. Acrescentemos a isso as especificidades do sistema estatal de ensino, a constrição da legislação vigente e, sobretudo, os constrangimentos impostos pelas leis e pelas precárias condições econômicas dos países pobres de extrema desigualdade social para a criação de projetos educativos autogeridos e autofinanciados. É justamente sob a luz dessas percepções complexas e contraditórias da atuação anarquista no campo educacional e do não contentamento com a “alternativa possível”, que devemos aprofundar nossas reflexões.

BASTA DE FALSAS ALTERNATIVAS

49

A proposta libertária de educação integral, fundada no princípio da autogestão, não pode ser confundida com o escolanovismo ou com as “inovações” empresariais do tempo presente, pois há divergências primordiais que se assentam sobre a visão de mundo e a postura política diante da realidade, uma vez que

Assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação. Uma educação anarquista só pode ser a luta contra essa alienação, buscando formar o homem completo, ao mesmo tempo em que confronta-se com o capitalismo, buscando estratégias políticas de transformação social. (Gallo, 2015: 48-49)

A busca por “inclusão” ou a leitura de que é possível destruir o sistema “por dentro” impele os indivíduos a cederem ao discurso de “liberdade” de ensino ou de oportunidades de participação surgidas nas “brechas” do sistema, permitindo até uma atuação “libertária” nas escolas, mas sob a égide do estado e do controle das normas e regulamentos governamentais.

Retomando as contribuições de Maurício Tragtenberg e Lúcia Bruno, sabemos que não parece possível no atual estágio da sociedade capitalista transformar “por dentro” o sistema de ensino estatal e autoritário e fazê-lo servir aos interesses dos explorados. A resistência às opressões intrínsecas ao modelo

escolar estatal e capitalista, seja por meios pedagógicos, políticos ou econômicos é uma necessidade incontestável, para isso os libertários agem denunciando o autoritarismo na escola (por parte da gestão ou do corpo docente), apoiando as lutas estudantis e das minorias sujeitadas pelo modelo educativo meritocrático, racista e machista/sexista. São louváveis e positivas as iniciativas de transformação das escolas regulares em espaços, no mínimo, seguros e menos desiguais para as crianças, mas não devemos tomá-las como o objetivo a se alcançar.

Na maioria das vezes as iniciativas “humanizadoras” ou “democráticas” nas escolas não passam de uma nova maneira de reestruturação e acomodação da dominação, legitimada por um processo de “consulta” ou de “co-gestão”, processo já desmascarado e denunciado incansavelmente por pensadores libertários. A opção por influenciar os rumos da escola estatal como objetivo final, mesmo que através de projetos “inovadores” (geralmente baseadas no conceito de liberdade individual de corte liberal) ou da implementação de uma gestão “mais democrática” (sem alterar as estruturas hierárquicas e exploradoras do sistema administrativo e social em sua raiz), leva frequentemente a uma reafirmação do individualismo capitalista e das estruturas formais, oxigenando-as e dando-lhes novo fôlego de vida. Busca-se assim, nada mais do que “cuidar de si mesmo para estar bem no mundo, mas sem entrar no mérito de como este mundo é organizado” (GIACOMONI, 2022: 40) em vez de criar uma escola autogerida e autônoma com real potencial transformador em âmbito individual e coletivo

As ideias pedagógicas de Tragtenberg são atuais e pertinentes e para compreendê-las “é imprescindível ter em vista sua crítica permanente e radical às organizações burocráticas e às ideologias administrativas que invadiram o campo educacional”, assim perceber que “não é possível isolar a esfera escolar/educacional das demais esferas, nas quais dominam relações hierárquicas e de reprodução das relações de exploração e poder” (Accioly e Silva, 2019: 305). Por isso, o rechaço às “falsas alternativas” ofertadas sob o manto do estado e do capital não servem como caminho para colocar em marcha uma pedagogia à serviço da classe trabalhadora e de sujeitos subalternizados, naquilo que têm como necessidade e

interesse, nem podem ser agentes na superação da divisão de classes e de todas as formas de opressão.

Não seria coerente desejar uma escola livre em um mundo livre submetendo-se voluntária ou involuntariamente à escola estatal, seja ela laica, seja “alternativa” ou “democrática”, pois todos esses modelos adaptam-se ou, melhor dizendo, são, por princípio, adaptáveis e “adaptados” pelo capital. A Escola Moderna de Barcelona, fundada em 1901, foi um dos exemplos da recusa de modelos autoritários como o da escola republicana francesa. Seu diretor, Francisco Ferrer y Guardia (2014) construiu, em colaboração com cientistas e militantes libertários, uma obra pedagógica ímpar na história da educação, uma escola anticapitalista, anticlerical e de indelével orientação anarquista (Silva, 2013).

O que anarquistas como Albert Libertad e Ana Mahé (Lenoir, 2018) defendiam era a “deserção escolar”, a exemplo do jovem ao abandonar o serviço militar. A anarquista Émilie Lamotte (2017) conclamava à ação voluntária de abandono do ensino público laico e militarizado, patriótico e religioso, uma “evasão” consciente por motivações políticas, éticas e morais. Sendo a escola um dos espaços privilegiados pela classe dominante para exercer seu poder de manipulação e de inculcação das regras, modos e costumes, disciplinadora de corpo e mentes e de reprodução da hierarquia e da desigualdade, há a percepção por parte de setores do anarquismo de que é impossível atuar anarquicamente nesta instituição. Alguns educadores libertários foram e hoje ainda são funcionários públicos, docentes e funcionários em escolas estatais, mas deve-se saber que o espaço de ação nesses casos é inevitavelmente pequeno, haja vista o fato de que a manutenção dos gastos e até mesmo do salário dos que ali trabalham dependem exclusivamente dos governantes que operam as leis e normas ao sabor do vento que sopra sempre em sua direção ou rumo aos interesses que representam. Paul Robin, da mesma forma em que foi indicado diretor do Orfanato de Cempuis pelo estado francês, foi, por ele afastado, resultando no fim de 14 anos da primeira experiência de instrução integral e de educação anarquista. A fragilidade tanto política como econômica são pontos contrários à manutenção de projetos libertários.

AS TRÊS DIMENSÕES DA AUTOGESTÃO

Apesar das críticas anarquistas à escola, destacamos a fragilidade do pensamento anarquista frente a apropriação e manipulação de seus conceitos e princípios básicos. Não podem ser responsabilizados pelas ações da classe dominante em tomar para si as “melhores práticas” do seio da classe trabalhadora, despolitizá-las e fazê-las suas. Apesar disso, ainda resta certa reserva ou mesmo aversão de alguns intelectuais e educadores anarquistas em afirmar o caráter classista e revolucionário que uma educação emancipadora deve carregar intrinsecamente.

Se a elite planeja, propõe e executa sua própria educação (para si e para a classe dominada, mesmo ambas sendo diametralmente opostas, a matriz é forjada na mesma fonte) e é uma ação fundamentalmente classista na sua intenção de perpetuar o controle sobre os padrões socialmente aceitos e/ou desejados, legitimar a expropriação econômica exercida sobre uma maioria faminta (de comida e de conhecimento) e naturalizar seu poder através da construção imposta de consenso sobre ordem social capitalista e democrática burguesa, parece no mínimo ingenuidade que anarquistas relevem o ponto central e nevrálgico de um dos princípios basilares do anarquismo: a autogestão como forma de expropriação, ou bem dizendo, reapropriação dos bens materiais e coletivos tomados pelos açambarcadores e protegidos por suas instituições repressivas.

Em diálogo crítico com a proposta de níveis de autogestão de Hugues Lenoir e a partir das teorias e práticas anarquistas em educação do presente e do passado tratadas anteriormente propomos três dimensões da autogestão, caracterizadas como condição sine qua non para que possamos compreender a radicalidade e especificidade da ação pedagógica propriamente anarquista: Autogestão Pedagógica, Autogestão Política e Autogestão Econômica.

Não compreendemos as três dimensões como diferentes “níveis” pois não se trata de um simples aprofundamento de camadas sobrepostas, o que admitiria uma possível separação e existência atomizada de cada uma delas, e nem vislumbramos

que a implementação de somente uma das dimensões garanta sua vinculação histórica e política com o ideal anarquista. Tratam-se de três dimensões coerentes e amalgamadas a partir dos princípios libertários que devem ser almejadas como finalidade de qualquer projeto educativo anarquista e, ao mesmo tempo, construídas cotidianamente na ação, sendo ideal e desejável a coexistência e a inter-relação entre elas, ou, pelo menos, a busca frequente de tal interação.

Uma escola ou ação pedagógica anarquista tem como objetivo realizar sua autonomia pedagógica, ao mesmo tempo em que constrói e exercita sua autonomia política e econômica. Buscando coerência entre fins e meios, característica basilar do ideário anarquista, a autogestão (em suas três dimensões: pedagógica, política e econômica) deve ser considerada como princípio, meio e fim de qualquer projeto educacional que se identifique como anarquista. Devemos destacar que a plena realização desses princípios é, dialeticamente, motor para a transformação social desejada e condição final a ser alcançada pela ação revolucionária. Essas três dimensões da Autogestão podem ser tomadas como ferramentas de análise e como elementos de comparação entre práticas educativas estudadas e, caso seja funcional, como inspiração para ações político-pedagógicas de caráter anarquista. Já abordamos a autogestão pedagógica e a seguir discutiremos as duas outras dimensões da autogestão, retomando a ideia a partir do exemplo das Escolas Modernas em São Paulo fundadas pela classe operário na década de 1910, para as quais

a aplicação do princípio da autogestão das organizações escolares só podia ser um dos aspectos centrais do projeto pedagógico anti-autoritário. A tarefa de educar, com todas as responsabilidades que isso significava, era algo que deveria ser assumido pela própria comunidade. Os conteúdos, a carga horária, a metodologia, as taxas, os pagamentos dos professores, enfim, tudo que se referia à escola deveria ser resolvido por aqueles que estavam envolvidos no projeto escolar. Outro aspecto importante da autogestão pedagógica é que, ao mesmo tempo em que se realiza o ensino formal propriamente dito, também se faz o aprendizado sócio-político da construção coletiva da liberdade (Valladares, 2005: 162).

Assim se faz explícita a relação de complementaridade entre a Autogestão Pedagógica e a Autogestão Política.



AUTOGESTÃO POLÍTICA

Na perspectiva libertária a comunidade envolvida em qualquer projeto tem um papel central e deve ser agente da ação, criando métodos e instâncias de debate, reflexão e decisão, em oposição à heterogestão imposta, semeando uma sólida prática de autonomia. A ferramenta principal para uma organização política autônoma é, sem dúvida, a assembleia e a prática da democracia direta. Mas vale destacar que há diferentes graus e formas de aplicação da democracia direta em que, por exemplo, decide-se por maioria ou por consenso, ou que há limitações impostas pelos gestores aos assuntos deliberados coletivamente no caso de espaços mistos entre crianças e adultos. É possível traçar um paralelo entre a autonomia na escola desejada pelos anarquistas e a luta da classe trabalhadora contra a exploração do capital. De acordo com Lúcia Bruno,

54

a autonomia operária expressa-se pela prática da ação direta contra o capital, realizada a partir dos locais de produção - espinha dorsal do capitalismo. Essa ação direta unifica o poder de decisão e execução, elimina a divisão entre trabalho manual e intelectual, abole a separação entre dirigentes e dirigidos, e extingue a representação por delegação de poder (Bruno, 1990: 8).

A luta por autonomia do ensino passa pela auto-organização e expressa-se como relação dialética entre o que conhecemos como “base” e “direção”. É nesse ponto nevrálgico que se deve operar a transformação radical através da ação direta, pois

a luta se dá pelo papel dirigente das assembleias como marco auto-organizatório de luta e as assembleias de delegados eleitos e revogáveis como órgão de coordenação - sem maior poder de decisão do que o conferido pelas bases - para a unidade de ação. Isso implica uma atividade educacional não restrita às salas de aula, aos muros da escola, mas em contato com os bairros, ateneus libertários, outros sindicatos (Tragtenberg, 1980: 61).

Portanto, a assembleia escolar como forma de ação direta, com participação ampla e igualitária de estudantes, adultos responsáveis, trabalhadoras/es e gestores, se assemelharia à um comitê ou uma comissão por local de trabalho, capaz de uma análise global da situação das políticas educacionais emitidas pelos governos, mas também única instância capaz de compreender problemas e demandas próprias, locais, e propor soluções de maneira horizontal. Como consequência da

organização libertária local surge a necessidade da coordenação dos diferentes polos da rede de escolas autogeridas, resultando na implantação de outro princípio anarquista: o federalismo. Esse modelo de autogestão pedagógica e, ao mesmo tempo, política pudemos observar nas ocupações secundaristas de 2015 e 2016 em várias cidades do país, bem como a organização de instâncias federativas de coordenação do movimento (Santana, 2023; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016). A potência dessa forma de organização das decisões políticas é clara, assim como a repressão, perseguição e constrangimentos impostos à sua plena realização por parte do estado através de elementos que ocupam cargos diretivos evidencia ameaça que a autogestão representa ao status quo.

Lenoir indica a necessidade de sinergia entre os três níveis propostos de autogestão (autogestão da classe; autogestão da instituição e autogestão de si mesmo), que devem complementar-se, mas que “convém acrescentar uma dimensão econômica, aquela do autofinanciamento, a fim de preservar a autonomia das estruturas onde se realiza a autogestão e sua credibilidade social” (Lenoir, 2017: 62-63).

55

AUTOGESTÃO ECONÔMICA

Acreditamos que, ao contrário do tom quase secundário adotado pelo autor quanto a importância do autofinanciamento de projetos educativos, essa é em nossa opinião, uma dimensão central que diferencia projetos anarquistas de outros, pode garantir o sucesso e a almejada autonomia e, inclusive, uma certa perenidade. Além de ser a forma de sustentação coerente com os princípios libertários.

A diferença essencial entre escolas anarquistas e escolas liberais ou estatais é justamente a total autonomia financeira das primeiras, elemento crucial de sustentação à autonomia política/social e pedagógica. A manutenção de uma escola está ameaçada quando não há recursos financeiros para mantê-la. Sua autonomia é relativa se seus subsídios podem ser cortados ao gosto de seu mecenas. Há escolas que recorrem ao estado (ou são da rede estatal oficial) ou à iniciativa privada (através de ONGs e fundações capitalistas) para arrecadar fundos, mas sua sustentação é frágil, já que caso os grupos dominantes que deliberam sobre aplicação de recursos decidam cortar o projeto de sua lista de beneficiários e direcioná-lo para algum outro “projeto inovador” por motivos políticos ou outros argumentos

difusos, dificilmente essa escola sobreviverá. Agora, se uma escola não pode ou não deseja depender de financiamento institucional ou do capital, resta-lhe criar meios próprios de geração de recursos. Nesse caso, a autogestão econômica cumpre um papel primordial para garantir longevidade e autonomia real.

Paul Robin tinha, por um lado, a convicção de que “se queremos nos libertar da dominação burguesa é preciso suprimir os governos que lhes servem de apoio” (ROBIN, 2020: 10), mas, por outro lado, planteava várias questões práticas sobre a implementação generalizada da instrução integral, dentre elas a seguinte: “os custos deverão ser arcados pelas associações de trabalhadores que constituem a comuna, ou unicamente pelos pais das crianças vinculados por um contrato? (ROBIN, 2020, p. 11). A Escola Moderna de Barcelona, por exemplo, foi mantida graças a uma herança recebida por seu diretor (FERRER, 2014), situação bastante diferente das Escolas Modernas no Brasil cujos animadores consideravam uma “heresia” a “dependência dos cofres públicos”, mas

por outro lado, as mensalidades cobradas não eram suficientes para cobrir as despesas. As taxas não podiam ser muito altas, já que isso dificultaria o acesso dos filhos do trabalhador. A necessidade de envolver os alunos, os pais e a comunidade em geral na manutenção financeira das instituições escolares era a única maneira de garantir a autonomia do projeto pedagógico libertário. Os meios para angariar fundos eram aqueles tradicionalmente usados pelo movimento para manter as suas associações: festas, quermesses, conferências, listas de subscrição, venda de livros, etc. (Valladares, 2005: 162).

Os anarquistas pretendem criar, de fato e desde sua origem, uma escola ou prática educativa que podemos chamar de “pública não estatal”, o que “não é possível a não ser pela ação coletiva” (Robin, 2020: 14) de uma comunidade, pois claramente não deve estar sob a dominação do estado nem se assemelhar a um projeto privado ou parental no seu sentido liberal e capitalista. Retomemos as reflexões de Lúcia Bruno que esclarecem sobre a formação de uma arena pública não estatal e a relação com as instâncias burocráticas do estado:

É na auto-organização dos envolvidos no processo de educação das novas gerações da classe trabalhadora, pais, alunos e professores, que, criando seus próprios espaços públicos onde os interesses são debatidos naquilo que têm de comum e na diversidade em que se apresentam, que se poderá chegar à formulação de alternativas reais às hierarquias de

comando do poder que nos é imposto, esteja este configurado na sua forma convencional ou em rede, como se gosta tanto hoje de apresentá-lo. É essa a única possibilidade de se fazer política, inclusive educacional. Participação e gestão democrática da educação não podem ser entendidas como elementos de mais uma técnica de gestão do trabalho alheio, tal como se pode depreender dos documentos oficiais do governo e das práticas em curso em vários estados e municípios do país (Bruno, 2002: 38).

Escolas “cooperativas” para os filhos da burguesia com mensalidades caras, “comunidades” hippies-ecológicas para as classes médias urbanas ou mesmo ações de homeschooling de grupos religiosos fundamentalistas não se aproximam em nenhuma hipótese do que se convencionou nomear genericamente de “educação libertária”. Para concretização de ideias anarquistas em educação não há outra alternativa a não ser almejar a implantação de uma autogestão generalizada da experiência, inclusive e principalmente, econômica.

É claro que é um tema complexo e de difícil realização, sobretudo se o desejo é romper com a lógica da prestação de serviços, por um lado, e, por outro, não reproduzir a docência como um tipo de sacerdócio missionário voluntarista. Parece notória uma radical reconfiguração das necessidades econômicas das pessoas e da coletividade nesse tipo de iniciativa, começando por repensar os hábitos de consumo e manutenção financeira das pessoas envolvidas, passando até por reformas radicais no modo de ensino e materiais pedagógicos para a aprendizagem. Aqui notamos a intrínseca relação entre o pedagógico e o econômico, pois basta recordar a proposta do eminente geógrafo anarquista Élisée Reclus de uma “volta à natureza” (Reclus, 2011: 15) e das práticas de observação concreta da realidade como fundamento pedagógico materializado nas “saídas de campo” propostas por Paul Robin ou pelas Escolas Modernas ao redor do mundo.

Vale destacar a experiência de A Colmeia, comunidade fundada em 1904 e dirigida por Sebastián Faure (2015). Ali podemos testemunhar através de relatos de seu funcionamento que a ação pedagógica surgia como parte essencial da emancipação econômica ao realizar na prática a Educação Integral, estabelecendo espaços de formação intelectual e oficinas de trabalhos manuais (gráfica, marcenaria, agricultura, etc) para meninos e meninas, tentando superar a dualidade educacional que reproduz a desigualdade de classes através da

escola. Nos espaços de formação para o trabalho ocorria a produção de bens como a impressão de jornais e cartões-postais ou a fabricação de mesas e bancos, materiais que eram vendidos aos visitantes ou sindicatos para arrecadar fundos para A Colmeia. Para além da cotização e apoio financeiro de sindicatos, grupos ou militantes anarquistas, forma tradicional de sustentação de projetos autogeridos, havia participação de estudantes e professores/as nas decisões organizativas e na distribuição dos recursos arrecadados. Nota-se a imbricação da educação com a vida cotidiana, com a dimensão prática da economia e sobrevivência do projeto e de seus participantes, estabelecendo assim uma autogestão nas três dimensões (pedagógica, política e econômica).

Fernand Pelloutier (1867-1901) tece críticas à escola pública republicana francesa que, para ele, é o “melhor instrumento de dominação” da burguesia, pois transmite um ensino que é, em sua forma e conteúdo, destinado a manter a ordem burguesa. A classe operária deveria criar um ensino que lhe seja próprio, útil e de acordo com seus valores e visões de mundo. Para isso, a escola, para ser verdadeiramente um “serviço público” deveria ser gerida diretamente pelos próprios usuários e trabalhadores interessados na educação. Mas ele mesmo admite que “seria pueril crer e esperar que o Estado, salvaguarda das altas classes, consentisse, restituindo à coletividade a liberdade do ensino, em destruir ele próprio seu melhor instrumento de dominação” (Pelloutier, 2006: 101-102).

Projetos com a mesma intencionalidade de Robin, Ferrer, Faure e Pelloutier podem configurar-se na atualidade como os fundamentos para uma transformação social, explodindo as portas da sala de aula e implodindo as falsas alternativas “democráticas” e “participativas” orientadas pelo capital, que se resumem em uma técnica de apropriação de conceitos, descaracterizando sua essência, resignificando de acordo com interesses burocráticos e, acima de tudo, despolitizando-os para tornar ações anteriormente radicais em meros procedimentos inofensivos (quando não agentes de reafirmação da ordem e da submissão).

A autogestão econômica não só “parece ideologicamente mais coerente” (Lenoir, 2017: 63), como ela é a essência mesma da coerência anarquista. Ao lado dos princípios básicos de

qualquer ação anarquista (Apoio Mútuo, Ação Direta, Federalismo, Anticapitalismo, Antiautoritarismo, entre outros), a Autogestão generalizada em todas as instâncias de uma ação educativa é o que a impulsionará para além de propostas liberais, reformistas ou casuais. Chegará o momento que o limitado guarda-chuva das escolas democráticas, alternativas, experimentais ou inovadoras não serão mais suficientes para abarcar os libertários e nesse momento será importante haver clareza de princípios e uma convicção na dimensão revolucionária da prática anarquista em educação, aquela que não aceita meias-verdades ou acordos com os opressores, que não se subjugam por migalhas que caem das mesas de milionários distribuídas através de editais. Indivíduos que não acreditam na falaciosa escola republicana e laica que há mais de 100 anos vem ensinando a desigualdade e mantendo a exploração do capital e hoje sabemos de sua ineficácia para realização do projeto da classe trabalhadora.

59

Pela ação direta e pela autogestão é que se construiu a ação educativa dos anarquistas na história. E será pelas mesmas ferramentas que ela se realizará, se for desejada de fato, e impulsionada a cumprir sua intenção: a emancipação política, econômica e intelectual daquelas massas sujeitadas e subalternizadas há séculos pelo estado e pelo capital que a cada geração se encontram nos bancos das escolas.

REFLEXÕES FINAIS

Em suma, podemos lembrar que “os anarquistas desejam simplesmente uma educação própria, sem limitações externas, que possa ser de fato laica e sem interferência estatal ou empresarial” e propõem “uma nova sociedade, onde estado e capitalismo não teriam razão de existir”. Para isso, anarquistas tomam “uma atitude consciente para destruir a instituição estado, buscando constantemente a realização de sua utopia” (SILVA, 2017: 86-87). Mas ainda restam as perguntas sem respostas definitivas, apenas reflexões que visam colaborar com as demais visões na arena da teoria e da ação.

Diante de uma “alternativa libertária possível” como destaca Francesco Codello, reivindicamos a “alternativa anarquista necessária”. O necessário coerente aos fins

almejados, mas também por meios coerentes à noção de liberdade e igualdade (nunca uma sem a outra) dos pensadores anarquistas. Atuar para a revolução social, por todos os meios necessários: esse é o objetivo dos libertários. E a educação é um dos campos de disputa e um meio primordial de luta. Mesmo que seja estratégico em um dado momento e contexto reforçar as ações por uma “participação democrática” no contexto escolar, não devemos perder de vista o projeto amplo de transformação social contido nos ideais anarquistas. É importante buscar, como reflete Lúcia Bruno, nas “lutas vacilantes e contraditórias indicações da possibilidade do viver uns com os outros”, pois não se trata de uma escolha, mas de uma “necessidade inelutável” (BRUNO, 2017: 31) que se impõe a todas e todos que carregam um mundo novo em seus corações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY e SILVA, Doris (2019). A educação escolar na obra-trajeto de Maurício Tragtenberg: legitimação do poder versus autogestão pedagógica. BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, pp. 293-317. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/fjnhs/pdf/boto9786558240273-14.pdf>

AQUINO, Alysso Eduardo de Carvalho (2014). Autogestão e Educação: um estudo sobre a apropriação da categoria socialista pelas doutrinas gerencialistas neoliberais aplicadas à administração escolar. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Paraná.

BOOKCHIN, Murray. Autogestão e tecnologias alternativas. Autogestão hoje: teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca, 2004.

BRANCO, João Francisco Migliari (2021). Barricadas em tempos de desastre. Autonomia e educação comunitária em Oaxaca. Marília: Lutas Anticapital.

BRUNO, Lúcia E.N.B (1990). O que é Autonomia Operária. São Paulo: Brasiliense.

____ (2002). Gestão da Educação: onde procurar o democrático?. OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica.

____ (2009). Poder Político e Sociedade: qual sujeito, qual objeto?. In: FERREIRA, Eliza B.; OLIVEIRA, Dalila A. (orgs). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica.

____ (2017). Poder político, Estado, Terror de Estado. PITTA, Fábio Teixeira; MARIANA, Fernando Bomfim; BRUNO, Lúcia Emília N. B.; SILVA, Rodrigo Rosa da (orgs.). Terrorismo de Estado, direitos humanos e movimentos sociais. São Paulo: Editora Entremares.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. (2016). Escolas de luta. São Paulo: Veneta.

CLASTRES, Pierre (2003). A Sociedade contra o Estado: Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify.

CODELLO, Francesco (2007). A boa educação: experiências libertárias e teorias anarquistas na Europa, de Godwin a Neill. Vol. 1. São Paulo: Imaginário.

_____ (2012). La educación... autogestionada. Grupo de Estudios J. D. Gómez Rojas (org.), Educación anarquista. Aprendizajes para una sociedad libre. Selección de escritos. Santiago de Chile: Eleuterio.

_____ (2015). La campanella non suona più. Fine dei sistemi scolastici e alternative possibili. Lugano: Edizioni La Baronata.

FAURE, Sébastien (2015). A Colmeia. Uma experiência pedagógica. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

FERRER Y GUARDIA, Francisco (2014). A Escola Moderna. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

GALLO, Silvio (2015). Pedagogia Libertária. Anarquistas, Anarquismos e Educação. São Paulo: Intermezzo Editorial.

GIACOMONI, Valeria (2022). La "Pinya", collettivo di autogestione educativa. Semi sotto la neve - Rivista libertaria, n. 2, giugno.

LAMOTTE, Émilie (2017). A educação racional da infância. RECLUS, Élisée (et al.). O futuro de nossas crianças e outros ensaios. São Paulo: Intemezzo / Biblioteca Terra Livre.

LENOIR, Hugues (2007). Educar para emancipar. São Paulo: Imaginário; Manaus: EdUFA.

_____ (2017). Autogestão pedagógica e educação popular: a contribuição dos anarquistas. São Paulo: Intermezzo.

_____ (2018). Os anarquistas individualistas e a educação (1900-1914). São Paulo: Intermezzo / IEL.

OLIVEIRA, Antonio Carlos (s/d). Escola Espaço de Resistência: manter o que for possível e rever o que for necessário [Fanzine distribuído na palestra realizada no NELCA no dia 06/12/14]. São Paulo/Guarujá.

PERES, Crystiane Leandro (2018). A luta pelo ensino livre: a educação na Associação Internacional dos Trabalhadores-AIT (1864 a 1872). Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis.

RECLUS, Élisée (2011). O ensino da Geografia. Escritos sobre Educação e Geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.

ROBIN, Paul (2020). Por uma Educação Integral. Brasília, Editora O Lampião.

RUEDA, Ana Perez (2022). Las falsas alternativas: Pedagogia libertária y nueva educación. Barcelona: Virus.

SANTANA, Guilherme Xavier (2023). Nossa escola, nossas regras: uma análise libertária das ocupações de escolas. Tese

(doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, IH, Programa de pós-Graduação em História Comparada, Rio de Janeiro.

SILVA, Rodrigo Rosa da (2013). Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

____ (2017). A “educação contra o estado”: notas sobre poder político e anarquismo. MARIANA, Fernando Bomfim; PITTA, Fábio Teixeira; BRUNO, Lúcia Emília N. B.: SILVA, Rodrigo Rosa da (orgs.). Terrorismo de Estado, direitos humanos e movimentos sociais. São Paulo: Editora Entremares.

TRAGTENBERG, Maurício (1980). O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária: Espanha 80. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez.

TRAGTENBERG, Maurício (1990). Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Cortez.

VALLADARES, Eduardo (2005). A educação anarquista na república velha. Revista Verve, 7: 153-177.