

Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?

Nildo Viana

O presente trabalho tem como objetivo inserir a discussão sobre a autogestão pedagógica no interior de uma análise mais ampla, que é a da relação entre educação e sociedade. Iremos, inicialmente, para concretizar este objetivo, realizar uma análise da relação entre educação e sociedade e, posteriormente, observar como a questão pedagógica se insere neste contexto mais amplo, até chegar à discussão referente à autogestão pedagógica.

Educação e Sociedade

O sociólogo Emile Durkheim (1978) define educação como o processo de socialização a que os indivíduos são submetidos. Esta definição de educação nos parece a mais correta, embora muitos possam considerá-la ampla demais e isto não signifique concordar com as bases e outras teses deste autor. Entretanto, tal definição consegue expressar o essencial do fenômeno e a amplitude que muitos vêem no conceito é apenas o resultado de uma concepção restrita de educação, que é a da ideologia dominante em nossa sociedade. Embora tal definição também possa ser assimilável pela ideologia dominante, em cujo seio brotou, ela também pode ser assimilada por uma concepção crítica, tal como fazemos aqui. Isto, no entanto, não significa concordar com as teses e valores de Durkheim, ou seja, extraímos apenas a definição de educação deste autor.

A educação em nossa sociedade é concebida de forma burocrática, ou seja, como estando indissolivelmente ligada a uma instituição (a escola) e aos responsáveis pela “transmissão do saber” (os professores) e também aos seus “receptores” (os alunos). Assim, o vocabulário desta concepção de educação apresenta alguns termos básicos que refletem seu caráter burocrático, tais como os de ensino, aprendizagem, transmissão, escola, etc. A burocracia é uma relação social no qual se colocam, frente a frente, dirigentes e dirigidos, numa relação hierárquica e mediada por um processo de dominação. A idéia de transmissão expressa uma relação burocrática, no qual existe o transmissor e o receptor, e cabe a este a aprendizagem, isto é, realizar o papel de receptor da transmissão daquele. A escola é uma organização burocrática

(TRAGTENBERG, 1988) na qual estas relações se manifestam e são regularizadas burocraticamente, através da hierarquia funcional.

Para compreendermos o significado da concepção de educação como socialização, devemos nos remeter à história. Nas sociedades pré-históricas e nas sociedades indígenas, não existiam escolas e nem professores, mas o processo de socialização ocorria e para um indivíduo desenvolver sua consciência (ou “conhecimento”) era suficiente sua convivência social e sua relação com o meio ambiente, mediada pelas relações sociais. Nas sociedades de classes pré-capitalistas (escravismo, feudalismo, modo de produção tributário), também não existiam instituições especializadas no “ensino” e o processo de socialização ocorria naturalmente, a não ser em casos bastante limitados e especializados, atingindo pequenas minorias e de forma radicalmente diferente das atuais instituições escolares.

É com a sociedade capitalista que surge a *educação formal* e, derivada dela, a concepção burocrática da educação. Nas sociedades de classes, a socialização é uma *socialização repressiva e coercitiva*, pois ela prepara o indivíduo para viver no interior de uma sociedade igualmente repressiva e coercitiva, buscando formar os estudantes para executar e desejar determinadas atividades, idéias, valores, etc. (VIANA, 2006). Todo modo de produção específico cria seu próprio *modo de educação*. Este modo de educação faz parte das formas de regularização da vida social, em todas as sociedades (VIANA, 2007). O *modo de educação capitalista é burocrático*, ou seja, se caracteriza por implantar uma educação formal. Isto é produto das necessidades do modo de produção capitalista. O modo de produção capitalista tem como fundamento a produção do mais-valor (ou “mais-valor”). O proletariado é a classe que, através do seu trabalho, acrescenta mais-valor às mercadorias. A burguesia é a classe social que se apropria desse mais-valor e que serve à reprodução do capital (MARX, 1988), trata-se de uma relação de exploração, onde a classe capitalista explora a classe trabalhadora. Devido a esta exploração, surge a luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Para manter a sua dominação de classe, a classe capitalista precisa manter o controle do proletariado através de um conjunto de instituições burguesas, onde se destaca o estado, a principal forma de regularização das relações sociais no capitalismo.

O capitalismo aprofunda a divisão social do trabalho, desenvolve a tecnologia e produz uma burocratização das relações sociais, bem como sua mercantilização. Isto tudo cria a necessidade de se criar uma instituição voltada para a preparação da força de trabalho e para a produção e reprodução da ideologia dominante. Esta instituição deve atuar desde os níveis mais básicos aos superiores e seu objetivo é reproduzir as representações ilusórias da realidade e preparar o indivíduo para a integração na sociedade burguesa e no seu lugar de classe específico, o que produz diferentes tipos de escolas para diferentes classes sociais. Tal instituição é a escola. A escola, como todas as instituições burguesas, é controlada, direta ou indiretamente, pelo estado capitalista. Os meios que ele utiliza para isto são vários: legislação educacional, convênios, etc. Nas escolas estatais (“públicas”), assim como nas escolas privadas, a burocracia escolar controla a instituição visando manter a ordem estabelecida pelo estado capitalista.

Portanto, a escola é uma instituição burguesa que tem como objetivo colaborar com a reprodução do modo de produção capitalista¹. Trata-se de uma instituição burguesa não só em seus objetivos (reproduzir a sociedade capitalista), mas também no seu próprio funcionamento: a alienação, a corrupção, a competição e as demais características da *sociabilidade capitalista* estão presentes na escola².

O elemento fundamental da sociabilidade capitalista que se reproduz na escola é a alienação. Em síntese, pode-se definir alienação como uma relação social caracterizada pela heterogestão, ou seja, pelo controle da atividade de um indivíduo por outro. A alienação, na nossa sociedade, surge nas relações de produção capitalistas, onde o trabalhador é dirigido pelo não-trabalhador e, graças a isto, perde o controle do seu trabalho e, conseqüentemente, do produto do seu trabalho, que é apropriado por aquele que o dirige. Na escola, existe uma rede complexa de alienação, onde a burocracia escolar é dirigida pelo capital e pelo estado, os professores e funcionários pela burocracia escolar e os alunos, na sala de aula, pelos professores, e fora dela, pela burocracia escolar. Assim, a educação formal vive sob o signo da alienação.

¹ Sobre o papel conservador das escolas já existe uma enorme quantidade de trabalhos, com destaque para Bourdieu e Passeron (1982); Ilich (1980); Tragtenberg (1988); Durand (1978), Sarup (1980)..

² Para uma definição dos conceitos de “sociabilidade capitalista” e “mentalidade burguesa”, cf. Viana (2008a).

Os professores são treinados e preparados não para colaborar com o desenvolvimento da consciência e criatividade dos alunos e sim para exercer o controle sobre elas. Cabe aos professores, na sala de aula, formar a força de trabalho e o “cidadão” desejáveis à sociedade capitalista. Para alcançarem êxito nesta missão, se cria uma ideologia e um conjunto de técnicas, que é a *Pedagogia*.

Pedagogias Críticas e seus Limites

Portanto, é neste contexto social que se deve compreender a gênese e o papel da pedagogia na sociedade capitalista. Ela surge juntamente com várias outras disciplinas (psiquiatria, criminologia, antropologia, sociologia, etc.) que visam servir à reprodução do modo de produção capitalista. Entretanto, cada uma dessas disciplinas exerce tal papel de forma especializada, voltando-se para aspectos parciais da realidade social. A divisão capitalista do trabalho produz uma divisão no trabalho intelectual. As conseqüências disso são várias: especialização do profissional em cada área, o que condiciona a mentalidade deste, que se torna um antropólogo, um geógrafo, um sociólogo, um economista, um pedagogo, etc., e que devido a isso passa a ver o mundo com as lentes de sua disciplina e usar os termos que lhe são próprios; tal como Marx colocou, cada um passa a ver sua profissão como a “verdadeira profissão” (MARX e ENGELS, 2002); o profissional se torna um especialista sem percepção da totalidade da sociedade (ou então submete esta totalidade aos parâmetros de sua disciplina), elegendo este aspecto parcial da realidade que é o objeto de sua disciplina como o mais importante da sociedade e como o ponto de partida para a resolução dos problemas sociais. Assim, estes saberes parcelares que constituem as disciplinas criam um recorte e isolamento de aspectos da realidade social e ao fazê-lo, justificam sua existência e desembocam no tecnicismo e na produção de ideologias, axiologia, práticas e técnicas visando cumprir o seu papel na divisão social do trabalho intelectual e geral. Cada disciplina cria os seus valores, linguagem, etc., perdendo de vista a totalidade das relações sociais (VIANA, 2002).

Isto tudo é confirmado em nossa vida cotidiana. Até mesmo nas brincadeiras de estudantes (que ainda não são profissionais) se observa que os termos da disciplina

especializada de cada um estão presentes. Além disso, é bastante fácil ver um economista dizer que a resolução dos problemas sociais só ocorrerá através de uma nova política econômica ou um pedagogo dizer que isto só ocorrerá através da “educação”.

Entretanto, a sociedade capitalista é contraditória por natureza e esta contradição se reflete em todos os campos da vida social (nas universidades, ideologias, disciplinas científicas, escolas, etc.) e inevitavelmente, estão presentes também nas “teorias” e práticas pedagógicas. Ao lado das diversas formas de pedagogias conservadoras surgem as pedagogias consideradas críticas, como, por exemplo, a pedagogia do oprimido (Paulo Freire), a pedagogia radical (Giroux), a pedagogia do conflito (Gadotti), a pedagogia libertária (Ferrer), etc.

Surgem pensadores buscando transformar a pedagogia e retirar-lhe o seu caráter repressor, tais como Freinet e Ferrer. Acontece que a maior parte desses pensadores, os mais críticos e radicais – como não poderia deixar de ser – foram marginalizados nas academias e instituições burguesas. Na antiga União Soviética houve a reprodução do modo de educação capitalista e isto confirma, mais uma vez, o caráter capitalista deste país (VIANA, 1992). Isto fez com que os partidários da antiga URSS também defendessem uma concepção burocrática de pedagogia.

Todas as pedagogias críticas, entretanto, acabam, de uma forma ou de outra, reproduzindo as características essenciais da pedagogia burocrática, com raras exceções (Freinet, Ferrer). O exemplo do construtivismo pode colocar em evidência a falha básica de todas as pedagogias consideradas críticas. O construtivismo propõe que a criança “construa” seu conhecimento e o professor construtivista passa a ser o “mediador” da interação do aluno com o objeto do conhecimento. Ele tem um papel político voltado para a formação da cidadania (MATUI, 1995; COLL, 1996).

A idéia parece boa, mas um exame mais aprofundado revela sua limitação: o formalismo. O construtivismo se revela uma técnica de ensino que oferece uma maior liberdade de escolha ao aluno *no que diz respeito à forma*. E o conteúdo? Basta ler os livros infantis que são trabalhados para vermos o seu caráter axiológico, moralista e

conservador, com raras exceções³. Basta vermos a ideologia e valores do professor, que ele fatalmente repassa aos alunos, para descobrir que o discurso emancipador do construtivismo é uma farsa. O construtivismo esquece o fato de que a criança, o professor, os livros, a escola estão inseridos numa sociedade de classes e que a classe dominante impõe sua ideologia, seus valores, etc., a toda a sociedade. O construtivismo possui um método de *ensino* – mesmo que diga o contrário e por mais flexível e menos estruturado que seja – e isto significa que alguém “ensina” (o professor) e alguém “aprende” e que o primeiro impõe, quer queira ou não, sua mentalidade ao segundo, assim como dirige o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, os seus resultados e produz, desta forma, a alienação do aluno. Isto é tão verdadeiro que a idéia de formar para a cidadania já é uma imposição e que, apesar de alguns construtivistas apresentar discurso a favor da transformação social – revela apenas que não se propõe nenhuma mudança social efetiva e sim a integração dos indivíduos na sociedade tal como existe, pois este é, precisamente, o papel da cidadania (VIANA, 2003).

Mas, se as pedagogias críticas ou que se dizem alternativas são uma pseudo-solução, qual é a saída? A autogestão pedagógica? No entanto, é possível se perguntar: os mesmos problemas apontados anteriormente não estariam presentes na proposta de autogestão pedagógica? É isto que veremos a seguir.

A Pedagogia Institucional

O movimento de pedagogia institucional surgiu na França e seus principais representantes são Lapassade, Lourau e Lobrot. Esta tendência francesa, também conhecida como “Análise Institucional”, devido seu processo de busca de análise e transformação das instituições, possui algumas diferenças internas, com tendências mais voltadas para a psicologia ou sociologia, mais moderada ou mais radical. Max Pagès, por exemplo, utiliza uma abordagem mais psicológica, enquanto que Lapassade mais sociológica, apesar de ambas utilizarem análises de uma ou outra disciplina, sendo que muitos dos representantes desta corrente trabalham com a idéia de psicossociologia. Alguns trabalham a análise institucional no sentido da transformação social (Lapassade, Lobrot, Lourau), outros não possuem esta preocupação (Hess, por exemplo). Aqui não

³ Um exemplo de exceção seria os contos de fadas, pois apesar de se encontrar elementos conservadores neles também se encontra elementos emancipadores. Sobre isso, cf. Peixoto e Viana (2002).

nos interessa fazer um histórico ou análise desta corrente, mas tão somente abordar uma de suas principais teses, a da autogestão pedagógica⁴.

A autogestão é vista sob várias formas, mas, em nossa perspectiva, ela é uma relação social que surge nas relações de produção e se generaliza a toda sociedade. É, portanto, um projeto político de transformação social que abole as classes sociais e todas as formas de exploração e alienação (VIANA, 2008b). Ela pressupõe sua generalização para o conjunto das relações sociais, e isto significa a abolição do Estado e do mercado, bem como das relações sociais capitalistas em geral. Assim, a autogestão remete à totalidade das relações sociais. Na autogestão não há o controle da atividade de um indivíduo por outro, como ocorre na alienação, e sim um controle do indivíduo por ele mesmo no interior de uma coletividade que se autogoverna.

Partindo dessa definição de autogestão podemos explicitar, resumidamente, o que é a autogestão pedagógica segundo pesquisadores da Análise Institucional:

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, as idades, etc.⁵

A superioridade da pedagogia institucional sobre as demais pedagogias (mesmo as consideradas “críticas”) é visível, pois nela não se trata de impor nem conteúdo nem técnicas de “ensino” e “aprendizagem”. Neste sentido, haveria uma neutralização do papel de controle da pedagogia. Ela se manifestaria como uma *pedagogia não-diretiva*, do ponto de vista do professor, e como autogestão pedagógica, do ponto de vista dos alunos.

Mas como a pedagogia institucional se posiciona diante da sociedade capitalista? É possível haver autogestão pedagógica no interior da escola e “dentro dos

⁴ Isto quer dizer que a “orientação psicanalítica” da pedagogia institucional não será abordada aqui. Sobre esta tendência, cf. Hess (1983).

⁵ Revista Vozes, ano 67, n° 4, maio de 1973, p. 22. A revista, seguindo um dos pressupostos da Análise Institucional, não teve autoria expressa, mas os autores são os que colaboraram com a Edição especial desta revista voltada para esta corrente: Marco Aurélio Luz, Célio Garcia, Chaim Katz e Georges Lapassade.

limites da situação escolar atual”? Resta perguntar, também, se o que ocorre dentro destes limites pode ser considerado autogestão pedagógica.

Aí reside o grande problema da pedagogia institucional: é uma proposta pedagógica que já esboça relações sociais pós-capitalistas e por isso sua concretização hoje apresenta inúmeras dificuldades. Na verdade, a autogestão pedagógica é mais fácil se concretizar fora das instituições burguesas (escolas, universidades, etc.) através de, por exemplo, grupos de estudos ou de iniciativas individuais. O movimento francês da pedagogia institucional tem como grande limitação conceber a autogestão pedagógica nos limites impostos pela escola. Na verdade, a luta pela autogestão pedagógica deve ocorrer tanto dentro quanto fora da escola. Acontece que a luta pela autogestão pedagógica dentro da escola deve contestar os limites que ela impõe e buscar neutralizar o poder da burocracia escolar, o que leva, inevitavelmente, ao confronto com o capital e o estado. Isto significa que a pedagogia institucional deve reavaliar sua teoria e prática, pois se ela se limitar à sala de aula acaba cedendo aos mesmos erros que ela critica na “pedagogia tradicional”.

Claro que esta é uma visão mais restrita de autogestão pedagógica. No interior dos adeptos da pedagogia institucional existem tendências diferentes. Este é o caso de Lobrot, Lapassade e Lourau. Lobrot é bastante perspicaz ao relacionar autogestão pedagógica e autogestão social:

A autogestão pedagógica somente pode ser uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final. Por autogestão social entendemos não aquilo que A. Meister define na sua obra sobre a autogestão iugoslava, isto é, a autogestão de organismos de consumo, ainda organismos de habitação, tempos livres, etc., mas uma autogestão que englobe todos os grupos em todos os níveis da sociedade, contrariamente à autogestão política que fica confinada à ‘cúpula’, se assim se pode dizer, e visa a modificação de macrogrupos (LOBROT, 1973, p. 493).

Apesar de certas limitações na concepção de autogestão social em Lobrot, o mérito de sua discussão está na articulação entre a autogestão social e a pedagógica. Ele concebe que a autogestão social é um ideal e que a autogestão pedagógica pode ser um instrumento para se chegar à ela:

A autogestão social aparece como um ideal. Com efeito, tem como objetivo resolver o problema humano essencial, a saber: o da produção, ou, se se prefere, o da transformação do mundo pelo homem. Com efeito, visa

levar os indivíduos a participar ao máximo no processo de produção, impedi-los de serem alienados, impedi-los de terem atividades que lhes sejam estranhas. Permite, da melhor forma, satisfazer as necessidades humanas essenciais que visam a criação, a invenção, a iniciativa, a investigação, a comunicação humana (LOBROT, 1973, p. 524).

A realização da autogestão pedagógica, segundo Lobrot, supõe a modificação profunda das instituições. Ele esclarece que não entende as instituições da forma coisificada que Durkheim as entende e sim como uma “realidade psicológica”, composta pela “totalidade dos indivíduos que dela fazem parte” e que a aceitam, rejeitam, conhecem, utilizam. Assim, toda instituição depende da mentalidade dos indivíduos que estão presentes nela. Esta mentalidade, por sua vez, depende da educação:

Por educação, não entendo apenas a escola mas também todo o lugar e todo o organismo em que se aprende alguma coisa. A escola, contudo, é um lugar privilegiado, pois estando organizada ‘para a educação’ pode tanto bloquear totalmente todas as possibilidades de transformação do indivíduo, mesmo no interior da escola, como permitir uma abertura máxima para o mundo. Isso depende, naturalmente, ainda aqui, da instituição-escola, concebida, quer como superestrutura organizacional, quer como vontade coletiva dos indivíduos (LOBROT, p. 1973, 526).

Assim, o papel da autogestão pedagógica é preparar o caminho para a autogestão social:

Sem uma autogestão pelo menos em nascimento, sem uma responsabilização dos alunos por si próprios, sem uma destruição, pelo menos parcial, da burocracia pedagógica não se pode esperar nenhuma formação verdadeira, portanto, nenhuma mudança de mentalidade dos indivíduos. Vê-se imediatamente qual é a repercussão no plano social. a sociedade afunda-se em problemas e conflitos insolúveis (LOBROT, 1973, p. 526).

Daí sua afirmação de que “é preciso começar pela Escola” (com E maiúsculo...). A sociedade de amanhã “será pela Escola ou negar-se-á a si própria”. É claro que a definição de instituição está ligada ao problema não superado por Lobrot que é sua identificação profissional como psicólogo, como especialista da área⁶. Também sua idéia de que é preciso começar pela escola é problemática e não consegue perceber que a escola não é uma instituição autônoma e que possui um desenvolvimento

⁶ É graças a isto que ele irá, em outra obra, apresentar a tese problemática de que a autoridade (vista como coerção), é mais determinante do que a “infra-estrutura”, tal como expresso pela teoria de Marx (LOBROT, 1977).

imane e auto-suficiente. A escola possui uma estrutura burocrática, tal como reconhece Lapassade, apesar de não retirar as conclusões necessárias a partir daí:

A escola é uma instituição social regida por normas que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo, etc. ... Em consequência, a intervenção pedagógica de um professor (ou de um grupo de professores) sobre alunos situa-se sempre num quadro institucional: a classe, a escola, o liceu, a faculdade, o estágio (LAPASSADE, 1989, p. 197).

Ele expressa a existência de uma burocracia pedagógica:

As decisões fundamentais (programas, nomeações) são tomadas no sistema hierárquico, mas na cúpula (instruções e circulares ministeriais). Existe uma hierarquia de decisões, passando do Ministro ao professor e dispondo esse último de uma certa margem de decisão no quadro do sistema de normas. Sob o aspecto das decisões fundamentais, os diferentes graus da hierarquia garantem seja a sua transmissão, seja a sua execução. Os professores não participam do sistema de autoridade, que estanca no nível da administração (LAPASSADE, 1989, p. 198-199).

Assim, no caso de Lobrot, e geralmente dos demais defensores da pedagogia institucional, falta a percepção da luta de classes. Ao perceber a luta de classes, a relação da sala de aula com a escola passa a ser vista de forma diferente, bem como as próprias divergências e diferenças entre os alunos. Além disso, se percebe que a escola está submetida ao poder coletivo da classe burguesa, o Estado, e que os valores, idéias, sentimentos, etc., desenvolvidos nas famílias dos alunos, nos meios oligopolistas de comunicação, etc., são os que atendem aos interesses da classe dominante. Assim, a escola é palco da luta de classes e desta forma é preciso compreender que o professor não pode ser espectador da turma, ele deve intervir.

O maior erro de Lobrot, no entanto, é pensar que “a sociedade de amanhã o será pela escola”, pois isto, apesar do efeito da rebelião estudantil de maio de 1968, é exagerar o papel da escola e da própria proposta de pedagogia institucional. A autogestão social tem seu início no processo de produção, quando os trabalhadores passam a contestar a produção de mais-valor e o controle capitalista da produção. É a autogestão das lutas pelo proletariado que é o grande processo que possibilita a passagem para a autogestão social e manifesta imediatamente a auto-organização e

auto-formação do proletariado (VIANA, 2008; TRAGTENBERG, 1988). Sem dúvida, isto não retira a contribuição que outras lutas podem fornecer para este processo⁷.

No caso de Lapassade, falta a percepção de que o que ele denomina “burocracia pedagógica” é um obstáculo para a autogestão pedagógica, a não ser que fosse recusada em sua totalidade. Porém, nem ele nem os adeptos da pedagogia institucional fazem tal proposta, que eliminaria o sistema de exames, o controle do tempo de estudo, as salas de aula, etc. Somando-se a isso as relações sociais extra-escolares, tal como a luta de classes externa que se manifesta sob a forma de sociabilidade, mentalidade, etc., então temos um quadro bem mais difícil de se pensar uma autogestão pedagógica. Se os alunos decidem, eles não decidem a partir de nada e sim de sua cultura anterior, ou seja, da cultura dominante, na maioria dos casos. Logo, a questão do conteúdo do que é discutido se torna fundamental. A autogestão pedagógica só tem a possibilidade de se desenvolver plenamente numa futura sociedade autogerida. Caso contrário, será uma “autogestão” mutilada, pois limitada pelas exigências escolares (burocráticas), pela cultura dominante, etc. Se o professor autogestionário renuncia a propor a autogestão social, por exemplo, ele apenas incentiva o participacionismo que pode funcionar num sentido conservador.

Autogestão Pedagógica e Pedagogia Autogestionária

Portanto, a autogestão pedagógica nas escolas é um *projeto* político que deve ser acompanhado não pelo isolamento e sim por outros projetos que envolvem questões como a democratização da escola, a unificação da luta de estudantes e professores, etc. Isto tudo, obviamente, junto com um projeto global de transformação social, buscando instaurar uma sociedade autogerida, onde a autogestão pedagógica é o modo de educação específico desta sociedade.

A partir disto, concluímos que a proposta de autogestão pedagógica (desde que seja uma verdadeira *autogestão*) é tão radical (ou seja, vai até a raiz) que mesmo sendo

⁷ “O combate pela autonomia dos produtores deve ser travado em todas as frentes e direções: se ‘a prática’ é necessária e fundamental, convém não esquecer de forma alguma que não ocorre desenvolvimento da ação revolucionária sem um desenvolvimento da teoria revolucionária. Mas, conforme acentuou fortemente Marx, a teoria continua abstrata (e quase vã) enquanto existir apenas nos cérebros de alguns pensadores; em compensação, ela se torna uma força prática quando compreendida e aceita pelas massas” (GUILLERM e BOURDET, 1976, p. 196).

um objetivo em si mesmo, provoca um conjunto de exigências que culmina com a necessidade de abolição do capitalismo e implantação da autogestão social. Mas, também, devido sua radicalidade, sua concretização é extremamente difícil nas escolas, sendo que ela ocorre mais facilmente em períodos de ascensão da luta dos trabalhadores, tal como no exemplo da Espanha (TRAGTENBERG, 1986) e com mais facilidade fora da instituição escolar, através de grupo de estudos autônomos e outras iniciativas, inclusive individuais, de auto-formação.

Neste sentido, é necessário apresentar o projeto de autogestão pedagógica, mas com a nítida consciência de que se trata de um projeto e não de uma realidade. Assim, é preciso não só propor e exigir a autogestão pedagógica, que é da esfera da luta cultural, mas também avançar na constituição de novas práticas pedagógicas, buscando, neste duplo processo, desenvolver uma *pedagogia autogestionária*⁸.

A pedagogia autogestionária é aquela que não é ainda autogestão pedagógica, embora possua elementos dela, mas é um projeto visando a autogestão, pedagógica e social. A autogestão pedagógica é a realização de uma pedagogia autogerida, ou seja, efetivada, enquanto que a pedagogia autogestionária é uma pedagogia que esboça, busca a autogestão pedagógica, e seu objetivo é a autogestão social. Aqui a distinção é entre “autogerido”, a autogestão *efetivada*, e autogestionário, a autogestão como *objetivo*.

Uma pedagogia autogestionária seria aquela que tem como projeto a autogestão pedagógica (efetiva) e que busca diversas formas de encaminhar a autonomização dos alunos e *bombardear* a burocracia escolar, mas, além disso, não abre mão de participar da luta de classes, de propor a autogestão social, bem como a pedagógica que lhe acompanha e, assim, realizar a luta cultural necessária para a transformação social. Não se trata do professor autogestionário ser um doutrinador, mas um orientador, que visa incentivar, possibilitar, proporcionar, colaborar, no processo de ampliação da consciência correta da realidade. Logo, a pedagogia autogestionária não é omissa e nem defende a neutralidade. O professor autogestionário não é neutro e faz parte da luta de classes, sendo que sua omissão apenas serviria para a reprodução do mundo miserável em que vivemos.

⁸ Por “pedagogia” entenda-se aqui não a disciplina ou técnica, e sim uma determinada concepção de como deve ocorrer o processo de auto-formação dos indivíduos e grupos.

Sem dúvida, todos os adeptos da pedagogia institucional expressam determinadas concepções, técnicas, práticas, etc., ou seja, também não são neutros, pois a própria recusa em intervir é uma intervenção. Num caso, temos a intervenção direta, no outro, uma intervenção oculta, onde a omissão do conteúdo provoca a manifestação de determinados conteúdos, bem como a preocupação unilateral com a forma é uma intervenção que expressa um conteúdo. Mesmo quando se trata de pensar a “demanda”, no sentido de Robert Pagés e Lourau (LOURAU, 1975), o que ocorre é uma “demanda induzida” e a “autogestão pedagógica” acaba sendo algo iniciado pelo professor e não pelo aluno. A pretensa neutralidade se revela uma produção de algo, que é o “algo” pretendido pelo professor, um intervencionista oculto. Os exemplos de experiências de pedagogia institucional mostram muito bem quem é o criador e quem é a criatura (LOURAU, 1979).

Portanto, é necessário reavaliar as teses da autogestão pedagógica elaboradas por Lapassade, Lobrot e Lourau e inseri-las num projeto mais amplo de transformação social, pois é preciso sempre fazer uma “auto-análise” de nossa prática para ver até onde ela está em concordância com o nosso discurso. Também é necessário, percebendo os limites e as dificuldades de uma autogestão pedagógica, não simplesmente desistir e deixar o campo livre para a pedagogia burocrática, mas avançar e fazer dela um projeto, uma busca constante, teórica e prática.

Referências

- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino. 2ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- COLL, César. *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo, Ática, 1996.
- DURAND, J. C. (org.) *Educação e Hegemonia de Classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- GUILLERM, Alan e BOURDET, Yvon. *Autogestão: Uma Mudança Radical*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- HESS, Remi. *Sociologia de Intervenção*. Lisboa, Rés, 1983.

- ILLICH, Ivan. *Sociedade Sem Escolas*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizações e Instituições*. 3ª edição, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989.
- LOBROT, Michel. *A Favor ou Contra a Autoridade*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- LOBROT, Michel. *A Pedagogia Institucional*. Por uma Pedagogia Autogestionária. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973.
- LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- LOURAU, René. *Sociólogo em Tempo Inteiro*. Análise Institucional e Pedagogia. Lisboa, Estampa, 1979.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã (Feuerbach)*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl. *O Capital*. 5 vols. 3ª edição, S. Paulo, Nova Cultural, 1988.
- MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1996.
- PEIXOTO, M. A. e VIANA, N. O Significado Pedagógico dos Contos de Fadas. In: VIANA, Nildo e VIEIRA, Renato (orgs.). *Educação, Cultura e Sociedade*. Abordagens Críticas da Escola. Goiânia, Edições Germinal, 2002.
- REVISTA VOZES, ano 67, nº 4, maio de 1973.
- SARUP, Madam. *Marxismo e Educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- TRAGTENBERG, Maurício. A Expropriação e a Reapropriação do Saber Pela Classe Operária — Espanha: 80. *Revista Educação e Sociedade*. nº 6, 1986.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Reflexões sobre o Socialismo*. São Paulo, Moderna, 1988.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo, Cortês, 1988.
- VIANA, Nildo. *A Consciência da História*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2007.
- VIANA, Nildo. *Estado, Democracia e Cidadania*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2003.
- VIANA, Nildo. *Introdução à Sociologia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

VIANA, Nildo. *Manifesto Autogestionário*. Rio de Janeiro, Achiamé, 2008b.

VIANA, Nildo. O Capitalismo de Estado da URSS. *Revista Ruptura*, ano 1, n. 1, maio de 1992.

VIANA, Nildo. Universidade e Especialização: O Ovo da Serpente. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II, num. 18, Novembro de 2002. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/018/18cviana.htm> Acesso em 10 jul. 2003.

VIANA, Nildo. *Universo Psíquico e Reprodução do Capital*. São Paulo, Escuta, 2008a.