UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

LUANA APARECIDA MORAES

AUTOGESTÃO:
O PROJETO SOCIOEDUCACIONAL OBLITERADO PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO HETEROGESTORES – UMA PERSPECTIVA ANARQUISTA

IRATI
2019

LUANA APARECIDA MORAES

AUTOGESTÃO:
O PROJETO SOCIOEDUCACIONAL OBLITERADO PELOS ORGANIMOS INTERNACIONAIS COMO HETEROGESTORES – UMA PERSPECTIVA ANARQUISTA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação

Orientador: Prof° Dr° Gilmar de Carvalho Cruz

IRATI
2019

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

MORAES, Luana Aparecida.
M827a Autogestão : o projeto socioeducacional obliterado pelos organismos internacionais como heterogestores – uma perspectiva anarquista / Luana Aparecida Moraes. – Irati, PR : [s.n.], 2019.
138f.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Área de Concentração : Educação. Linha de Pesquisa : Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Educação – sociologia. 2. Anarquismo. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 370.19

AUTOGESTÃO:
O PROJETO SOCIOEDUCACIONAL OBLITERADO PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO HETEROGESTORES – UMA PERSPECTIVA ANARQUISTA

LUANA APARECIDA MORAES

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz (Orientador)

UNICENTRO

_____

Profa. Dra. Beatriz Gomes Nadal

UEPG

_____

Profa. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa

UNICENTRO

IRATI
2019

Para aqueles que anseiam pelo dia em que

A vida humana seja mais humana

AGRADECIMENTOS

Ufa! Não foi fácil, não.

Na condição de entusiasta eu gostaria de agradecer ao professor Gilmar, que respeitou minha autonomia, que me ensinou a pensar grande no pequeno e que “o ser humano que deixa de se indignar se torna nada e nadifica as coisas”. Sem essa ajuda eu não poderia estar realizando este trabalho, pois são poucos os professores e professoras da academia que aceitam fazer companhia nessa trilha um tanto hesitante que é o anarquismo.

Agradeço à professora Marisa Schneckenberg, que tive o prazer de conhecer nesse processo e que com carinho participou da banca, ao professor Khaled El Tassa, que dedicou atenção para ler este trabalho como suplente. Também à professora Beatriz Nadal, a quem tenho grande apreço e gratidão por me acompanhar já há alguns anos.

Aos meus pais, Jefferson e Lucilene, que são minha fortaleza e me dão todo o suporte para poder realizar meus objetivos dentro das menores adversidades. Ao meu irmão, Luan, criança iluminada que me mostra o que é o carinho, a alegria e a energia, elementos que me são caros nesse mundo que vai mal e que são chave para um novo.

Também agradeço ao professor Alessandro Melo pelos livros emprestados. Às amigas Kelly Sakata e Perla Enviy, com quem criei uma sólida amizade que tornava a “Estrada da Vida” e o Mestrado uma viagem bem menos pesada. Ao professor e amigo Paulo Dias (Mogi das Cruzes), pela dica de materiais e de estratégias para manter a calma (hehe). Aos companheiros de luta Marcolino e Jully, que ofertaram teto lá pelas terras de Guarujá e Santos, além da ajuda com materiais da Biblioteca Carlo Aldegheri (Guarujá).

Por último e não menos importante, ao Grupo de Estudos “Pensamento anarquista em ciência e tecnologia”, da UTFPR (Curitiba), pelo qual fui bem acolhida pelo professor Gilson Queluz e colegas, e onde consumimos conhecimento anárquico que resultou na produção de eventos e de companheirismo. São espaços como este que nos fazem esquecer a solidão da causa e fortalecem nossos ideais marginais.

Meu muito obrigada.

Senhores, patrões, chefes supremos
Nada esperamos de nenhum
Sejamos nós quem conquistemos
A Terra-Mãe, livre e comum
Para não ter protestos vãos
Para sair desse antro estreito
Façamos nós por nossas mãos
Tudo o que a nós
Nos diz respeito

(A Internacional)

RESUMO

MORAES, Luana Aparecida. Autogestão: o projeto socieducacional obliterado pelos organismos internacionais como heterogestores – uma perspectiva anarquista. 2019. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

Nesta pesquisa nos propomos a tratar sobre a autogestão, portanto perseguimos os seguintes objetivos: a) elucidar a autogestão como projeto composto por duas frentes: a educacional e a social, em contraposição à heterogestão e b) identificar os princípios da auto e da heterogestão a partir da análise das retóricas presentes nos projetos dos organismos internacionais. Optamos por discorrer sobre a UNESCO e o Banco Mundial porque símbolos materializados da heterogestão, a fim de explicar a autogestão pelo que ela não é, já que um projeto ainda não em curso na sociedade. O estudo assenta-se na análise das principais categorias anarquistas (liberdade, igualdade, solidariedade, antiautoritarismo, antiestadismo, internacionalismo, anticapitalismo e autogestão) para explicitação do tema e composição da crítica à heterogestão orquestrada pelos chamados "senhores do mundo" que tencionam uma formação a favor do capital. A pesquisa é de tipo exploratória, qualitativa, com estudo documental e está composta por três capítulos: o primeiro trata do anarquismo como aporte teórico-prático do trabalho e sua relação com a autogestão, o segundo sobre as concepções de auto e heterogestão dentro do campo social e educacional, além da atuação dos organismos internacionais, enquanto o terceiro capítulo trata do estudo sobre seus relatórios. Depreendemos que o projeto socioeducacional defendido atualmente pelos organismos internacionais distancia a proposta autogestionária e que a saída para a hegemonia heterogestora é a sua negação, qual seja, a busca pela autogestão como projeto emancipador, forjado no seio de processos educativos contra-hegemônicos.

PALAVRAS-CHAVE: Autogestão. Heterogestão. Anarquismo. Organismos Internacionais.

ABSTRACT

MORAES, Luana Aparecida. Autogestão: o projeto socieducacional obliterado pelos organismos internacionais como heterogestores – uma perspectiva anarquista. 2019. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2018.

The proposal of this research is to treat of the self-management, therefore we pursue the following objectives: a) to elucidate the self-management as a project composed of two fronts: the educational and the social, in contraposition to the hetero-management and b) identify the principles of self and hetero-management from the analysis rhetoric within the projects of international organizations. We've opted to talk about the UNESCO and the World Bank because materialized symbols of the hetero-management, in order to explain the self-management for what it is not, since it is a project not yet in course in our society. The study is based on the main categories of anarchism (freedom, equality, solidarity, anti-authoritarianism, anti-statism, internationalism, anticapitalism and self-management) for the explanation of the theme and the composition of the criticism to the hetero-management orchestrated by the so-called "masters of the world" that induce a formation in favor of the capital. It is an exploratory and qualitative type of research, with a documental study and it's composed of three chapters: the first one treats of the anarchism as a theoretical-practical contribution to the work and its relation with the self-management and the second one is about the concepts of self and hetero-management within the social and educational field besides the activities of the international organizations, while the third chapter talks about the study of their report. We understand that the socio-educational project defended nowadays by the international organizations distance the self-management proposal and that the exit to the hetero-management hegemony is its denial, that means, the pursuit of the self-management as a emancipator project, forged in the breast of counter-hegemonic educative processes.

KEYWORDS: Self-Management; Hetero-Management; Anarchism; International Organisms.

LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CNT	*Confederación Nacional del Trabajo*
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Para Todos
FAF	Federação Anarquista Francófona
FMI	Fundo Monetário Internacional
MEC	Ministério da Educação
NEBAS	Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
TPE	Todos Pela Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais do Estado do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **9**

PARTE I - A PERSPECTIVA QUE EMBASA ESTE ESTUDO: O ANARQUISMO COMO (CONTRA)MÉTODO E PRÁXIS AUTOGESTIONÁRIA 18

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA: ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO E ESCOLHA DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS 18

1.1.1 Uma epistemologia anarquista 18

1.1.2 A escolha dos documentos para estudo 24

1.2 ESCOLHA DO ANARQUISMO COMO (CONTRA)MÉTODO E APORTE TEÓRICO, POLÍTICO E FILOSÓFICO 26

1.2.1 Conceituando o anarquismo 31

1.2.2 Anarquismo e educação 35

1.2.3 Os pressupostos do ideário anarquista como categorias de análise para a autogestão 41

PARTE II - SENHORES DO MUNDO E UM MUNDO SEM SENHORES: HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO 55

2.1 UM PROJETO ÍMPAR: ENTRE DETERMINAÇÕES E FISSURAS 56

2.2 HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO 60

2.2.1 Heterogestão: domínio e alienação 60

2.2.2 Autogestão: projeto de emancipação 67

2.2.3 Heterogestão e autogestão na educação 73

2.3 QUEM GERE E PARA QUÊ GEREM? OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO HETEROGESTORES 86

2.3.1 Banco Mundial e UNESCO: atuações e reflexos 92

PARTE III - OS DOCUMENTOS: DESVELAR DE UM DISCURSO 98

3.1 EPISTEMOLOGIA ANARQUISTA: ANARQUIZAR O DITO PELO NÃO DITO .. 98

3.2 ESTUDO DOS RELATÓRIOS: ARGUIR AS ENTRELINHAS 102

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS 134

INTRODUÇÃO

"Certas palavras são como campos de batalha
cujo significado é uma vitória, revolucionária ou reacionária,
necessariamente arrancado com muita luta"
(Comitê Invisível)

Falar sobre autogestão é fazer a opção de seguir um caminho ainda nebuloso. Arriscar-se um tanto por saber que o tema enfrenta entraves de ordem não apenas prática, mas também teórica: a quase inexistência de práticas autogestionárias, as divergências de definição ideológica e ambiguidades que causam certa confusão, a escassez de referenciais teóricos e o grau de incompatibilidade e enfrentamento com a forma de organização atual de sociedade e, também por isso, a radicalidade que lhe confere certa atmosfera utópica que, para alguns, lhe retira a credibilidade e, para outros, é o elemento que a torna atrativa. Então por que falar sobre autogestão?

Um dos motivos para apostar nessa empreitada é saber que por meio deste estudo se estará não apenas contribuindo para a difusão de um tema ainda pouco discutido, como também contribuindo com a produção acadêmica que está para o lado da contra-hegemonia, ou, como diria Peixoto (2014, p. 98), por uma "produção teórica que é marcada por um esforço em contribuir com a luta pela emancipação humana", já que os espaços, sejam eles dentro ou fora da universidade, carecem de fontes que se posicionem a respeito do atual quadro da nossa realidade, que está sendo cada vez mais perversa apesar de enrustida – e quanto mais enrustida, mais perversa.

Esse debate pode ser considerado ainda uma discussão recente e isto retira, portanto, o aspecto de mera reprodução de mais um discurso corriqueiro dentro do campo acadêmico e educacional. Tal atualidade e escassez de material pode ser validada com a afirmativa de Locks Filho e Veronese (2012, p. 269): "[...] a autogestão, em seu termo teórico e empírico, esteve sempre às margens no que se refere às pesquisas sobre pensamento político e social no Brasil. Tal situação dificultou estudos e discussões mais ampliadas e profundas sobre o tema no país".

Assim esta pesquisa acaba se tornando também coerente com o que a autogestão demanda: não apenas reproduzir conhecimentos e atitudes, mas tentar arcar com a

produção criativa e exercitar novas perspectivas, num exercício crítico da práxis e da reflexão.

Muito embora não seja autossuficiente *per si*, sabemos da importância da teorização, mesmo no estudo dos objetos que se pretendem transformadores da realidade e que por isso cobram a existência de uma perspectiva eminentemente prática. Porém, uma insipiência teórica também é um dos motivos que comprometem a prática, embora seja preciso buscar a fusão teoria-prática, pois concordamos com Franco (2008, p. 126) quando afirma que a transformação da prática só ocorre a partir da compreensão dos pressupostos teóricos. Nas palavras de Hollander (2014, p. 220): "A teoria é fundamental para qualquer projeto de transformação radical da sociedade". Ou, para Willians (2015, p. 41):

> [...] sem cair no utopismo, é preciso realizar reflexões hoje sobre a sociedade do futuro, pois permitirão aqueles que estiverem envolvidos, já possuir elementos, ferramentas mentais, para poder pensar o novo e realizá-lo com maior precisão e facilidade, além de contribuir para dificultar uma contrarrevolução por causa da presença dessas dificuldades. A formação intelectual é fundamental desde hoje para o sucesso da revolução autogestionária.

Além da justificativa acima, tal tema carrega uma significativa marginalização dentro das discussões sociais, organizacionais e também acadêmicas. O projeto autogestionário de perspectiva anárquica passa por uma dificuldade dupla nesse sentido, pois discute simultaneamente dois temas periféricos para a academia. Segundo afirma Corrêa (2012, p. 18):

> Os anarquistas, em geral, não vêm priorizando a universidade como um espaço de disputa e têm preferido dedicar-se às produções próprias, com foco político-ideológico e militante, executadas e distribuídas, geralmente, em meio a imensas dificuldades. Ainda assim, há uma minoria que, ingressando na academia, tem encontrado alguns simpatizantes e conseguido recolocar o anarquismo em cena.

Esta denúncia se configura em mais uma razão para arriscar debatê-lo, pois uma das causas que levam à marginalização de um conteúdo ou objeto é justamente o seu desconhecimento. Esta condição pode levar a uma postura de prejulgamento e até mesmo de intolerância frente a uma ideia, pois se aplica sobre ela um preconceito que transparece como uma verdade que não necessita ser discutida.

Falamos sempre em *mudanças reais* para a escola e em *transformação real* da sociedade, mas dificilmente logramos êxito nessas intenções por ser hercúleo pensar fora do contexto hegemônico e heterogerido que se naturalizou e que baliza nossas relações sociais. Direcionado pelo sistema de acumulação e as consequentes mazelas objetivas e

subjetivas que dele provém, isso se converte em amarras que impedem a emancipação humana e o exercício do poder criativo do homem.

Mesmo com a marginalização e certo preconceito que o perpassa, o tema em questão vem se mostrando atual pelo que se presencia ultimamente na sociedade em crise, na qual as instituições e os governos ainda continuam a entrar em colapso e quanto mais anunciam qualidade na vida em sociedade, mais assistimos o contrário, com um pouco de atenção. Isso leva parte das massas a questionar ou simplesmente abandonar a crença no sistema de organização vigente e buscar alternativas contra-hegemônicas e de auto-organização. Nas palavras de Taibo (2013, p. 15-16):

> [...] el capitalismo se adentra a marchas forzadas en una fase de corrosión terminal que nos acerca inquietantemente al colapso. Frente a ello, nos parece obvio que una de las pocas respuestas solventes que nos quedan es la que pasa por la organización de las sociedades desde abajo, desde la autogestión [...].

É por essas motivações iniciais que somos levados a realizar esta pesquisa no sentido de mostrar que novas formas de organização de trabalho (no seu sentido ontológico) e de organização social, não apenas existem como trazem consigo propostas sobremaneira mais humanas do que as que temos de nos socializar e que vimos reproduzindo, naturalizando e justificando atualmente.

Uma das maneiras de camuflar o quadro atual da realidade, perpetuando as relações capitalistas, o Estado e a recente volta do neoliberalismo, ao mesmo tempo em que expropria a população dos sentidos de suas práticas, se dá pela atuação dos organismos internacionais, tais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o FMI (Fundo Monetário Internacional) e em especial o BM (Banco Mundial), pois são instâncias que além de conservarem o *status quo*, fazem isso de maneira mascarada e ditam regras externas em nome do livre mercado e que sabem que a educação é um instrumento estratégico nessa disputa de interesses. Segundo Frigotto (1999, p. 145):

> Os grandes mentores dessa veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.

São, como denominou Chomsky e Dieterich (1995), os “senhores do mundo” e, pelo que se nota, da nova educação hegemônica também. Infiltrados nos mais diversos

assuntos sociais (saúde, meio ambiente, segurança, previdência e educação), por via econômica esses organismos regulam tais campos impondo condições e sanções às diversas nações que afinam os meios aos fins do projeto hegemônico, para que continue sendo levado a cabo e a classe gestora como classe dominante perpetue sua posição.

É nessa questão mais pontual que a autogestão pedagógica se manifesta, pois que, longe de aceitar a educação como mera formação para o mercado e controlada por *managers* e potências mundiais capitalistas, a educação precisa ser realizada por aqueles que trabalham diretamente com ela e pautada em objetivos emancipatórios do ser humano, não o contrário, isso seria a quebra da alienação já que, segundo Viana (2015, p. 18, grifo nosso), "a alienação, em 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, consequentemente, do produto do seu trabalho [...]", que é o que tem acontecido por meio de práticas estanques, quantificações de exames externos, uso de apostilas de entidades privadas, planos de aula já pré-fabricados, formação de professores e alunos com princípios mercadológicos tais como empreendedorismo e resiliência e etc.

Partindo de um aspecto menos progressista que radical, a autogestão visa ao fim do capitalismo (porque os princípios autogestionários são totalmente o contrário dos princípios do livre mercado) e consequentemente do Estado, pois o sistema capitalista rege relações sociais que acontecem sob o seu aval e se dão, necessariamente, pautadas pelas regras do lucro e pelo benefício privado. Dentro do estudo da autogestão é possível afirmar que, enquanto houver desigualdade, a liberdade não será viável e que sem liberdade a autogestão não existe.

Levando em conta que a autogestão se ergue contra esses fatores típicos do imperativo capitalista e se coloca a favor de valores opostos, tais como: liberdade, apoio mútuo, altruísmo, coletividade, igualdade, auto-organização, autodisciplina, chegando até mesmo à supressão do Estado, é que se fez uma escolha visível e não neutra do método – ou do (contra)método[1] – que acomoda este estudo: o anarquismo.

Tal como assevera Lenoir (2017, p. 71), a autogestão é "claramente um projeto político, antes mesmo de ser pedagógico". Por isso, não há falar em autogestão, em sua

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

forma genuína, sem abordar teorias sociais radicais como o anarquismo ou o marxismo[2], isto porque além de a autogestão ser desenhada como projeto e defendida como proposta sólida por essas duas correntes, discuti-la separadamente de uma filosofia e de um projeto radicalmente crítico resulta uma falácia já que ela culmina em uma outra sociedade e tipos novos de regulação social, seja denominada "anarquia" ou "comunismo" (VIANA, 2014, p. 199). Assim se traduz em uma necessidade fazer tocante, nesta pesquisa, à filosofia anarquista e seu estandarte para trazer consistência e fundamentação ao estudo da autogestão.

A realização desta escolha de perspectiva se dá também porque, além de trazer a fundamentação e a totalidade necessárias ao debate dentro da perspectiva elencada, permite olhar por um prisma ainda pouco difundido: o enfoque anarquista dentro do campo educacional e acadêmico ainda é substancialmente desconhecido, ainda que seja uma incumbência da área da Educação apresentá-lo, pois se caracteriza como uma filosofia política que reserva um amplo projeto social em diferentes frentes (econômico, cultural, psicossocial e inclusive o educacional), mas que é omitido pelos espaços da educação formal e hegemônica.

Mesmo com a formulação de um projeto societário novo, ele vem sendo ignorado pelo currículo das Licenciaturas e mesmo da Pedagogia – que tem propriedade para discutir as diferentes concepções de educação – não sendo muito diferente dentro da Pós-Graduação. Essa tentativa de apagamento do anarquismo nos diversos espaços sociais e no acadêmico se dá, em partes, pela própria atuação da hegemonia que se empenha em abafar os movimentos que se posicionam contra ela, ou seja, os movimentos de contra-hegemonia. Graeber (2011, p. 10) faz tocante à mesma denúncia:

> La mayoría de académicos suele tener una idea muy vaga sobre qué és el anarquismo, o lo rechazan sirviéndose de los estereotipos más burdos ("¡Organización anarquista! ¿Acaso no constituye eso un contrasentido?"). En los EE.UU. hay miles de académicos marxistas de una escuela u otra, pero apenas una docena de profesores dispuestos a autodenominarse anarquistas. [...] Parece que el marxismo tiene una afinidad con la universidad que el anarquismo nunca tendrá.

[2] Não nos deteremos às convergências e divergências de ambos, pois este não é o foco. Há uma certa gama de materiais que discutem a respeito dessa divergência entre o socialismo, o comunismo e o anarquismo, ou seja, desde a manutenção do Estado à Ação Direta. Conferir, por exemplo: GALLO, Silvio. "*Anarquismo:* uma introdução filosófica e política". Rio de Janeiro: Achiamé, 2006. Ou: GUÉRIN, Daniel. "Irmãos gêmeos – irmãos inimigos". In: BAKUNIN, Mikhail (*et. al.*). **O anarquismo e a democracia burguesa,** São Paulo: Global Editora, 1980.

É exequível e necessário mostrar que a autogestão, ou seja, o autogoverno humano e consciente, sem tutelas, possível pela capacidade de discernimento que temos como seres culturais, aptos ao sensível, à arte, à ética e à criação, está presente em nossas relações sociais, ainda que de maneira latente. A autogestão e suas premissas como apoio mútuo e auto-organização já esteve presente em outras sociedades antigas, distantes das regras atrozes do mercado como o lucro, a concorrência e o próprio Estado. Como mostrou David Graeber no seu estudo intitulado "Fragmentos de antropología anarquista" (2011)[3], a autogestão e as práticas hoje denominadas "anarquistas" (apoio mútuo, troca, antiestadismo, auto-organização) não são uma utopia ou uma nova doutrina, senão uma possibilidade humana que já existiu e pode voltar a reexistir:

> Los princípios básicos del anarquismo – autoorganización, asociación voluntaria, ayuda mutua – se refieren a formas de comportamiento humano que se consideraba habían formado parte de la humanidad desde sus inicios. Lo mismo se puede decir de su rechazo del Estado y de todas las formas de violencia estructural, desigualdad o dominio (anarquismo quiere decir, literalmente, "sin governantes") [...] (GRAEBER, 2011, p. 10).

Quer dizer, o anarquismo apenas transformou em "projeto formal" e político valores e formas organizacionais que já guiaram outras comunidades antigas ou autóctones e que, com o devido tempo e empenho, poderão tornar-se generalizados em outra organização social futura. Atualmente temos considerado como utopia algumas premissas que, em realidade, são carregadas de dificuldades imensas, mas não de impossibilidades. Afinal, a autogestão "parece ser uma tese ainda válida diante dos fracassos do capitalismo" (LADÉIA; NATÁRIO, 2014, p. 229).

Vale também esclarecer que a escolha do prisma anarquista se dá por outra busca pela coerência. O anarquismo é a filosofia cuja qual um dos princípios é o anticapitalismo. Ou seja, que se posiciona *explicitamente* contra a forma de organização capitalista e mais do que isso: almeja a substituição deste sistema por outro, o que provê ao estudo certa harmonia, não apenas porque foi o anarquismo que transformou a autogestão em projeto político, mas também pela tentativa de fazer o chamamento à atualidade quando nos propomos envolver os organismos internacionais, porque representantes dos interesses do capital.

[3] Obra em espanhol.

Assim a educação, especialmente a partir da década de 90, veio sendo cada vez mais controlada por bancários e pelo empresariado que nada ou pouco entendem sobre educação, ou a entendem sob formas desviadas. Além de carregarem propósitos altamente mercantis, retirando o sentido de educar e lançando longe a conquista de uma educação emancipatória e autônoma, a cúpula vem ditando o que é a educação e como ela deve ser executada, ou seja, ditam soluções para determinadas realidades sem viver as mesmas, criam manuais que denotam o retorno ao tecnicismo e acabam impondo padronizações e condicionalidades nocivas aos processos educativos que, longe de contribuir para uma educação emancipadora, acarretam o contrário. Em suma, carregam propósitos neoliberais danosos, ainda que profiram discursos recheados de humanismo.

Há todo um esforço para desenhar e aplicar uma educação moldada somente para a perpetuação do mercado e das consequências negativas que acarreta, como as privatizações, a competitividade, os empréstimos e juros que destroem países e seus serviços básicos, além de uma existência reduzida às espúrias regras do mercado. Assim, o discurso sobre autonomia da escola se torna surreal, especialmente o da autogestão, educacional e social.

Até que ponto é salutar uma educação de "qualidade" que se preocupa somente com uma instrução básica do sujeito para que ele possa participar do mercado de trabalho e do consumo? É para alcance de um poder aquisitivo razoável que se resume a formação humana? Como afirma Bordin (2015, p. 91): "Tratar a educação como um mecanismo para qualificar a população para usá-la tão e somente para o mercado de trabalho, é anular a base do ser humano e seu desenvolvimento cognitivo". Por isso é uma tarefa pertinente considerar quais os reais propósitos nas entrelinhas de tal retórica.

São potências que idealizam e aplicam uma educação cujo objetivo é o amansamento dos sujeitos. Acabam por "ditar de fora", silenciando as diversidades ou ressaltando-as em nome de uma harmonia transfigurada, ao mesmo tempo em que desmantela valores humanos em prol do mercado. Os reais propósitos, que estão camuflados, acabarão sendo abordados no desenrolar da pesquisa e caberão justamente à resposta do nosso problema, que interroga: *O que é o projeto socioeducacional da autogestão e como os organismos internacionais como heterogestores o impedem?*

Tal questionamento será feito tecendo a relação com o âmbito educacional, que é o nosso foco, mas inclusive e *necessariamente* com o âmbito social, porque se se quer

abordar a autogestão sem deixar de lado seus contornos mais genuínos, é com totalidade que devemos encará-la: como todo projeto revolucionário, ela é formada por uma dimensão local e outra global. Separá-las é acabar por retirar sua essência, pois que um projeto dotado de universalidade que lhe é inerente.

Na intenção de responder a pergunta acima, percorreremos os seguintes objetivos: a) elucidar a autogestão como projeto composto por duas frentes: a educacional e a social, em contraposição à heterogestão e b) identificar os princípios da auto e da heterogestão a partir da análise das retóricas presentes nos projetos dos organismos internacionais.

Talvez pareça um tanto quanto óbvio que os organismos internacionais busquem impedir a transformação social e a autogestão de perspectiva crítica. Contudo, não é difícil suceder que muitos se deixem levar pela retórica desses grandes heterogestores da atualidade. Assim, a intenção aqui é demonstrar a falácia de tais discursos e não apenas corroborar que eles impedem a autogestão de viés anárquico, mas também *explicar o que é a autogestão pelo que ela não é*, além de expor *como* esse impedimento ocorre, desvelando esse processo, já que: "Questionar premissas supostamente inquestionáveis é o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros" (BAUMAN, 1999, p. 9),

Como exposto no início, um dos desafios de se trabalhar com o tema da autogestão é a escassez de fontes, auxiliando na existência de dois problemas: um prático e outro teórico. Sendo assim, não trataremos o problema com análise de alguma experiência empírica, pela ausência mesma de experiências concretas e atuais e também porque, como estamos abordando a autogestão em sua dimensão de totalidade (desde a heterogestão estrutural, de modo amplo, e aos organismos internacionais de modo mais específico), por força maior o trabalho acaba sendo dotado de um conteúdo substancialmente teórico.

Entretanto, levados pela intenção de conferir ao estudo um aspecto atual e mais dinâmico, escapando da mera abstração que, não raras vezes, acomete os debates em torno do anarquismo e da própria autogestão, servindo para deturpá-lo e colocá-lo aquém dos acontecimentos do cotidiano prático, buscamos dar conta de uma pesquisa documental com estudo de alguns relatórios[4] para melhor fundamentação da nossa proposta. Buscamos demonstrar, com isso, como atuam os grandes heterogestores atuais e como seu conteúdo

[4] Vide "Documentos" (Referências).

apresenta caráter falacioso, que, além de impedir a autogestão, reforçam a sua hegemonia heterogestora.

Desta feita, fazemos uso das palavras de Frigotto (1999, p. 49, grifos do autor) para expor um ponto nodal desta pesquisa, quando assevera que é uma "clara contraposição às teses do neoconservadorismo que, definindo o mercado como o sujeito regulador da concepção e da organização da educação, tende a eternizar a concepção instrumentalista, dualista, fragmentária, imediatista e *interesseira* de formação humana". Se a autogestão é a dispensa de terceiros, então isso inclui dizer o próprio Estado ou o capital.

Já quanto aos capítulos, estão dispostos em três partes: a) O primeiro capítulo versa sobre o porquê da escolha do anarquismo como perspectiva e aporte-teórico, como uma práxis autogestionária. Apresenta, portanto, suas concepções e categorias, e como elas sustentam o debate da autogestão b) O segundo capítulo trata mais especificamente sobre o embate entre a heterogestão (como realidade atual) e a autogestão (como possibilidade propositiva) e suas concepções e como os organismos internacionais se configuram dentro dessa discussão e c) Já o terceiro capítulo aborda o estudo dos relatórios para uma análise que objetiva demonstrar como a heteronomia, pensada a nível mundial, é reforçada em nossas realidades, tornando o projeto autogestionário ainda mais distante.

A autogestão é destrutiva da sociedade capitalista da heterogestão e propositiva de uma nova alternativa de organização social e, consequentemente, outra organização educacional, tendo em vista que para o processo de transformação social a educação é um dos instrumentos imprescindíveis e que não pode ser uma educação como a que se dá atualmente, pois a grande consequência, além das já citadas, é o aniquilamento de uma educação transformadora: conformar os sujeitos a uma sociedade inconformante é a consequência mais danosa que pode suceder. Atingir o espaço macro que é a sociedade começa a germinar no espaço micro, que pode ser a escola e os processos educacionais.

Importa ter a consciência de que a mudança se faz em todos os campos, *macro e micro*, ao mesmo tempo, pois a autogestão anárquica é *movimento*, ou seja, não se busca primeiro um ponto para que se possa depois chegar ao outro; o processo é simultâneo, inseparável e, nessa convergência, está a afirmação de que o amanhã (fins) se faz hoje (meios).

PARTE I - A PERSPECTIVA QUE EMBASA ESTE ESTUDO: O ANARQUISMO COMO (CONTRA)MÉTODO E PRÁXIS AUTOGESTIONÁRIA

O anarquismo é também uma práxis e um projeto social concreto, que se assumindo como uma visão otimista da Humanidade, propõe que as comunidades valorizem a vertente da auto-organização, do apoio mútuo, da liberdade e igualdade e recusem as formas heterogestionárias [...] de organização social.

(Jorge Silva)

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA: ANARQUISMO EPISTEMOLÓGICO E ESCOLHA DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS

1.1.1 Uma epistemologia anarquista

Entendemos que no campo das ciências humanas não nos parece suficiente afirmar tão somente que o estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental e seguir esses termos de seus respectivos conceitos. É preciso ir além e aproveitar o fato de que as ciências humanas não estão amarradas a regras que cerceiam o pensamento e classificam o que é certo ou errado, e que, em especial, o certo se caracteriza muitas vezes por aquilo que pode ser mensurado, observado pelo empirismo, pela experimentação e por meio de padrões preestabelecidos e regras que estreitam o pensamento.

Diferentemente das ciências que se pretendem exatas, nos é concedida a vantagem de trabalhar, como diria Gonzáles Rey (2001, p. 3), com a "emocionalidade" e que "isto faz do desenvolvimento um processo contraditório e não linear, que não pode ser reduzido a um padrão". Nesse sentido, cremos que

> A pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se carateriza pelo seu caracter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo de casos singulares. O processo de construção teórica das configurações e processos subjetivos presentes na educação, tanto ao nível social, como individual, tem que ser desenvolvidos dentro da própria processualidade da constituição subjetiva do sujeito, e dos processos sociais dentro dos quais sua experiência tem lugar *(idem*, p. 4).

Por essa afirmação entendemos que, para o presente estudo, não basta uma classificação simplista, haja vista que uma de suas autenticidades está em fazer da filosofia

anarquista o seu (contra)método de análise e fundamentação, algo que ainda não ocorre com frequência dentro do espaço acadêmico.

Algumas teorias críticas, como o marxismo por exemplo, já conquistaram o seu espaço, mas o mesmo ainda não ocorreu com o anarquismo. Esta afirmação também parte de Graeber (2010, p.10, tradução nossa), que diz: "O anarquismo [...] costuma se apresentar como o parente pobre do marxismo, teoricamente um pouco coxo, que se vê compensado, sem dúvidas, no plano ideológico por sua paixão e sinceridade". É por isso (e outros motivos como o conservadorismo ou a falta de conhecimento sobre o tema) que a práxis do anarquismo ainda é desacreditada dentro da academia, ganhando pouca abertura.

Por esses motivos entendemos que mais que uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental a epistemologia anarquista parece ser "o método" que melhor se encaixa aqui, pois se trata de uma pesquisa que dispensa o empirismo (pela ausência de concretude da autogestão plena que possa ser observada), a objetividade rigorosa e, em particular, a neutralidade, para poder apostar na autenticidade e trilhar um caminho entre o científico e o utópico. Como diz Beltrão (2000, p. 21): "a resistência re-cria o desejo e este produz artefatos, saberes, modos de ser. A produção, se marcada pela singularidade, faz a diferença. E aí nada mais permanece o mesmo".

Apoiando-nos nesta defesa é que entendemos que o anarquismo pode ter sua bandeira aqui levantada sem correr o risco da incoerência, ausência de objetivação e uma certa paixão que, como vimos acima, lhe parece inerente, especialmente quando defendemos que o "ser e estar no mundo" não se dá de forma mecânica, linear e técnica, mas sim envolta em significativa complexidade, inerente à própria subjetividade humana.

Paul Feyerabend (1977, p. 21), teórico do anarquismo epistemológico, quando faz a crítica a uma metodologia inflexível de não abertura ao novo questiona que:

> É possível, assim, criar uma tradição que se mantém una, ou intacta, graças à observância de regras estritas, e que, até certo ponto, alcança êxito. Mas será desejável dar apoio a essa tradição, em detrimento de tudo o mais? Devemos conceder-lhes direitos exclusivos de manipular o conhecimento, de tal modo que quaisquer resultados obtidos por outros métodos sejam, de imediato ignorados?

É com o auxílio dessas interrogações que iniciamos o entendimento sobre a base que compõe o pensamento de Feyerabend, que se traduz em uma crítica veemente contra a característica hegemônica que caminha ao lado da ciência. Isso inclui afirmar que ela se

constitui em um processo consideravelmente seletivo, porque classificatório e, por vezes, inexorável, além de frequentemente servir para legitimação dos processos dominantes.

O racionalismo porta uma certa "dureza" que impede o subjetivo de emergir ou se manifestar nas organizações, instituições ou mesmo nas relações sociais, defendendo uma linearidade, mecanicidade e previsibilidade na ação dos sujeitos, o que deixa de lado a própria complexidade inerente do ser humano. Essa rigorosidade e sujeição à hegemonia, acabam desconsiderando tipos de conhecimentos, crenças e o valor da experiência, em nome daquilo o que é racionalizado, ou está sob forma de um conhecimento supostamente legitimado, endossado por um certificado, sob a alegação de que não podem ser considerados como *verdade*. Mas e o que é a verdade?

Para a ciência, de caráter hegemônico, a verdade é aquilo que consegue atender as exigências do empirismo e de certo grau de objetividade. Questões místicas e metafísicas, por exemplo, não teriam espaço fidedigno nos discursos de ciência, a não ser que haja interesse: conhecimentos étnicos e tribais das culturas negra e indígena só ganharam interesse a partir das categorias de análise de uma ciência racionalista instituída, e desde que não abalassem o *status* da ciência como saber soberano (BARCHI, 2016, p. 71), fato frente ao qual Feyerabend se contrapõe.

A essa dominação da ciência tradicional se dá o nome de "monismo" e o anarquismo epistemológico, em contrapartida, faz a defesa do "pluralismo". Ou seja, vai contra e existência de uma só perspectiva como modelo, para defender o uso de outras que não desvalorizem os fatores humanos como imaginação, crença, falibilidade, subversão dos modelos/regras e poder de criação. Ora, e o que seria a autogestão se não uma nova criação quando da superação da cultura atual, da condição econômica e dos atuais limites da nossa linguagem simbólica?[5]

A singularidade da filosofia anarquista se encontra, também, em justamente não se tornar uma doutrina impositiva, que não reconhece suas contradições, e que encerra seu círculo num campo único de autores, por exemplo. Pelo contrário, entende que muitos outros campos epistemológicos podem dar sua contribuição, sendo que não se encerrar em

[5] No segundo capítulo iremos expor que uma das dificuldades da concretização da autogestão, além dos obstáculos materiais/econômicos, é a dificuldade que temos de pensar algo que, em seu aspecto genuíno, ainda não existe. A consciência é dada com o auxílio da linguagem e dos símbolos, então há ruído ao comunicar algo que ainda não está em curso. Isso demanda certa expansão do pensamento. Cf. **Filosofia e Autogestão** (PERCHERON, 2014). Vide "Referências".

um “quadrado” e a dessacralização de verdades é parte da sua essência: o anarquismo só pode ser anarquizante, e livre. Como afirmou Rodrigues (1983, p. XI): “Em Anarquia nada é estável, definitivo, tudo evolui”.

Ou seja, se trata da própria pluralidade que compõe a existência humana e de uma busca por expansão dos paradigmas. A teoria de Feyerabend confere valorização à subjetividade humana, à pluralidade de conhecimentos, à abertura de novos métodos, à complexidade do subjetivo, à transgressão de regras e ao questionamento dos objetivos brutos da ciência. Assim, a epistemologia de Feyerabend é chamada anarquista porque só o anarquismo podia salvaguardar tamanho humanismo e tamanha tolerância da episteme processada pelo ser humano. E também porque

> A característica distintiva do *anarquismo político* é sua oposição à ordem de coisas estabelecidas: o Estado, as instituições, as ideologias que fundamentam e glorificam essas instituições. A ordem estabelecida há de ser destruída, de sorte a (sic) que a espontaneidade humana encontre campo aberto e possa exercitar seu direito de iniciar livremente a ação, de escolher livremente o que lhe pareça melhor (FEYERABEND, 1977, p. 290, grifos do autor).

Caracterizando, portanto, um processo subversivo no discurso racionalista dominante. Para Feyerabend (1977, p.27, grifos do autor): “[...] seja pelo exame de episódios históricos, seja pela análise da relação entre ideia e ação. O único princípio que não inibe o progresso é: *tudo vale*”. A respeito dessa afirmação, Gonçalves (2004, p. 39), explica que

> Entendido dessa forma, o “vale tudo” não significa a total desordem na prática científica, mas, uma contínua busca de “regras” para relacionar teorias, observações e hipóteses de modo que seja atendida a situação de pesquisa no momento, dentro do respectivo contexto histórico e do conhecimento disponível.

Amparados nessa afirmação é que formulamos nosso álibi em discutir a autogestão embasada na filosofia política do anarquismo, elaborando um trabalho articulado com as principais categorias anarquistas: liberdade, igualdade, solidariedade, antiautoritarismo, antiestadismo, internacionalismo e a própria autogestão, a fim de transpor tais categorias ao debate da autogestão *versus* heterogestão no contexto da globalização capitalista.

É também sob a égide de tal proposição que o leitor talvez tenha atentado que a epígrafe não foi feita conforme as regras estabelecidas e é a epistemologia anarquista que concede esse aval. Esse pequeno exemplo demonstra a assertiva de Feyerabend (1977) e da explicação dada acima por Gonçalves (2004) de que as regras podem ser reinventadas se,

além de não prejudicar, isso ajudar na compreensão da mensagem transmitida, resultando em uma harmonia entre os fins e os meios: ação de liberdade para uma teoria de liberdade.

O anarquismo é, desde a essência, uma filosofia que, frente a situações de negação, ensina a exercitar a pergunta: "E por que não posso?", ou, como explicita Silva (1996, p. 59) quando versa sobre a autonomia como capacidade de escolher e criar as próprias normas: "Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não-convenientes". Ou seja, regras que carregam apenas a tradição, sem razão convincente de ser, não têm credibilidade.

Sendo assim, se os condicionantes se fizerem justificados na resposta, a situação é acatada, mas às vezes não há um porquê fundamentado. Esse momento pode abrir espaço para uma prática inovadora que muitas vezes estamos condicionados a não cogitar. Parafraseando Colombo (2003, p. 11): não é o reinado da lei ou a igualdade diante dela, mas a possibilidade de pôr em questão a lei, poder pensar e dizer não, criticá-la e mudá-la.

Caminhando além de uma questão restrita que concerne à metodologia, há, também dentro da teoria feyerabendiana uma visão filosófica sobre *para que* a ciência vem servindo: para se superar, respeitar outras formas de conhecimento e expandi-los; para o bem comum, ou para se manter em regras um tanto inflexíveis e a serviço da hegemonia científica e, consequentemente, da hegemonia de toda conjuntura social?

Diversos autores anarquistas (Bakunin, Kropotkin, Ferrer y Guardia, Mella e, mais recentemente, Bookchin e Chomsky) questionaram a ciência como uma ferramenta cooptada *pela* e *para* a classe dominante e, em contrapartida, sempre a reclamaram para que pertencesse ao bem comum em prol de toda a humanidade.

Sem embargo, a ciência também acabou se tornando um instrumento de poder e que é utilizado por aqueles que o detém. Ela acaba muitas vezes por assistir o desenvolvimento de pesquisas com caráter mercadológico, que além de não servirem ao progresso da população como bem comum, ainda acabam por oprimir ainda mais. Exemplo disso é o atual uso da tecnologia, que em lugar de auxiliar na autonomia dos trabalhadores e impedir seu desgaste físico, ocupam seus lugares nas fábricas e nas empresas para dispensar-lhes.

Ou, ainda, os estudos científicos (psicológicos e neurobiológicos) pelos quais "o sistema tem conseguido conhecer melhor o indivíduo comum, do que ele mesmo conhece a

si próprio”[6] e que em lugar de prover a libertação dos indivíduos provê a manipulação dos mesmos conforme moldes da sociedade globalizada, de base capitalista. Ou seja, ocorre o que Gonçalves (2004, p. 53) afirma: [...] as instituições científicas hoje abandonaram o estudo de questões filosóficas, funcionam como conglomerados empresariais [...]”.

Outro ponto que vale a pena ser destacado em relação às características da epistemologia anarquista, se refere à escolha do objeto de estudo pela própria autora, tendo em vista que há uma cobrança acadêmica por certo equilíbrio, numa linha tênue que separa, de um lado, as vantagens e, de outro, os riscos existentes da militância: razão e emoção; ciência e poesia.

Dito de outro modo, existe o risco iminente de resvalar na paixão pela causa, mas também a vantagem de que o estudo em questão desfrute de melhor fundamentação teórica em função da própria militância, pois a concepção de um pensamento político-ideológico e radical como o anarquismo não se adquire em dois anos de pós-graduação, da mesma maneira que as leituras necessárias para este trabalho também não poderiam ser feitas durante esse mesmo e pequeno espaço de tempo.

Nesse sentido, este estudo não pretende ser determinista, da mesma maneira que não pretendemos estar tomados de ideologia e ausência de objetivação. Entretanto, também partilhamos do reconhecimento de que não existe separação total entre sujeito e objeto de pesquisa. Como assevera Demo (1995, p. 28):

> Na realidade social há no fundo coincidência entre sujeito e objeto, já que o sujeito faz parte da realidade que estuda. Assim, não há como estudar de fora, como se fosse possível sair da própria pele para ver-se de fora. Por isso, não se coloca neutralidade, porque já seria forma de tomar posição. [...] Substituímos objetividade por objetivação, porque é preciso controlar a ideologia, mas sem camuflar o fato de que faz parte da cena intrinsecamente.

Como afirma Gonzáles Rey (2001, p. 6): “Na pesquisa qualitativa o processo gerador de idéias (sic) e os processos construtivos do pesquisador são centrais e tem lugar em qualquer momento da pesquisa”. Ou o próprio Feyerabend (1977, p. 20): “Análise mais profunda mostra que a ciência não conhece fatos nus, pois os fatos de que tomamos conhecimento já são vistos sob certo ângulo, sendo, em consequência, essencialmente ideativos”.

---

[6] Sobre essa discussão Cf. “As 10 estratégias de manipulação das massas por Noam Chomsky Resumo Animado”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkjH-s1eVF8>. Acesso em: 24 mar. de 2018.

Portanto, retirar o caráter subjetivo do ser humano nas relações sociais culmina num tipo de opressão escamoteada. O que se percebe no estudo das organizações sociais e seus processos heterogestionários é que se preza por uma forte impessoalidade, pois assim, quiçá, as interferências subjetivas possam ser mais controladas e haja uma maior previsibilidade e linearidade das ações humanas, daí o esmero pela burocracia. Uma tentativa de esquecimento, portanto, de que são os próprios sujeitos que produzem, significam e, principalmente, ressignificam as associações humanas, capacidades que vêm sendo expropriadas na atual forma de organização social.

Há uma outra asserção na obra de Feyerabend (1977, p. 339) com a qual terminamos essa seção, que aponta: "Tudo isto significa, é claro, que devemos impedir que os cientistas assumam o controle da educação e passem a ensinar como 'fato' e 'como único método verdadeiro' aquilo que por acaso esteja sendo o mito do dia". Soa um tanto quanto alinhado à problemática deste estudo, pois o que se tem feito especialmente desde a década de 90 com a educação? Tem-se entregado esse instrumento social de libertação às mãos dos gerentes do mercado, dos "mantenedores do instituído" (COLOMBO, 2001, p. 21) que contam com o apoio de *experts*, intelectuais da hegemonia, nas mais diferentes áreas, a serviço da perpetuação da existência de um conflito social, vestido de conformismo. Mas, acreditamos, não de conformidade.

1.1.2 A escolha dos documentos para estudo

Uma das características desse trabalho é que se enquadra na pesquisa bibliográfica por ser efetivada com o imprescindível auxílio de fontes disponíveis em livros, artigos e teses, especialmente porque esses materiais nos ajudam a depreender: a) um projeto de sociedade ainda não em curso na sociedade em sua forma generalizada e plena (anarquismo e autogestão) e b) realidades que extrapolam nosso espaço físico de pesquisa, tendo em vista que o estudo é dotado de uma concepção mundial.

Assim, a pesquisa bibliográfica faz jus ao seu propósito, quando entendemos seu conceito tal como conceituou Gil (2008, p. 50): "A pesquisa bibliográfica é produzida a partir de material bibliográfico já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". E mais:

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que

> aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

Outro procedimento é pautado na pesquisa documental, que para Gil (2008, p. 51) ”[...] vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. E prossegue explicando que:

> O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas (*idem*, *ibidem*).

Portanto, nossa pesquisa se encaixa numa de tipo bibliográfico e documental, com estudo dos documentos de segunda mão.

Os documentos escolhidos para estudo são relatórios institucionais produzidos pelas instâncias internacionais, sendo a UNESCO a principal delas, lembrando que há direta relação entre a UNESCO e o Banco Mundial junto ao FMI, e outras vezes com órgãos como a Unicef. A escolha se deu em função do objetivo do estudo, que está em buscar a resposta ao problema elencado verificando como esses organismos se colocam como os atuais gerentes da educação em âmbito mundial e como os conteúdos apresentados em tais documentos impedem a difusão e a prática autogestionária. São eles:

a) “Declaração de Jomtien” (UNESCO, 1990) com o anexo do “NEBAS” (Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem) (UNICEF, 1990);

b) “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (JAQUES DELORS, 1996);

c) “Educação para Todos: o compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000);

d) “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2011).

e) “Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos – Relatório de monitoramento global da educação” (UNESCO, 2016).

Tal escolha foi definida, primeiramente, em função de que estes relatórios provêm da UNESCO, do Banco Mundial e da Unicef, organismos internacionais de destaque e que mais competem às discussões de cunho educacional, nosso campo de interesse. Eles apresentam informações que levam à culpabilização ou orientação aos países, incluso o Brasil, sob égide do domínio econômico-político que ocorre, inclusive, por meio de discursos de humanismo e autonomia, mas cujo propósito último talvez seja preservar a hegemonia e, consequentemente, a subordinação, já que tais registros carregam termos como "utopia", "cooperação", "luta à pobreza", "sustentabilidade", "solidariedade internacional", "diversidade", "minorias" etc., ao mesmo tempo em que versam sobre adaptação, profissionalização e mercado. Ou seja, um discurso que abre espaço à nossa avaliação e oposição a esta apropriação desviada desses termos, essencialmente libertários.

Possível observar que quatro deles são relatórios consideravelmente recentes, já que dentre a gama de opções havia outros com publicação já relativamente obsoleta e essa observação também culminou por influir na seleção dos títulos em questão.

1.2 ESCOLHA DO ANARQUISMO COMO (CONTRA)MÉTODO E APORTE TEÓRICO, POLÍTICO E FILOSÓFICO

Atentando para o fato de que este estudo traz estampada uma não neutralidade e uma escolha visível de enfoque e de posicionamento, a saber, o anarquismo, nos parece coerente a explicitação do porquê da utilização de tal perspectiva e, portanto, dos pressupostos que a compõe e como se caracteriza, tendo em vista que expor sobre esta escolha implica também expor suas premissas e assim poder compor a relação que esta corrente política, filosófica e social tece com o debate da autogestão.

Antes de qualquer outra coisa, entendemos que hoje qualquer temática pode ser buscada e entendida com o auxílio de ferramentas como a internet. O método que estamos aqui tratando não foge à esta regra. No entanto, nossa intenção em abordar este ponto do trabalho não é o de trazer a exposição do anarquismo *per si*, como mero apontamento da escolha de tal perspectiva, mas, sim, expor os recortes mais importantes de tal filosofia, pois eles servirão para um melhor entendimento desta pesquisa, tendo em vista não apenas a relação interdependente que existe entre a autogestão e o anarquismo, mas também por ser o método que estrutura o presente estudo e, como tal, digno de uma maior atenção.

Somamos isso ao fato de que, em se tratando de uma filosofia que não é amplamente divulgada e conhecida, consideramos importante retomar as premissas básicas dessa perspectiva a fim de situar o (a) leitor(a) para melhor compreensão do objetivo que buscamos.

É apropriado afirmar que o (contra)método anarquista não se trata apenas de uma perspectiva analítica restrita ao campo econômico e à luta de classes. Como se quer uma teoria política radical e universal se trata, antes, de um novo projeto de sociedade transformada e, assim sendo, dispõe de formulações nos mais variados campos sociais, como o econômico, o político, o social, o filosófico, o religioso, o cultural e inclusive, este que majoritariamente interessa ao nosso estudo, o educacional.

O mesmo acontece com a discussão sobre a autogestão: não raras vezes ela é entendida como um debate limitado apenas ao âmbito econômico (mera organização de empresas), quando na realidade ela reflete neste campo, mas também em outras esferas da vida social, como a educacional, tendo em vista que um novo modo de produção resultaria em novas disposições de relações sociais e que também "gera um novo modo de educação, para ficar em *apenas um exemplo*" (HOLLANDER, 2014, p. 217, grifo nosso). Quer dizer: para novas relações sociais se faz necessário um novo modelo de produção.

Por conseguinte, é preciso esclarecer que a abordagem sobre tal ideário é justificada pelo fato de que, além de auxiliar na consistência da pesquisa e no entendimento da autogestão, também entendemos que cada um dos princípios da filosofia anarquista compõem uma trama intrínseca com a autogestão e encaramos, inclusive, a autogestão como um dos próprios pressupostos do anarquismo. Como afirma o Professor Dr. Rodrigo Rosa, na I Jornada de Educação Libertária – São Paulo[7]: "Sem autogestão não há anarquismo" e podemos acrescentar que, sendo a realidade dialética, a recíproca também ocorre: sem anarquismo não há autogestão.

Tal como explicita Gallo (2006, p. 10): "O princípio gerador anarquista é [...] formado por seis princípios básicos de teoria e de ação: autonomia individual, autogestão social, internacionalismo, ação direta, associações operárias e greve geral". Essa é uma divisão simples utilizada apenas para fins de análise, pois os pressupostos se desdobram e são interdependentes entre si. Outros materiais, como o da CNT (2010), por exemplo, já

[7] Doutor em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo. Vozes da I Jornada de Educação Libertária realizada em São Paulo – SP, nos dias 06, 07 e 08 de novembro de 2017, nas dependências da USP.

dividem a teoria política do anarquismo em princípios básicos como: liberdade, igualdade, apoio mútuo e federalismo/autogestão. Independente da divisão, é possível notar que a autogestão geralmente consta como um desses princípios da corrente anarquista.

É possível encontrar trabalhos que versam sobre autogestão, mas que têm retirado acentuadamente o seu caráter transformador, relegando o tema a uma mera modalidade de administração, seja ela de gestão de pessoas ou de empresas, sem atrelar isso a um contexto mais amplo, ou seja, sem fazer a crítica ao campo das relações sociais com um olhar voltado para a estrutura social macro, entendido como o próprio processo de sociedade ou modo de produção.

Isso culmina em erro pois, além de retirar a característica autêntica da autogestão, ainda leva a confundir descentralização com desconcentração, ou seja, almeja uma não interferência estatal não por visar a supressão do Estado (como pretende o anarquismo), mas à composição de um Estado mínimo neoliberal, o que é ainda mais grave do que a existência de uma tutela estatal: "o anarquismo, após Proudhon, é o advogado por excelência da associação operária, que nós chamamos hoje autogestão. Os libertários não querem a gestão econômica pelo capitalismo, mas rejeitam também a gestão econômica pelo Estado [...]", pois assim se corre o risco de estarmos sujeitos ou ao mercado, ou aos burocratas.

Tratar a autogestão sem expandi-la e localizá-la devidamente, sem fazer uma análise mais totalizante, é retirar-lhe a essência, já que falar em autogestão é ter em conta que ela é constituída por uma totalidade que abrange tanto o particular quanto o universal, ou seja, tanto o local quanto o global. Como explicita Antony (2011, p. 196), se trata de uma "utopia concreta" onde a vontade quer agir no local, em nome de um ideal global.

Fazendo uso das palavras de Faria (1985, p.76):

> Malgrado os exemplos históricos, a autogestão ou tem sido confundida como simplesmente uma nova forma de administrar empresas, ou tem sido teoricamente reelaborada através da psicossociologia. A autogestão, entretanto, deve ser entendida como uma transformação completa da sociedade em todos os planos (econômico, político e social) e, desta forma, trata-se também (e não apenas) de uma outra forma de administração porque a autogestão reconhece a necessidade de um planejamento, embora não delegue o encargo (e seus privilégios) a uma minoria de especialistas.

É por estes motivos que se faz necessário alertar que o debate sobre autogestão, se é que se quer abordá-lo de maneira que não fuja às características genuínas que o delineiam, precisa ser tratado dentro de teorias sociais radicais, tais como o marxismo e o anarquismo

pois que comportam a crítica à heterogestão, típica do imperativo capitalista e do Estado, ou do neoliberalismo que voltou a dominar e solapar nações. Caso contrário, a autogestão será apenas uma estratégia progressista, quando não liberal, ou, como afirma Silva (s/a, p. 9)[8] resultará em transformações "que não têm no entanto, qualquer sentido de superação do Sistema – de suas injustiças e irracionalidades –, antes pelo contrário, são condicionadas pelos seus interesses estratégicos [...]".

Mesmo sem nos deter à divergência de ambas, é pertinente apenas afirmar, a nível de elucidação, que são estas duas teorias políticas que discutem a autogestão com maior propriedade (porque delas oriunda) e que almejam uma transformação radical da sociedade, além de deixarem transparecer, nitidamente, a crítica mordaz à organização social capitalista como sendo a organização da desigualdade e do lucro, em detrimento da existência humana. Para uma breve diferenciação: "os anarquistas pensam, como os marxistas, que o sistema atual deve ser destruído, mas não acreditam que o sistema futuro possa ser estabelecido por um Estado conduzido por novas mãos" (WALTER, 2000, p. 27).

Corrêa (2012, p. 17), ao falar sobre a escassez de estudos com viés anarquista dentro da academia, explica que há:

> Primeiramente, uma correlação de forças desfavorável entre o *status-quo* e as idéias (sic) contestadoras em geral. Pode-se dizer que, pelo fato de a produção de conhecimento – e, por isso, a educação e, particularmente, a universidade – constituir um pilar dos sistemas de dominação, é natural que investigações que, de certa maneira, coloquem em xeque pressupostos básicos destes sistemas, apresentem ou fortaleçam alternativas a ele, tendam a ser desfavorecidas. Em segundo lugar, uma correlação de forças desfavorável dentro do próprio campo contestador, que inclui a esquerda e o socialismo.

Assim a afirmação corrobora tanto o processo de marginalização do anarquismo que ocorre dentro da academia pelo fator natural de tratar-se de uma teoria contestatória e pelos próprios anarquistas não estarem chegando até as universidades para produção de um conhecimento científico, bem como dos entraves existentes entre a própria esquerda, como o embate entre marxismo e anarquismo.

Para ajudar a salientar esse lugar de onde falamos, compartilhamos das palavras de Edgar Rodrigues (1983, p. XIII) quando afirma que: "O anarquismo é a filosofia da

[8] Normalmente os livros reproduzidos pela Editora Achiamé não apresentam o ano da obra. Cf: SILVA, J. E. **Anarquismo hoje:** uma reflexão sobre as alternativas libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, [s.a].

humanidade”. É assim que o anarquismo denota uma concepção política e ideológica que se preocupa não somente com a luta de classes, mas com a luta das minorias e das massas, uma teoria política e filosófica do humanismo e da emancipação, da livre organização, pautada no apoio mútuo e que considera o desenvolvimento pleno do indivíduo e do coletivo mutuamente. Tal corrente busca a ruptura com os modelos vigentes de economia, produção e relações sociais e acomoda a discussão sobre a autogestão, pois é também ela uma ruptura das relações sociais que estabelecemos hoje, além de demandar valores libertários que ainda não estão totalmente alcançados por nós e que não são incentivados na sociedade das desigualdades, ao contrário.

Nessa perspectiva, é possível alegar que não há falar em autogestão genuína sem abordar e tecer a crítica ao modo de produção capitalista, pois que a autogestão caminha no sentido avesso das relações instituídas dentro de um campo onde valem as regras do mercado e da exploração. Isso supõe que, ao realizar a crítica ao modo de produção capitalista, por consequência se faz necessária a proposição de outro projeto societário que ocupe o seu lugar. Esse projeto se constitui como a própria sociedade autogerida.

Por isso entendemos o anarquismo como o (contra)método mais coerente para acomodar a discussão sobre a autogestão. A autogestão está para o anarquismo assim como a heterogestão está para o capitalismo.

Fazendo um chamamento para a atualidade, vivemos um momento muito propício para uma crítica anarquista do presente, pois que mostra uma conjuntura que, além de apresentar os flagelos ocasionados pelo sistema capitalista, é um cenário crítico que vem demonstrando a atuação nociva do neoliberalismo e da atuação dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial, BIRD, UNESCO e FMI.

Além de esvaziar o sentido da educação e enquadrá-la em propósitos mercantis, são organismos financeiros que, como veremos no próximo capítulo, se caracterizam como atuais gerentes da escola e que vêm controlando a educação e impedindo a realização da autogestão, porque ensinam o seu contrário: a heterogestão. Daí decorrem desdobramentos como divisão social do trabalho, falsa sustentabilidade, falsa igualdade e competitividade em lugar de valores como a colaboração e a liberdade. Quanto a isso o anarquismo reserva um enfrentamento lúcido. Além de não ter sido apagado no decorrer da história, ele ainda se constitui como uma perspectiva que se mostra coerente com a atualidade quando da discussão do cenário atual tomado pelo empresariado.

Assim se torna mais claro entender o motivo da escolha de tal aporte teórico e da coerência do mesmo com a presente discussão, haja vista que o anarquismo confere críticas tais como o domínio do outro sobre os indivíduos, a falta de autonomia (organismos internacionais), a alienação, as misérias e o caráter mercadológico da existência humana (capitalismo), a falta de autenticidade na educação (escola hegemônica e mercantilizada) apresentando a luta em favor da liberdade e da autossuficiência (autogestão) e da defesa de uma vida melhor vivida. Por isso essa corrente carrega as condições necessárias para tecer a problemática desse estudo.

Exposta a aclaração sobre o motivo da escolha de tal aporte teórico, podemos agora abordar seus pressupostos. Todavia, antes disso, é importante apontar a sua definição, de maneira breve, tendo em vista que para discorrer sobre suas defesas é preciso, primeiro, saber sobre o quê se está tratando.

1.2.1 Conceituando o anarquismo

Adquirindo formas mais claras no final do século XVIII com o romper da Revolução Francesa que derrubou a prisão de Bastilha (1789) com seus signos absolutistas e continuando a se desenvolver no início do século XIX com a obra emblemática de Proudhon – "O que é a Propriedade?" (1840) – o anarquismo passou a ser a teoria política que mostra oposição aos governos, ao autoritarismo e aos autoritários, enquanto os anarquistas, são aqueles "que no quieren assumir jamás ni el papel de opresor ni el de oprimido, ni el de víctima, ni el de verdugo" (CNT, 2010, p. 99).

Colombo (2003, p.17) mostra que a palavra "anarkhia" é utilizada na Ilíade quando se refere a um exército sem chefe e que "arkhê" designa "comando, poder", o que remete à ideia de "governo". Ou seja, somado ao prefixo "an", a palavra anarquia indica "sem governo". Segundo Bach (2011, p. 19):

> Para alguns autores, o anarquismo é mais uma ética pessoal e não uma doutrina política. Etimologicamente, anarquia significa ausência de chefia ou governo. Porém, do ponto de vista filosófico, a interpretação dessa corrente de pensamento e ação é bem mais complexa.

Mesmo com o viés negativo que o termo carrega, "[...] desde 1840, foram anarquistas os que aceitaram este nome como símbolo para mostrar que queriam a

anarquia, quer dizer, a ausência do governo" (WALTER, 2000, p. 15), sendo a partir de Proudhon, então, que a palavra anarquia passou a ganhar sentido positivo.

Possível então notar que o anarquismo se levanta, fundamentalmente, contra a existência dos governos, acreditando que a associação livre e o acordo mútuo são possíveis dentro de uma outra conjuntura. É uma teoria política que, após a eclosão da Revolução Francesa e da Revolução Industrial que deram início ao advento do capitalismo, se ergue contra a exploração do homem pelo homem, fonte de diversas mazelas criticadas pelo anarquismo.

Como corrente radicalmente humanista, foi o anarquismo que se constituiu com excelência como a práxis de enfrentamento ao capitalismo por ser este um sistema do desperdício e do flagelo à dignidade humana, da nascente (não exclusiva, mas majoritária) das injustiças que assolam a existência e não cumpre com o objetivo de ser uma organização societária que auxilia o desenvolvimento do humano, mas o deteriora.

Ao carregar princípios como liberdade, igualdade, solidariedade, antiautoritarismo, anticlericalismo, antiestadismo, anticapitalismo, ação direta e a própria autogestão, a corrente anarquista se dá como a filosofia política que se preocupa tanto com o coletivo, quanto com o indivíduo, tanto com o objetivo quanto o subjetivo e tanto com o nível macro quanto com o micro. Para Silva (s/a, p. 64): "Ninguém foi tão longe como os anarquistas na tentativa de modelar um projeto social libertário, fazendo convergir a igualdade e a liberdade, o indivíduo e a comunidade, a autonomia e a cooperação", uma filosofia que busca manter a fidelidade entre os meios e os fins: atuar com liberdade para conquistar a liberdade.

Porque um projeto societário radicalmente transformador, é com totalidade que se deve pensar: do indivíduo ao coletivo, do local ao global. Quer dizer, os valores individuais só serão realmente plenos quando universalizados. Pelos pressupostos acima citados podemos começar a perceber onde nasce o debate sobre a autogestão e a luta anticapitalista contra a heterogestão.

Para Woodcock (1981, p. 11, grifos do autor) encontramos a seguinte definição:

> A origem da palavra anarquismo envolve uma dupla raiz grega: *archon*, que significa governante, e o prefixo *an*, que indica sem. Portanto, anarquia significa estar ou viver sem governo. Por consequência, o anarquismo é a doutrina que prega que o Estado é a fonte da maior parte de nossos problemas sociais, e que existem formas alternativas viáveis de organização voluntária.

Aqui é pertinente destacar que "estar ou viver sem governo", diferente do que demonstra o sentido negativo da palavra anarquia, traz em seu sentido positivo a ideia de que a ordem prescinde de governo externo ou do Estado. Ou seja, que é possível – com as condições necessárias – construir uma nova organização social que fuja às hierarquias, à dependência e às regras do mercado e que troque a engrenagem da desigualdade pela de igualdade e coloque em seu lugar a efetivação da consciência humana, que é capaz de carregar o discernimento necessário para o exercício da autonomia, se propiciada.

Outra definição que pode ser dada para o anarquismo para contribuir com o seu entendimento e corroborar com a definição de Woodcock, consta no Dicionário de Política (BOBBIO *et al*., 1998, p. 23) e expressa:

> O termo Anarquismo, ao qual frequentemente é associado o de "anarquia", tem uma origem precisa do termo grego anarcia, sem Governo: através desse vocábulo se indicou sempre uma sociedade livre de todo o domínio político autoritário, na qual o homem se afirmaria apenas através da própria ação exercida livremente num contexto sócio-político em que todos deverão ser livres.

Destacamos essas duas definições para que seja possível notar que o pressuposto da liberdade é uma das principais pautas defendidas pelo anarquismo e o primeiro fundamento desvelado quando se debate tal corrente. Sem a liberdade evidenciada pela teoria anarquista, o projeto que se quer anarquizante – e autogestionário – perderia o sentido. Por isso talvez devamos nos estender um pouco mais sobre a explicação deste princípio em particular (liberdade), tendo em vista que ele é central na exposição tanto do (contra)método anarquista como da própria autogestão.

Segundo Corrêa (2012, p. 35),

> O anarquismo é, assim definido, como uma filosofia antidogmática, que se fundamenta na crítica da dominação – envolvendo a autoridade, a hierarquia, o Estado, o governo e na defesa na defesa (sic) de uma sociedade libertária e igualitária, que implica descentralização, auto-regulação, e a federação de associações voluntárias.

Entretanto, apesar de carregar intenções altamente humanistas, o ideal anarquista passou – e ainda passa – por um dano, que diz respeito à marginalização. Veio sendo acompanhado pelo sentido negativo como um sinônimo de balbúrdia e desordem, também de violência gratuita:

> A palavra anarquia apresenta uma ambiguidade semântica decorrente de suas diversas interpretações históricas. Sem dúvida, no plano do senso comum, por anarquia se entende desordem, bagunça, baderna. Etimologicamente, no entanto, o sentido da palavra mostra-se em outro nível: em sua raiz grega, a palavra

> designa a *ausência de governo, de governante* (GALLO, 2006, p. 16, grifos do autor).

Esse processo leva a uma tentativa de apagamento desta perspectiva, o que culmina, por exemplo, no seu desconhecimento, o que por sua vez, pode levar ao seu prejulgamento e até à intolerância. Apesar de seu aparecimento oscilar com mais ou menos força em alguns períodos da história, o anarquismo vem sendo pouco discutido dentro dos movimentos sociais e do espaço acadêmico.

Além dessa visão pejorativa, outro dano foi a alegação de que este movimento está encerrado dentro do plano da abstração, desprovido de concretude, o que se pode refutar[9]. Ele carrega em seu seio a efetivação de práticas, dentro das quais está a autogestão. Ainda fazendo uso das palavras de Gallo (2006, p. 15):

> [...] o anarquismo só pode ser compreendido enquanto teoria sociopolítica que se cristaliza em um movimento social, em uma prática histórica. Não faz sentido falarmos em teoria anarquista sem termos em mente a sua aplicação prática, como também não tem como estudarmos os movimentos sociais de cunho anarquista se não compreendermos as concepções filosóficas que os orientam.

Na prática, o anarquismo sempre atuou construindo seus próprios espaços, estratégias e materiais, uma vez que os espaços hegemônicos não podem auxiliar na luta contra esse mesmo espaço. Por isso, os militantes sempre confeccionaram seus próprios jornais, seus próprios teatros, suas próprias músicas e sua própria educação, com características que fortalecessem o ideal e os valores libertários como igualdade e fraternidade. Isso é antiestadismo, liberdade, ação direta e autogestão. E é isso que o anarquismo busca recriar – e vem recriando – nos seus espaços autônomos. Contudo, busca ir além dessa atuação nos microcosmos para tomar de assalto a realidade mais ampla: em nosso caso, retirar da mão dos novos gerentes, dos "senhores do mundo" (CHOMSKY; DIETERICH, 1995), o poder sobre a escola e a educação.

O exercício dessa contracultura passa, para Scocuglia (2008, s/p) por uma "reeducação dos educadores" e para Luengo (1993, p. 73) vai um pouco mais além e passa por uma "reeducação pessoal", pois, como já mencionamos, somos repletos de vícios e contradições de um tipo de regulação social que é o único que conhecemos, daí a

[9] Esses prejuízos intentam demonstrar que anarquismo é uma corrente demasiado abstrata. Todavia, ignoram que suas lutas nasceram de uma *realidade* histórica e concreta, como as reivindicações perante a opressão sofrida pelo proletariado, pelo que o anarquismo ultrapassa o mero nível da idealização.

importância da autodisciplina para arcar com uma autoformação, da autocrítica e da formação de coletivos com propósitos em comum, como grupos de estudo.

É assim que Taibo (2013, p. 15) concorda que o anarquismo não é uma teoria política contemporânea... porque é, antes, uma teoria política para o futuro. Ou, como afirmou Colombo (2001, p. 81): "A sociedade sem Estado, sem poder político ou dominação, é uma nova forma a conquistar. Ela está no futuro" e esse futuro se faz no presente.

1.2.2 Anarquismo e educação

É necessário abordar tal eixo para relacionar nossa área de interesse (educação) com a perspectiva analítica aqui utilizada (anarquismo), pois o tema deste estudo é perpassado constantemente pela relação anarquismo e educação, sendo que a autogestão socioeducacional encontra aí a sua sustentação. Assim também não deixamos de aclarar o que é de praxe quando se discute essa relação: que dentro do anarquismo a educação é um dos elementos mais desdobrados e que recebe papel de suma importância.

Como projeto local e global, o anarquismo concede atenção a diferentes elementos que compõem a vida social, como a cultura, a psicologia, a saúde, o meio ambiente e até mesmo a religiosidade. Entretanto, é a educação – acompanhada pela economia – que se mostra como problema de primeira ordem, recebendo, portanto, uma atenção bastante especial. Diferentemente do que os organismos internacionais buscam demonstrar, essa filosofia política não a encara como redentora dos problemas sociais, mas, não obstante, entende que é instrumento imprescindível no processo de transformação social, pois que dotado de uma visível potencialidade, podendo, assim, servir a propósitos distintos, inclusive diametralmente opostos.

A educação sozinha não é a panaceia de todos os problemas sociais, mas se ela é um campo privilegiado onde os processos hegemônicos da globalização atuam, é também imprescindível para o processo de transformação social, na medida em que

> A eventual construção de uma sociedade autogestionária passa inquestionavelmente pela questão da educação politécnica [...] e pela aprendizagem não autoritária. Por aprendizagem não autoritária entendo aquele (sic) que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade. A aprendizagem para uma nova sociedade precisa centrar-se na erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência (MOTTA, 1984, p. 205).

Ora, nossos valores e conhecimentos são formados pelos diferentes espaços que nos educam e moldam desde o nascimento, sendo a escola o ambiente institucionalizado para tal feito. Algumas ramificações do anarquismo creem que não pode haver libertação dentro do aparelho escolar, que uma emancipação só é possível quando da transformação radical da escola que conhecemos hoje, outras acreditam que sim, existe espaço para manobra dentro deste aparelho e que é possível fazê-lo pelas rachaduras e quando elas não existem, cria-las.

Polêmicas à parte, o que ocorre é uma busca pela desinstitucionalização da educação, ou seja, "recusar o poder e mediação das instituições para restabelecer um verdadeiro diálogo, um verdadeiro encontro entre os seres humanos" (ANTONY, 2011, p. 201) partindo de um caráter mais universal, e por outro, a busca por artifícios dentro da própria instituição enquanto a desinstitucionalização generalizada não acontece, por meio do rompimento e questionamento das estruturas autoritárias e burocráticas, partindo de um caráter mais particular. De qualquer modo, é possível afirmar que "os anarquistas não são reformistas, eles não querem democratizar o ensino, mas transformá-lo radicalmente e lançar as bases de uma educação popular" (LIPIANSKY, 2007, p. 64). É essa radicalidade que confere peculiaridade própria à corrente anarquista e seu projeto educacional.

Silvio Gallo (2002, p. 173), ao discutir uma "educação menor", demonstra que

> A educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância.

Dito de outro modo, o macrocosmo não está de forma alguma perdido de vista, ao contrário. Entretanto, não podemos nos pautar pela pergunta "quem veio primeiro, o ovo ou a galinha?": tudo acontece concomitantemente. É preciso visar o macro do futuro agindo no micro do presente e esse é mais um ponto que busca por coerência dentro da teoria educacional anarquista: ligar os fins (futuro) aos meios (presente); pensar sobre teorias e práticas para atuar hoje pensando no amanhã.

Ainda fazendo uso do mesmo autor, teórico brasileiro renomado em pesquisa sobre educação anarquista, Gallo (1996, p. 10, grifos do autor) esclarece:

> Os anarquistas sempre deram muita importância à questão da educação ao tratar do problema de transformação social: não apenas à educação dita *formal*, aquela oferecida nas escolas, mas também àquela dita *informal*, realizada pelo conjunto

> social e daí sua ação cultural através do teatro, da imprensa, seus esforços de alfabetização e educação dos trabalhadores, seja através dos sindicatos seja através das associações operárias.

Uma das principais marcas da educação anarquista foi a visível oposição contra a escola hegemônica, que culmina por reproduzir as desigualdades:

> O anarquista, também um herdeiro do Iluminismo, foi inaugural ao questionar a educação universal pelo Estado [...] notou que a escolarização como acesso à educação universal é a mais eficiente e eficaz maneira pela qual se educa para a obediência a uma autoridade hierárquica, aos interesses particulares em nome da humanidade [...] (PASSETI, AUGUSTO, 2008, p. 23).

Essa educação não atua em prol da libertação e, atualmente - de maneira muito especial -, vem se mostrando balizada pelos objetivos do livre mercado. Relações autoritárias, alienação do próprio processo de trabalho, burocracia, hierarquia, poder, avaliações arbitrárias, quantidade em detrimento da qualidade, produto e em detrimento do processo, gerencialismo, (neo)tecnicismo e diretrizes heterônomas, além dos desdobramentos causados por esses fatores, como a competitividade, o egoísmo e a manutenção da sociedade de classes, são as denúncias – muito atuais, a propósito – que partem de uma educação anarquizante.

A educação, cada vez mais guiada pelos homens de negócio e pelos interesses do capital, vem reforçando a formação de um sujeito conformado, alienado, "nadificado", sendo que o propósito da educação deveria ser a emancipação, o desenvolvimento do homem como ser cultural, complexo e estético, com suas capacidades ampliadas tanto para promover o próprio indivíduo como promover uma coexistência saudável em sociedade, que por sua vez só pode ser saudável se o indivíduo o for.

Quanto mais nova a criança adentra o espaço escolar, por mais tempo estará sujeita ao tipo de formação que a conjuntura social busca, ou a uma educação libertária. Daí a importância de se trabalhar com uma educação contestadora já no período da Educação Infantil, como por meio de projetos que trabalhem com a participação, com a auto-organização, a autonomia e com aqueles valores libertários já mencionados. Para Lenoir (2007, p.11), "trata-se de demonstrar que, se se quiser trabalhar de outro modo, é preciso aprender e pensar de outra forma desde a mais tenra idade [...]". E inclui o que defende Luengo (1993, p. 57-58):

> [...] devemos demonstrar que a autogestão é possível fazendo-a realidade, e para isso temos que viver autogerencialmente e devemos estabelecer um tipo de

> educação que firme a convivência em torno a esses valores: autonomia, liberdade, justiça, responsabilidade social e felicidade.

Para Bernardo (1998, p. 12), são esses princípios de solidariedade, igualitarismo e coletivismo que implicam relações de tipo novo, ou seja, relações que fragilizam o sistema capitalista, porque vão contra a sua lógica e é nisso que uma educação contra-hegemônica precisa se pautar. Vale lembrar que "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" (VIANA, 2015, p.27).

Já que as pessoas são o resultado, em partes da própria personalidade, mas também dos ambientes em que crescem, formando suas visões de mundo, e também sabendo que a escola é um desses ambientes, é interessante realizar uma educação que seja refletida, intencional, com objetivos, e não que seja feita de maneira inócua e esvaziada de sentido como muito se tem feito. Assim se contribui com uma educação reprodutora sem muitas vezes sequer percebermos e "nossas salas continuam a fabricar apatia e desigualdade" (SCOCUGLIA, 2008, s/p).

A educação anarquista tem como um dos seus objetivos "[...] formar o espírito crítico e o distanciamento necessário em relação às instituições, para que o indivíduo torne-se autônomo e desenvolvido [...]" (ANTONY, 2011, p. 24). Ou seja, formar os indivíduos pautados no senso da auto-organização, que dispensa o Estado, e faz por si mesmo as funções que estão delegadas a esse mesmo Estado. Mas, para tanto, é preciso ensinar *pela* e *para* a liberdade, a igualdade, a solidariedade e a coletividade. Lipiansky (2007, p.70) assevera: "É preciso dizê-lo, os anarquistas situam seu projeto educativo sob o signo da liberdade".

Assim a educação anarquista tem seu trabalho pautado na recusa à lógica prêmio-castigo, aos enquadramentos físicos e psicológicos, à hierarquia, às imposições "de fora" e vai contra a formação meritocrática, a favor de uma que seja pautada na autogestão e nos valores libertários:

> [...] seus esforços tendem a desenvolver nas crianças o senso da colaboração e da solidariedade e um sentimento de responsabilidade coletiva. O trabalho em grupo é encorajado; todo elemento de competição individual (notas, exames, sanções...) é suprimido [...]. Os educadores são profundamente integrados à comunidade: eles participam das reuniões, das discussões e de todas as atividades (LIPIANSKY, 2007, p. 55-56).

De maneira singular, “os anarquistas, mais do que outras correntes do socialismo, sempre se interessaram pela educação” (LENOIR, 2017, p. 9) e imprimiram sobre ela um propósito radical e humanista como nenhuma corrente ainda o fez. Trouxeram-nos, por exemplo, várias estratégias educacionais que hoje são utilizadas pela escola que “rompeu” com a pedagogia tradicional, como as saídas de campo, os jogos cooperativos, o trabalho com materiais concretos, a utilização da música e do teatro, o lúdico, o cuidado com a higiene e a nutrição, a fabricação de seus próprios jornais, de suas hortas; as aulas ao ar livre e a criança no centro do processo de ensino. São metodologias que apenas posteriormente a escola veio a utilizar quando seu autoritarismo começava a ser posto em xeque.

Walter (2000, p. 71) também afirma que “vários pensadores anarquistas trouxeram contribuições valiosas à teoria e à prática da educação”, dentre eles é possível destacar Proudhon, Bakunin, Kropotkin, Robin, Faure, Mella e Pelloutier.

Inovaram com a coeducação de sexos quando isso ainda era um insulto à igreja; com a abolição das avaliações quantitativas e dos castigos; aboliram a autoridade quando mostraram que é possível estabelecer uma relação professor-aluno fraternal, realizavam saídas de campo e trabalho com o concreto quando a escola tradicional ainda engessava o progresso. Preocuparam-se com uma educação física em sentido *lato* desde a boa alimentação à higiene e aos jogos cooperativos e também mostraram que uma escola não necessita ser feita de cargos fixos e nem direcionada pelo Estado e seus propósitos hegemônicos:

> [...] Proudhon, Bakunin, Paul Robin, Louise Michel, Francisco Ferrer, Sebastién Faure, Élisee Reclus, ou seja, aqueles que foram os pioneiros na elaboração de teorias sistemáticas e críticas à escola – seja ela religiosa, privada ou estatal – e os protagonistas de algumas das mais belas e radicais iniciativas pedagógicas inovadoras, permanecem ainda hoje ilustres desconhecidos para professores e estudantes (ROSA; MARQUES, 2015, p. 10)[10].

Desenvolveram também a teoria da desenvolveram a teoria da Educação Integral[11], que é um ponto unânime dentro da educação anarquista, pois funcionaria como uma maneira de evitar o dualismo educacional entre a educação elitizada e a operária e a

[10] ROSA, Rodrigo; MARQUES, Paulo. A Colmeia, a partir de agora, a escola do amanhã. In: FAURE, S. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. Tradução de Antonio B. Canellas. Biblioteca Terra Livre: SP, 2. Ed. 2015 (no prefácio).

[11] Para saber mais: Cf: BAKUNIN, M. A instrução integral. In: **O socialismo libertário**. Editora Global, São Paulo: SP, p.32-52, 1979.

própria divisão social do trabalho, pois ela tem o objetivo de desenvolver a educação omnilateral dos sujeitos e educar tanto a mão quanto o cérebro, tanto para execução bem como para a idealização, uma busca pela igualdade e desconstrução dos cargos que ocuparão os pobres e aqueles que ocuparão os ricos.

Para Lipiansky (2007, p.22): "Na falange, a educação deve ser 'integral' (expressão amiúde retomada por toda corrente anarquista e socialista): ela se dirige ao corpo e ao espírito e alia a prática e a teoria, o trabalho manual e a reflexão intelectual". Visa, assim, a uma recuperação da teoria-prática, pois dentro do sistema capitalista a práxis é mutilada e o homem propositalmente fragmentado.

Aí percebemos tanto a sua singularidade como a sua marginalização, pois a consistência teórica e prática e o alinhamento entre os fins e os meios, somados a um propósito de liquidação do *status quo*, acabam se tornando uma intimidação ao sistema dominante, às suas relações de produção e, consequentemente, às suas relações sociais. Isso explica o seu desconhecimento e rechaço, ainda que a educação anarquista confrontasse "a maneira uniforme de educar da escola estatal, clerical e privada, ao mesmo tempo em que escrevia no papel em branco maneiras inéditas e livres de lidar com crianças, jovens e adultos na vida autogestionária" (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 41) e posteriormente cooptadas por movimentos como a Escola Nova.

Por essa via é possível depreender, como expôs Machado (2004, p. 7), que: "os escritos anarquistas sobre educação são, por um lado, propostas sobre novas bases e objetivos para a educação, e por outro, uma crítica ao sistema de ensino praticado no capitalismo". Ora, constituindo uma proposta que se pretende revolucionária, não há como pensar o local separado do global e vice-versa, porque num projeto crítico-radical de educação não há como dissociar essas dimensões, apenas por questão analítica.

Diante deste panorama destacamos as palavras de Antony (2011, p. 23) quando, sem eufemismo, afirma: "Eis porque a utopia pedagógica libertária é sem dúvida a mais importante das proposições pedagógicas das diferentes correntes socialistas [...]". Nenhuma outra foi tão a fundo na problematização de práticas e teorias educativas que objetivassem radicalmente a humanização da vida do sujeito individual e coletivo, e a transformação social. Para fechar, "[...] a educação libertária prepara os indivíduos para serem independentes, ativos, moralmente mais fortes, portanto, mais bem preparados para emancipar-se e emancipar toda a sociedade [...]" (ANTONY, 2011, p. 214).

Veremos com maior clareza como os princípios anarquistas como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, o antiestadismo etc. se incluem dentro da educação quando tratarmos sobre a autogestão e a heterogestão no segundo capítulo, a composição central do estudo.

1.2.3 Os pressupostos do ideário anarquista como categorias de análise para a autogestão

Diante do exposto até aqui é preciso apresentar, por fim, as premissas que compõe a trama conceitual da filosofia anarquista para que seja possível depreender, em seguida, as relações que mantém com a própria autogestão.

Utilizamos a expressão de Fontes (2010, p. 198) para de início chamar a atenção à maneira como cada premissa é interdependente uma da outra: elas são "pornograficamente entrelaçadas". Quer dizer, são interdependentes a ponto de que se uma delas estiver incompleta ou inexistir, as outras também não se efetivam. Como alertou Gallo (2006, p. 15, grifos do autor): "É bom ressaltar que essa divisão pode ser feita apenas *analiticamente*", justamente em função dessa forte interdependência entre as premissas, que quase se fundem.

Não há uma divisão correta e engessada sobre os princípios básicos do anarquismo. Alguns materiais, como a produção da CNT (2010), separam em: a) Liberdade, b) Igualdade, c) Apoio Mútuo e d) Federalismo. Já Gallo (2006) separa em: a) Autonomia individual, b) Autogestão social, c) Internacionalismo, d) Ação direta, e) Associações operárias e f) Greve geral, enquanto Corrêa (2012) sumariza o ideal anarquista em: a) Valores (liberdade, igualdade, solidariedade, felicidade e motivação), b) Crítica à dominação, c) Transformação do modelo de poder, d) Identificação da luta de classes, e) Força social, f) Internacionalismo, g) Estratégia e seus elementos, h) Revolução e i) Autogestão.

Trazemos tal informação apenas a nível de elucidação, para demonstrar que, dependendo da fonte, os princípios podem aparecer de maneira diferente e que os que foram aqui escolhidos o foram para atender à necessidade deste estudo, já que não é nosso objetivo subdividir tão especificamente as premissas como o fez Corrêa (2012) e também porque, por exemplo, o princípio da greve geral, destacado por Gallo (2006), não cabe no presente trabalho. Frente a isso e para que possam ser mais facilmente utilizadas no

decorrer da pesquisa, dividimos as categorias da seguinte maneira: a) Liberdade, b) Igualdade, c) Solidariedade, d) Antiautoritarismo, e) Antiestadismo, f) Internacionalismo, g) Anticapitalismo e h) Autogestão.

Tais pressupostos precisam ser abordadas, porque é por meio dessas categorias que compomos e sustentamos não apenas a coesão entre a metodologia, mas, especialmente, a própria definição da autogestão. É inviável pensar uma organização – ou uma existência – autogerida sem que exista liberdade (porque autogestão é autonomia plena), igualdade (porque não há hierarquia), solidariedade (porque demanda coletivo), antiautoritarismo (porque o poder é substituído por potência), antiestadismo (porque prescinde do Estado), internacionalismo (porque visa ao alcance global) e anticapitalismo (porque rompe com suas premissas).

Em que pese, "liberdade" terá um espaço de atenção um pouco maior, tendo em conta que geralmente é um dos conceitos-chave da teoria política do anarquismo, sem o qual todo projeto não haveria de ser, nem a própria autogestão.

a) Liberdade:

Começamos com uma afirmação conveniente de Gallo (2006, p. 10, grifos do autor) que aponta: "para que entendamos a real dimensão da filosofia política do anarquismo, é necessário que o entendamos como constituído por uma *atitude*, a de negação de toda e qualquer autoridade e a afirmação da liberdade". Ora, e o que é a autogestão se não a efetivação do trabalho não tutelado, porque emancipado?

Não obstante, não nos referindo à liberdade que conhecemos atualmente, mas a uma outra, que transcende. A liberdade ácrata[12] é o oposto da burguesa, pois não se trata de uma liberdade de competir, de ser mais que os outros, mas uma liberdade da autonomia e da emancipação, do fazer voluntário: "A liberdade do anarquista não é a mesma do liberal" (PASSETI; AUGUSTO, 2008, p. 85). Ou seja, trata-se de uma liberdade de poder atuar por si mesmo sem a tutela de outrem e em prol do coletivo, prescindindo da existência de ordens arbitrárias por fatores igualmente arbitrários.

Muito nos ensinam que somos livres e vivemos em liberdade. Contudo, no sistema capitalista, somos guiados pelo comando de diversos elementos que têm tornado homens e

[12] Sinônimo para anarquista: prefixo "*a*" sem, negação; "*kratos*" poder.

mulheres reféns, desde a fome à depressão. Controlados pelo tempo, as obrigações esvaziadas, os preconceitos, o emprego que aliena e nos expropria de nós mesmos; a cumplicidade a uma organização social desajustada.

Para o anarquismo, há um perigo iminente na afirmação de que o homem já é livre e que a sociedade liberal seja sinônimo de liberdade, sendo um erro pensar que apenas na sociedade escravocrata a escravidão existia. Apoiados nas palavras de Luengo (1993, p. 12): "[Nos fazem] crer que avançamos na emancipação humana. A falácia das liberdades está gerando uma nova alienação, a exaltação do eu, e por isso toda pessoa que me rodeia é, em última instância, meu inimigo".

A mesma autora (*idem*, p. 32) advoga que esta situação leva as pessoas a não lutarem pela real liberdade, porque temos a impressão de que dela já desfrutamos. Contudo, diferente da liberdade atual, a liberdade anarquista se trata da reafirmação da própria autonomia, porém humanizada e não individualista. É a crítica ao fato de que estamos sempre sendo tutelados pelas diversas instituições, suas normas, por vezes esvaziadas de sentido, relações sociais que têm tolhido a criatividade e a capacidade humana, impedindo a independência e a ressignificação crítica das produções sociais, mazelas oriundas do próprio sistema de acumulação.

Para a CNT (2010, p. 102, tradução nossa),

> Séculos se leva tentando definir o que é a liberdade sem que exista um acordo. O que é então para você um ato livre, simplificando um pouco? Aquele que você faria sem ser sob prêmio nem castigo, é aquele que é voluntário, o que surge de você.

Na conjuntura do imperativo mercantil pouca coisa surge de nós e, em contrapartida, muitas outras nos engessam, sem que tenhamos tempo ou capacidade de cogitar novas formas de relações sociais. Levados pela sensação de falseamento e ausência de autenticidade, as organizações já estão pensadas, instituídas, repletas de tradição, amarras burocráticas e exploração contínua tanto em nossos microcosmos como na perspectiva da estrutura macro.

A estrutura burocrática e hierárquica da sociedade não permite que haja plenitude quando da intenção de exercer a auto-organização ou enfrenta, ao menos, grandes obstáculos, porque não é o que o sistema dominante ensina em seus espaços formais e informais. O que aprendemos dentro e fora da escola são relações de dependência, de

alienação, de conformidade, de hierarquias, de diversas convenções firmadas que nos ensinam a não criar, apenas a reproduzir e a não questionar processos de autoridade.

Parecendo estar assegurada pelo Estado Democrático de Direito, ela acomoda contradições: "Nos atos, só são toleradas liberdades parciais, enquadradas pelo Direito e pela Lei. [...] Em resumo, estamos todos em liberdade vigiada!" (FAF, 2005, p. 24). Ou, ainda, como afirmam (GUILLERM; BOURDET, 1976, p. 48): "Em uma sociedade de classe, a liberdade 'formal' parece não ser outra coisa que o privilégio de alguns". Qual a possibilidade de liberdade se a existência é governada pela pecúnia que estipula diretrizes em diversos campos da existência? Essa crítica à liberdade burguesa é necessária para demonstrar que a liberdade de perspectiva anarquista não apenas a rechaça, como se trata de uma concepção diametralmente oposta. Essa diferenciação é importante para que não haja confusão, tendo em vista que a liberdade de concepção burguesa jamais funcionaria em uma organização genuinamente autogerida, já que nela os indivíduos são "livres" para que possam buscar seus próprios interesses (BORGES, 2003, p. 127).

Apresentada a crítica, é importante apresentar um conceito claro sobre a liberdade anarquista, que pode ser encontrado no material da FAF (*idem*, p. 23) e aponta: "Somos livres quando ninguém nos impede de fazer de nossa vida o que queremos e quando ninguém nos impõe sua vontade (pela força ou pela manipulação)" e prossegue:

> Por sinal, visto que os indivíduos são seres sociais, a liberdade não é a recusa de todas as disciplinas. Para organizar-se com os outros, o indivíduo deve assumir engajamentos, estabelecer entendimentos e respeitá-los. Alcança *completa liberdade* quando pode escolher seus contratos e negociar seus termos (FAF, 2005, p. 25, grifo dos autores).

A liberdade ácrata não se trata de libertinagem ou de liberalismo, mas da livre escolha e da livre atuação, não da escolha daquilo que já está escolhido, "pensado de fora" e ela precisa estar em prol do ser humano. Não dispensa, entretanto, a disciplina, o respeito aos acordos e a ciência do que é melhor para o coletivo e seus objetivos. Justamente por ser pautada em um forte grau de consciência e ética, é que dispensa tutelas.

Gomes (2015, p. 5, grifo nosso), ao expor sobre a escolha do anarquismo como núcleo geratriz da sua pesquisa, esclarece que essa corrente partilha da

> intrínseca relação entre o indivíduo e o coletivo, pois sem perder a subjetividade humana e seu processo de formação do horizonte, aponta que *a liberdade somente se concretiza na presença de outrem, ou seja, é no todo social que o homem que se faz homem* e a conquista de sua liberdade tão só é conquistada mediante a liberdade de todos, sendo a educação tal condição de emancipação individual/social.

Ou seja, a nossa individualidade só pode ser individualidade dentro de um coletivo, pois se este não existe também não há como falar em individualidade e, assim, a prática da liberdade precisa ser propiciada a todos, ou então não pertence verdadeiramente a ninguém.

Para Guérin (1980, p. 106): "o anarquismo, antes de tudo, valoriza o indivíduo. É partindo do indivíduo livre que ele se propõe edificar uma sociedade livre". Dito de outro modo, o objetivo final que pressupõe liberdade só pode ser buscado pelo meio, que é a própria liberdade, e que esta só será conseguida se as dimensões micro e macrossocial estiverem afinadas. É preciso que o indivíduo esteja completo para que possa compor qualitativamente o todo.

Este primeiro princípio é essencial para o entendimento da autogestão, pois que a autogestão nada mais é do que a liberdade realizada, o exercício da autonomia e o livre acordo postos em prática. Autogestão é a atividade emancipada, ou seja, livre da tutela de outrem e do próprio Estado em último nível. Atuar com liberdade dentro da organização autogestionária não apenas é possível, como necessária, cientes de que, no entanto, valores como a ética, a responsabilidade e o altruísmo devem estar ontologicamente desenvolvidos. Assim, a autogestão é um processo que propicia esses valores ao mesmo tempo em que demanda deles.

b) Igualdade:

No que toca ao pressuposto da igualdade, há uma premissa unânime e pontual dentro do ideal ácrata e que traduz seu grau de importância dentro do estudo da filosofia anarquista, intimamente ligado com o pressuposto abordado anteriormente, que estabelece: não pode existir liberdade sem igualdade e vice-versa. Esses são dois pressupostos que, tal como aponta a FAF (2005, p. 15), são as primeiras motivações da corrente anárquica. Afinal, a igualdade é caracterizada como um dos próprios estopins que culminaram no nascimento do anarquismo no século XIX, quando não admitia a superioridade do sistema monárquico e os abusos dali oriundos.

Gallo (2006, p. 76) lembra que: "O principal objetivo dos socialistas é a igualdade e a justiça social; para os anarquistas, em particular, a igualdade só é possível através da liberdade" e a liberdade através da igualdade. Basta pensar em toda diferença social que decorre atualmente: uma sociedade contraditória da abundância e ao mesmo tempo da

escassez, onde direitos víveres do ser humano são negados e precisam continuar sendo para manter uma organização social que se move em torno da relação providos-desprovidos, certamente a liberdade e a igualdade de caráter burguês não funcionariam em uma conjuntura anárquica, portanto o contrário também um corolário.

Numa constante crítica à igualdade formal existente no capitalismo, a acracia assevera que: "essa democracia burguesa jamais levaria à sociedade igualitária [...]" (PASSETI; AUGUSTO, 2008, p. 101), pois, se o sistema de organização social gira, necessariamente, em função dos diferentes tipos de desigualdade e exclusão (econômica, racial, sexual, regional), como é possível afirmar que existe igualdade? É como afirmar que ambos, patrão e operário, são iguais perante a lei. No entanto, dentro da empresa não o são. Os direitos econômicos e sociais se tornam uma miragem (SANTOS, 1999, p. 27) e esse valor acaba existindo apenas no papel.

Destarte, ela se torna tanto um propósito material quanto subjetivo, pois que se configura num valor pautado por outros valores como o respeito, a honestidade, a responsabilidade, a coletividade e a ética. A humanidade tem falhado nesses aspectos, já que em lugar desses valores são ensinados outros como a competição, a violência e o egoísmo o que, dialeticamente, ocorre justamente por não haver igualdade e isso já comprova que o discurso de igualdade, hoje, é uma falácia. Não obstante, há muito em comum entre as pessoas, mas a estrutura acaba sendo tão adensada de valores degenerados que culmina no que Ladéia e Natário (2014, p. 219) afirmam: "não é tão difícil comprovar a desigualdade entre os homens quanto o é comprovar o contrário, a igualdade".

Entretanto, a igualdade ácrata, tal como a liberdade, se dá como uma premissa bem mais complexificada e transcende a que se nos apresenta hoje. Difere da igualdade burguesa que é formal, que busca a homogeneização e que respeita a diferença numa espécie de oportunismo e interesse, como o caso da homogeneização cultural dos indígenas; a diversidade como produto de venda. A uniformidade impede a autenticidade.

Conforme a CNT (2010, p. 103, tradução nossa), não é difícil depreender que, "não haverá igualdade enquanto uma pequena elite controlar a propriedade das terras, das indústrias, dos transportes e dos capitais" e que, para que exista, "o Capitalismo e a ideologia que o move (o lucro e a cobiça) precisam ser derrubados" assim como "a eliminação de outros tipos de despotismos, como dos homens sobre as mulheres [...] ou uma etnia sobre a outra" (*idem, ibidem*).

O igualitarismo anárquico é aquele que se opõe à meritocracia (FAF, 2005, p. 17), pois entende que não há coesão falar de igualdade para o ponto de chegada se não há igualdade no ponto de partida. Ele se dirige à dissolução de posturas como o racismo, machismo, xenofobia e homofobia, na defesa de uma sociedade cuja engrenagem seja o respeito, o apoio mútuo e a horizontalidade e parte dessa forma de luta *pela* igualdade *para* a igualdade dentro das próprias organizações, como empresas e escolas com a eliminação das hierarquias. Resgatamos uma indagação acertada de Colombo (2001, p. 43): "Que outro perigo maior pode ameaçar a dominação e o privilégio senão a igualdade, condição indispensável à liberdade humana?".

Este pressuposto libertário está em afirmar, descomplicadamente, que a igualdade se trata de recobrarmos a consciência de que somos todos iguais por, inclusive, pertencemos à mesma espécie e, diante disso, a não aceitação dos preconceitos, do autoritarismo e de que uns são melhores que outros: "Não se pode confundir, no entanto, igualdade com identidade. É evidente que existe entre as pessoas grande diferença em relação às características físicas, intelectuais e morais, mas não faz com que um ser humano seja mais humano que outro" (FARIA, 2005, p. 1) e, pela mesma lógica, o entendimento que diferença não é sinônimo de desigualdade. Podemos relacionar com o que Tragtenberg (1929, p. 35) chama por "semi-racismo" quando diz que nossas representações inconscientes nos levam a pensar que nossos chefes ou subordinados parecem ter outra essência, que é o que acarreta a imagem do "chefe" ou do "subordinado".

Vale lembrar que essa crítica equivale tanto à falsa igualdade, como à própria desigualdade e, ainda, aos processos de exclusão originados não apenas na sociedade global, mas nos microcosmos, que, como bem demonstrou Santos (1999), escapa à objetividade atacando, também, o campo da subjetividade.

c) Solidariedade:

Não diferentemente das categorias acima citadas, esta também difere e transcende a que costuma ser praticada nas atuais relações sociais e se configura em uma palavra utilizada com certa constância no cotidiano, mas que, no entanto, passa por um desvio semântico da mesma maneira que acontece com "liberdade" e "igualdade". Ou, é posta em prática, mas com propósitos finais também desviados pela concepção dominante.

Outrossim, carrega outro ponto em comum com os pressupostos já mencionados no que condiz à interdependência entre as premissas, pois a solidariedade ácrata não pode ser suficiente se não estiver conectada aos valores de liberdade e especialmente ao de igualdade.

Dentro das relações pautadas pelo capitalismo, a solidariedade tem se caracterizado como um paliativo da miséria, quando não uma contradição. As atitudes de beneficência têm sido a definição de solidariedade, mas não é isso que deve defini-la. Chamada também por "apoio mútuo", a CNT (2010, p. 104, tradução nossa) faz seguinte afirmação: "O Apoio Mútuo anarquista implica relações sem coação entre indivíduos iguais que se ajudam [...] ele é radicalmente diferente da caridade e da solidariedade capitalista", tendo em vista que no contexto do capitalismo diversas palavras sofrem um desvio semântico de tal forma que passam a ser utilizadas para fins contrários, como é o caso de solidariedade, liberdade, descentralização, criatividade etc.

Ao contrário do que apontam justificativas do individualismo, a solidariedade está intimamente ligada ao senso de alteridade, de saber que a espécie humana é dependente da cooperação de outros seres humanos. Ou seja, sua essência pode ser encontrada em outra palavra corriqueira: empatia. Como diria Santos (1999, p. 29): "o outro pode ser cada um de nós". Como verdadeira solidariedade (de classe, das massas e da espécie), é esse valor anarquista que rechaça a dominação de um homem sobre o outro e afirma o esforço de colaboração igualitária e coletiva, concepção desacreditada dentro do sistema capitalista, pois que reconhece a interdependência existente entre os seres humanos que necessitam uns dos outros para a sobrevivência, como um fator de apoio e evolução, e não de competição. Em contrapartida, se dentro das organizações e na vida cotidiana cada pessoa luta pelos seus próprios interesses porque assim foram condicionadas, prevalecendo o egoísmo, então a empatia se torna uma tarefa hercúlea.

Essa é uma premissa de suma importância para o estudo da autogestão, pois não podemos supor a existência de uma organização sem hierarquia e pautada pela liberdade, sem que os envolvidos pratiquem o apoio mútuo, já que ele serve justamente para que esta última não proceda de maneira egoísta, em prol de interesses particulares. Falar em liberdade sem estar atrelada aos pressupostos de igualdade e solidariedade seria falar em *liberalismo*. Além disso, o princípio em questão busca demonstrar que a coletividade é um fator presente tanto no âmbito da existência como dentro das organizações e que, portanto,

é preciso que tenha sua importância reconhecida para alcance dos objetivos em comum e sirva como "liga" que mantém qualquer associação humana, na medida em que nos fazemos pelo outro. Ela é a principal base de toda vida social (BAKUNIN, 1979, p. 40).

d) Antiestadismo:

Dentre os pontos mais conhecidos da filosofia política do anarquismo está a negação ao Estado e a recusa à instituição do governo, pois que representam a legitimação do próprio sistema e a materialização do Estado, e isso inclui fazer tocante ao *modus operandi* que perpassa, necessariamente, pela manutenção de relações assimétricas, entre dominantes e dominados, providos e desprovidos, incluídos e excluídos, além de outras características como o monopólio da autoridade e, consequentemente, da coerção.

Colombo (2001, p. 24) é enfático ao defender que "a passagem de uma sociedade heterogerida a uma sociedade autogerida, exige a abolição do Estado, sua destruição. E a transformação do tempo utópico em tempo histórico exige, por sua vez, um momento insurrecional coletivo, a ruptura revolucionária", pois falar em autogestão supõe a supressão do Estado e também a supressão da própria utopia.

O Estado se dá como a representação máxima da autoridade e do monopólio. Segundo Faria (1985, p. 8), ele edita a lei e ele mesmo a ultrapassa, pois legalidade e ilegalidade fazem parte da mesma estrutura organizacional. No anarquismo e na autogestão, o desenvolvimento da consciência humana ocorre de maneira tão intensa, que são dispensadas tanto as leis pensadas pelo Estado, quanto as funções que ele exerce. Uma das grandes críticas é dedicada aos aparatos burocráticos que culminam na expropriação da auto-organização e da criação humana autêntica perante a produção histórica e social. Nas palavras de Taibo (2010, p. 34, tradução nossa) é inevitável, ao projeto libertário, suscitar uma discussão crítica sobre a instituição Estado.

Essa crítica assaz que põe em questão a contradição, própria do capitalismo, pode ser corroborada por Santos (1990, p. 20, grifo nosso) quando afirma que "o Estado moderno capitalista, longe de procurar a eliminação da exclusão, *pois que assenta nela,* propõe-se apenas geri-la de modo a que ela se mantenha dentro de níveis tensionais socialmente aceitáveis". Isso resulta uma das grandes críticas feitas pelas teorias sociais radicais, de que a emancipação humana não pode acontecer dentro de um sistema social cuja engrenagem é a própria desigualdade que nos impede de refletir e criar, pois que,

segundo Colombo (2001, p. 46), o Estado se constitui da expropriação da capacidade que todo grupo humano tem de definir seus códigos e relações.

Para Bernardo (2005, p. 1), o Estado não é apenas o conjunto de instituições, mas o conjunto de princípios organizacionais da estrutura de todas as instituições. Por isso, um dos grandes desdobramentos da crítica à existência do Estado diz respeito à cadeia de dominação por ele gerada e perpetuada. Se a sociedade civil se sustenta sobre um sistema heterogestor, é este o modelo que será, hegemonicamente, reproduzido pela sociedade, mesmo em seus processos mais particulares, a exemplo de uma relação familiar ou uma organização escolar, porque reflexo e consequência da conjuntura social: "É a existência do Estado enquanto princípio de organização de toda forma social que introduz e reproduz, inclusive no seio da revolução, a heterogestão da vida" (COLOMBO, 2001, p. 30).

Nesse sentido, é possível afirmar que o aparelho Estado é passível de ser caracterizado como a própria heterogestão, amparado, vale lembrar, pelo próprio capitalismo, no tripé da hierarquia social: Estado, capital e trabalho. Assim:

> A conclusão é que o Estado é o veículo da dominação: é através dele que a classe dominante legitima a dominação, pois é através dele que ela faz com que seus interesses *particulares* sejam apresentados como interesses *gerais*, de toda a sociedade (GALLO, 2006, p. 84, grifos do autor).

Essa é outra acusação dorsal dentro da teoria anarquista: o Estado não serve senão para conservar o dualismo estrutural e necessário entre a classe dirigente e a classe dirigida: "a função essencial do Estado é manter a desigualdade existente" (WALTER, 2000, p. 27). Essa é uma afirmação por vezes refutada pelo senso comum ou teorias conservadoras quando da validação de uma espécie de "contrato social", que faz a defesa de um Estado benevolente e necessário. Contudo, a réplica anarquista é a de que a sociedade civil pode organizar-se à mercê do Estado, realizando, por si mesma, todas as tarefas que o aparelho estatal tomou para si. Ele não é um dado natural, mas uma criação social, podendo ser desconstruído com a mesma energia com que foi construído e, portanto, é prescindível. Gallo (2006, p. 84) ajuda a demonstrar isso quando afirma que: "O Estado absolutamente não é a sociedade, é apenas uma forma histórica tão brutal quanto abstrata".

De fato, algumas ideias progressistas ou mesmo as conservadoras, rejeitam a crítica antiestatal ao alegar que é algo demasiado abstrato, pois sequer há uma unanimidade sobre o quê – ou quem é – o Estado. Entretanto, Colombo (2001, p. 15, grifo nosso) bem

explicita a refutação quando afirma que a onipotência e a onipresença do Estado são fundadas, uma na abstração e outra no inconsciente e que, alimentando-se mutuamente, tem o resultado *concret*o da "existência mortífera do instituído". E Bakunin (1980, p. 37) finaliza: "O Estado é uma abstração devoradora da vida popular [...], mas para que uma abstração possa nascer, desenvolver-se e continuar a existir no mundo real, é preciso que haja um 'corpo' coletivo real que esteja interessado na sua existência", a saber, a classe dominante – com o auxílio, ainda, dos que pensam não ser dominados, já que a *classe burguesa* não é necessariamente a *sociedade burguesa*, tendo em conta que o indivíduo pode não pertencer a esta última mas possuir, no entanto, uma mentalidade burguesa, constituindo-se num proletário com ideologia aburguesada.

Nesse panorama podemos afirmar, com ajuda de Gallo (2006, p. 11), que "[...] uma atitude libertária de fato é incompatível com a estrutura do Estado e da sociedade capitalista", pois se o objetivo é a supressão das hierarquias, da representatividade, da desigualdade e da alienação, para colocar no lugar a emancipação e a autonomia, então também se faz necessário falar em uma supressão do próprio Estado, pois, para Colombo (2001, p. 45, grifos do autor): "O *princípio do Estado* perpetua a heteronomia do social, sanciona a hierarquia institucional e reproduz a dominação ao infinito".

A fim de não incorrer em má interpretação, é válido esclarecer que a crítica anarquista ao Estado não se faz em defesa do que chamamos por Estado mínimo. Ambas as correntes, anarquista e liberal, almejam a não interferência do Estado, mas o propósito último é que diferencia ambas: a crítica da primeira corrente é pela abolição do Estado como aparelho instituidor e mantenedor da regulação social e da classe dominante, a da segunda é justamente para que ele não interfira nos interesses da própria classe dominante: "Estado máximo para o capital e mínimo para o social". Não podemos, portanto, confundir a supressão do Estado com a sua não-intervenção.

Para Bakunin (1980, p. 43), a igualdade de direitos e a democracia estatal constituem em si a contradição mais flagrante, e a conclusão é a de que:

> Quem diz Estado ou direito político, diz força, autoridade, predominância: isto supõe a desigualdade de fato; quando todos governarem ninguém "é" governado e não existe, portanto, o Estado. Quando todos gozam, igualmente, dos mesmos direitos humanos, qualquer direito político perde a razão da sua existência. O direito político significa privilégio e desde que sejam todos privilegiados, o privilégio evapora-se [...].

É essa quase singela acusação que define a grande crítica anarquista à existência do Estado. Traduz-se numa inquirição central no estudo do anarquismo e da autogestão, pois como lembra Colombo (2001, p. 78): “Toda relação social, numa sociedade, forma Estado, é, em última instância, uma relação de comando-obediência, de dominante e dominado”, fatores refutados pela práxis autogestionária.

e) Antiautoritarismo:

Esse princípio acaba se relacionando bastante com o citado acima, pelo fator já exposto quanto ao anarquismo entender que muitas formas de autoridade provêm do exemplo e da atuação do próprio Estado, como símbolo máximo da autoridade, sendo válida a premissa que “o autoritarismo ensina a ser autoritário”. Ou seja, cada relação hierárquica validada pela autoridade acima de nós, nos ensina a reproduzir a autoridade análoga em nossos espaços menores. É diante disso que se naturaliza a autoridade dos órgãos governamentais sobre a sociedade civil, da Secretaria sobre a escola, do diretor sobre o professor e deste sobre seus alunos e da heterogestão nas mais diversas relações sociais.

Importante ressaltar que o anarquismo questiona a autoridade hierárquica (não legítima), no sentido das relações desiguais, não quanto à competência, afinidade ou legitimidade. Essa situação pode ser clarificada com o Bakunin (1988, p. 34) esclarece que “quando se trata de botas, apelo para a autoridade dos sapateiros”, pois que há uma “superioridade natural”, não negada pelo anarquismo. A que se coloca em dubiez é a artificial e arbitrária, como por exemplo, os cargos hierárquicos num sistema de heterogestão em que há maior valorização entre aqueles que pensam, do que aqueles que executam. Evidente que quanto àquela interdependência dos pressupostos, já mencionada, se faz necessária uma junção entre liberdade e igualdade nas relações estabelecidas no campo formal e informal para que a autoridade possa ser desconstruída.

A filosofia anarquista é contrária à autoridade artificial do autoritarismo, porque é arbitrária e produtora da desigualdade, da coação, da própria ausência de liberdade, ou seja, da opressão. Esse tipo de autoridade pressupõe domínio e dominar é heterogerir. O que se pretende é não o alcance do poder, mas sua dissolução, tendo em vista que o poder político é “expropriação e controle em mãos de uma minoria da capacidade regulativa da sociedade” (COLOMBO, 2001, p. 77), ou das organizações e instituições. Essa crítica

encontra seu fundamento no que alertou Gallo (2006, p. 85): “Se o princípio de autoridade permanecer como o centro dos esforços de organização, a construção de uma nova sociedade será muito difícil, pois é impossível instaurar a igualdade quando continuam havendo concentrações de poder, diferentes graus de autoridade”.

f) Internacionalismo:

Separamos este pressuposto do anarquismo apenas para que ele venha corroborar com o que veio sendo dito até o momento em relação à questão de *totalidade* na perspectiva deste trabalho e que o motivo de abordarmos uma educação de aspecto internacional não se dá por uma prepotência acadêmica, que busca apenas se importar com o espaço macro quando o próprio processo pedagógico é macro e micro ao mesmo tempo. Mas, sim, para mostrar que, longe de ser uma prepotência ou abstração, o internacionalismo é um dos pontos que sustenta nosso debate e se traduz na forma do que podemos chamar de globalização/universalização ou solidariedade de classe, à criação de ramificações solidárias transnacionais, uma internacionalização das lutas, já que o capitalismo segmentou as massas e opacou o sentimento de classe, desestabilizando, consequentemente, a luta por um ideal comum, pois o capitalismo só tolera as lutas desde que estejam fragmentadas, portanto, fragilizadas.

Retomamos Gallo (2006, p. 36) quando afirma que “o movimento anarquista não ficou restrito a um único país, pois mesmo que uma sociedade anárquica fosse construída em um determinado país ela não seria completa, em meio à opressão dos trabalhadores do restante do planeta”. Mas um motivo de ser, exposto didaticamente por Viana (2016, p. 97) é que o capitalismo tem a necessidade de universalização e, assim sendo, o modo de produção que vise a substituí-lo também deverá se mundializar.

g) Anticapitalismo:

Finalizando, é pelos fatores já abordados até aqui, que o projeto anarquista também se constitui pelo caráter assumidamente anticapitalista, tendo em vista que grande parte das mazelas presentes na vida humana têm seu fundamento no atual sistema social anti-humano. É Taibo (2010, p. 28, tradução nossa) quem alerta que, mais do que uma discussão sobre o capitalismo, a proposta libertária deve ser “orgulhosamente

anticapitalista". Hoje, mais do que uma crítica ao Estado, é preciso fazer a crítica ao capital, ao neoliberalismo e à globalização.

Quando existe a defesa do mote da transformação social, é justamente nesse aspecto que se embasam as teorias sociais radicais, porque visam desconstruir o modo de organização social dominante, pois pautado em princípios como desigualdade, exclusão, competição, consumismo, degradação ambiental, superprodução, relações sociais "nadificadas", além da expropriação da riqueza coletiva, das classes sociais, crises econômicas e etc., condições objetivas que têm reflexo na subjetividade dos indivíduos e que forjam uma conjuntura mundial autoritária e são por ela forjadas, numa troca mútua.

Para o anarquismo, o sistema capitalista, juntamente à cumplicidade e apoio do Estado, culmina na reprodução das relações sociais que se estabelecem na base da desigualdade. Segundo a CNT (2010, p. 43, tradução nossa): "O Capitalismo é um sistema de organização econômica baseado no benefício privado como motor de funcionamento". Tendo isso em conta, é difícil negar que as relações sociais (e instituições), aí pensadas, possam ser libertadoras ou a favor da classe dominada, ou, mesmo, que propiciem a emancipação do ser humano e a criação de novas formas de se relacionar e viver, porque expropria o conhecimento. Kuenzer (2002, p. 15) expõe que o ponto de partida é o trabalho capitalista e o ponto de chegada é o trabalho autogerido. Ou seja, este salto qualitativo parte do que temos hoje (realidade), para alcance daquilo que ainda não o é (projeção). Partilhando dessa lógica, é inevitável que abordemos o sistema de acumulação e que sejam elucidadas suas respectivas críticas.

A defesa anticapitalista partilha desta crítica que aponta o atual sistema econômico-social como contraditório, desumano e integrado por um alto grau de cinismo[13], pois os discursos humanistas seguramente não são alcançáveis dentro de tal estrutura. Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor) bem expõe que a própria natureza do capital é incorrigível, e mais, que "é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente". Tal como o Estado, o capitalismo também não é um dado natural. Isso significa que foi construído pelo homem e, sendo assim, também pode ser desconstruído.

[13] Expressão recorrente na discussão de Gaudêncio Frigotto (1999). Vide referências.

Bancal (1984, p. 122) resgata as ideias de Proudhon para mostrar que, enquanto o estadismo se dá como o governo do homem pelo homem, o capitalismo se dá como a exploração do homem pelo homem. Ora, governo e exploração, fatores arbitrários e heterônomos, não fazem parte da composição do projeto que se pretende autogestionário. Em síntese, fazemos uso das palavras de Hollander (2014, p. 211) quando afirma enfaticamente que: "A sociedade autogerida emerge como negação da sociedade capitalista", ou seja, capitalismo e autogestão são termos antinômicos.

É em função da ordem social capitalista que os pressupostos até aqui defendidos (liberdade, igualdade, solidariedade, antiautoritarismo etc.) se tornam ideais – e posturas – longínquos e, em contrapartida, outros são reforçados, opostos. Contudo, é preciso lembrar que para validação do projeto autogestionário, tais valores precisam sofrer, como disse Mészáros (2008, p. 60), uma "reestruturação radical", ou seja, uma desconstrução profunda que levasse à superação dos mesmos e que: "Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social" (*idem*, p. 59).

h) Autogestão:

Aqui adentramos o princípio da autogestão e, como este é o objetivo central do estudo, dedicaremos o espaço do próximo capítulo para discorrer sobre ele. Podemos dizer que após o aclaramento dos pressupostos, se torna menos dificultoso perceber, adiante, como eles se aplicam sobre a discussão mais restrita à autogestão em si. É nesse panorama apresentado até aqui que não apenas reificamos e compomos a base que sustenta o projeto autogestionário, como fundamentamos a raiz da crítica ao capitalismo, ao Estado, ao neoliberalismo que com ímpeto voltou a atuar, e aos organismos internacionais, herdeiros desse tripé e partilhamos com Silva (s/a, p. 67) quando diz que:

> A práxis libertária contemporânea deverá se traduzir cada vez mais na crítica do Poder, da Política, do Estado e do Capital. Mas também na intervenção construtiva a partir da realidade local, na defesa da auto-organização e da democracia direta que sustentem um amplo federalismo regional e internacional dos povos.

Tal pensamento demonstra novamente a importância e a preocupação com a fusão entre o macro e o micro, além da atualidade do projeto autogestionário anárquico que, apesar das tentativas de obliteração, ainda permanece vívida.

PARTE II - SENHORES DO MUNDO E UM MUNDO SEM SENHORES: HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO

"[...] como se os homens tivessem uma natureza de escravos, como se sonhassem estar sempre submetidos a outros homens [...], como se houvesse uma raça de homens superiores que naturalmente detém a propriedade privada da gestão 'do mundo'".

(René Lourau)

2.1 UM PROJETO ÍMPAR: ENTRE DETERMINAÇÕES E FISSURAS

Podemos iniciar este capítulo com uma pergunta: por que escolhemos fazer tocante à *heterogestão* para falar em *autogestão*? Não podemos responder de maneira simplória, afirmando que é porque se tratam de dois antônimos somente, mas entender o grau de importância dessa afirmação para o entendimento da autogestão.

Falar em autogestão culmina em tão expressiva singularidade que uma das maneiras de auxiliar sua explicação é explicando o que ela não é, e o motivo é simples: a autogestão – plena – se trata de um projeto de tipo novo ainda não em curso na sociedade, porque um novo projeto societário, diferentemente do seu oposto, a heterogestão, modelo social hegemônico e atual. Gutierrez (1998, p. 7, grifo nosso) auxilia a entender essa lógica:

> Se consideramos que cada classe engendra uma ideologia própria em função de sua prática específica no contexto das relações sociais, *vamos notar que toda ideologia é mais facilmente perceptível a partir de uma outra ideologia*; ou seja, é mais fácil perceber as categorias constitutivas do modo de produção capitalista contrapondo, à visão original dos interesses de sua classe hegemônica, uma visão fundamentada a partir de categorias ideológicas calcadas nos interesses da classe subalterna.

Depreendemos melhor algo que ainda não existe concretamente quando definimos e comparamos com aquilo que já decorre e que, em contrapartida, é o seu oposto. O mesmo ocorre com a autogestão, pois a heterogestão faz dela a sua antítese e, assim sendo, esse embate acaba sendo feito na maioria dos estudos que abordam a temática.

Como apontou Novaes (2009) em sua pesquisa feita com vinte e seis trabalhos de *stricto sensu*, eles prontamente versam sobre a heterogestão, pois a construção da autogestão é uma oposição clara àquela. Ou seja, a autogestão nasce da negação do atual modo de produção. São, portanto, irreconciliáveis, sendo inevitável falar de uma sem abordar a outra.

Aqui há mais uma justificativa para a escolha de trabalhar com os organismos internacionais como representantes materializados - e atuais - da heterogestão. Já que esta pode dar-se em diferentes espaços e sob diferentes formas, é importante escolher alguma delas para que seja possível exemplificá-la de maneira mais visível.

Para Peixoto (2014, p. 91), a autogestão social "trata-se de uma 'sociedade radicalmente diferente' e que por isso é difícil até mesmo pensá-la". Em resumo, como ela ainda é um projeto que se encontra dentro do imaginário e cobra certo esforço simbólico, falar sobre o que ela não é, auxilia no seu entendimento, especialmente quando o seu oposto é o que já conhecemos, pois vivenciamos cotidianamente, ou seja, a heterogestão.

Um segundo motivo de abordar a heterogestão como fundamento capitalista para então tratar da autogestão, parte daquilo que propôs Gutierrez (1988, p. 15), sobre a possibilidade de a autogestão se desenvolver a partir de duas circunstâncias: a) a rejeição às características alienantes e b) a percepção de alternativas adotadas pelo capitalismo para preservar a hegemonia. A presente pesquisa está constantemente embasada por esses dois aspectos e discutir a heterogestão, aqui exemplificada pelos organismos internacionais, condiz ao segundo ponto: não se pode fazer a defesa do mote contra-hegemônico sem desvelar a própria hegemonia.

Em que pese, outra singularidade da autogestão é que, apesar dessa incompatibilidade com a forma de organização atual e certo utopismo – ou protopismo[14] – ela não é algo a ser esperado passivamente e ainda pode ser considerada elemento presente em nossas relações sociais, de maneira latente. É também um tipo de relação que já fora existente em outras sociedades o que desconstrói a ideia de que a autogestão seja irrealizável. O estudo de Graeber (2011) vem expor a importância da antropologia nesse quesito, pois ela demonstra a existência de outras variedades de organizações que comprovam a possibilidade de fabricar tipos novos de associação humana, muitas vezes refutados ou desconhecidos pelo sujeito moderno, o que culmina numa descrença da viabilidade da mudança social, em uma "ilusão de eternidade" (1985, p.8).

Hollander (2014, p. 216) observa que apesar da autogestão ser incongruente com o capitalismo e demandar a abolição do Estado para acontecer genuinamente, não significa

[14] Retira o caráter de impossibilidade do alcance de algo, o substituindo pelo de possibilidade.

que devemos apenas esperar inertes e – alerta o autor – tampouco reproduzindo as relações capitalistas. Sobre esse impasse, Machado (2004, p. 14, grifo nosso) se posiciona:

> No contexto capitalista, ou as escolas são a seu favor ou são contra. Sendo a favor, deve constituir-se sobre o autoritarismo e a lógica do mercado. Sendo contra, corre o risco de fechar-se em si mesma, criando uma ilha de liberdade em meio à exploração do capital. [Contudo,] a educação anarquista deve agir *dentro* mesmo do capitalismo.

Não obstante, se o processo de mudança é lento, perpetuar a reprodução o tornará ainda mais moroso. Alcançar o macro é um propósito e uma condição de plenitude, mas realiza-la nos espaços micros exercitando seus valores é uma necessidade e, por vezes, uma possibilidade em alguns dos nossos espaços de manobras e fissuras encontradas na conjuntura e no cotidiano, afinal, atuar contra-hegemonicamente é algo que se faz no presente: "Outros projetos, outras utopias, que são a negação do instituído, abrem fissuras na carcaça estereotipada do que existe, e tornam-se tantas as brechas pelas quais se abisma o movimento social criador de um novo mundo" (COLOMBO, 2001, p. 17).

Nossos espaços menores também passam por micropolíticas, microcorrupções e microdespotismos, que precisam ser contestados. Contudo, não podemos perder de vista que muitos desses vícios menores também têm sua origem na conjuntura macrossocial e que essa prática contestatória, portanto, precisa ocorrer em nossas "trincheiras" diárias, como afirma Gallo (2007) e também almejando a sua expansão e generalização. Assim, a autogestão "trata-se de uma luta dentro da luta" (BERNARDO, 2005, p. 2), que encontra desafios de toda ordem mas precisa ser aprendida na prática.

"Pensar globalmente e agir localmente" é o bordão e a afirmação de Souza Santos (2002, p. 74) é esclarecedora nesse sentido: "O global acontece localmente. É preciso fazer com que o local contra-hegemônico também aconteça globalmente". Se o global se perde, também perdemos o sentido real da autogestão como "dispositivo forjado para a transformação da realidade social *no seu todo*" (LADÉIA; NATÁRIO, 2014, p. 215, grifo nosso), pois além de ser buscada, pensada e praticada no espaço micro, a transformação da realidade social no seu todo é o seu maior objetivo. Dito de outro modo, ela não é uma técnica de gestão. Ou ela é política, intencional, ou não é autogestão, pois como afirma Lenoir (2017, p. 61), ela não poderia renunciar a sua carga subversiva.

Toda e qualquer tentativa de organização autogestionária crítica precisa ser valorizada, mas sua generalização precisa ser um objetivo para que não sejam criadas

apenas ilhas, isoladas, mas para que tal organização possa ser prestigiada por todas as pessoas em geral; ou seria como uma escola que se autogere (e não plenamente, pois está sujeita a um sistema) enquanto o restante de outras escolas ainda continuariam a ser heterogeridas por meio de cargos, políticas, diretrizes de organismos multilaterais e até signos de domínio. Parafraseando Viana (2014, p. 208), a autogestão pode se iniciar nas fábricas, empresas, lojas, escolas, mas precisa ser generalizada para toda sociedade, com todas as suas formas sociais estando sob o signo da autogestão ou, do contrário, acabam se tornando experiências temporárias por estarem em um terreno de conflito permanente (*idem*, p. 199).

Ímpar, a realização da autogestão demanda também uma ética igualmente ímpar, embasa em uma nova cultura humanista; uma ética anarquizada, pouco exercitada sob a conjuntura atual e que demanda, inclusive, considerável esforço de autocrítica:

> [...] a moral anarquista pretende o desenvolvimento da vontade individual, já que só homens com vontade própria, conscientes, de mentes arejadas, com amplas visões humanitaristas e ecológicas, serão individualmente capazes de se autodirigirem, de vencer os atavismos, de arrancar de dentro de si mesmo o "pequeno-reacionário" que cada um de nós carrega no inconsciente [...] (RODRIGUES, 1983, p. XI).

Mais impetuoso, o nível ideológico supera o normativo, pois, bem sabemos, não bastam apenas mudanças objetivas para que se efetive uma reorganização das práticas, mas vontade e motivação subjetiva, o que exige, por vezes, a superação de processos ainda nebulosos ao entendimento humano. Segundo Franco (2008, p. 124) "[...] as práticas não mudam por decreto: as práticas só podem começar a mudar quando os práticos[15] constroem uma nova concepção dos próprios processos [...]" ou, como afirma Walter (2000, p. 66): "[...] o trabalho deveria ser organizado por aqueles que realmente o executam". Por isso a luta pela autogestão é pelo exercício da práxis e pela reapropriação da nossa capacidade de criação-intervenção, que sejam pensadas por aqueles que trabalham diretamente com o assunto em questão, tecendo a crítica à heteronomia, seja ela de nível micro ou macro.

É por isso que para discutir autogestão é tão importante que seja realizada uma discussão em torno dos *valores*, sem perder de vista, contudo, que alguns desses valores

[15] Como a expressão "práticos da escola" é perpassada por uma ambiguidade que pode remeter os "práticos" à ideia de "meros executores", enquanto os "teóricos" aparecem como "aqueles que pensam", denotando uma divisão hierárquica entre ambos, é válido informar que neste estudo não usaremos a expressão com esta tônica, mas sim para tratar daqueles que trabalham dentro da escola e que, ao contrário da primeira concepção, atuam em busca da práxis pedagógica.

são vícios herdados da estrutura macro e objetiva, mas que, porquanto não mude e não haja um novo reordenamento global, o esforço de mudar precisa ser micro, subjetivo, próprio, molecular. A transformação social não é um monólogo e nem uma discussão sobre "o ovo ou a galinha", mas sim um processo mútuo, que se retroalimenta, de fora para dentro e de dentro para fora, simultaneamente, dentro do qual os fins são os próprios meios e vice-versa.

Nesse sentido, a autogestão é forjada por uma discussão de viés tanto econômico e material, como filosófico e cultural e só poderá ocorrer, portanto, quando existirem condições não apenas objetivas, mas subjetivas também, numa relação de convergência. É por isso que para que os indivíduos cheguem ao autogoverno, são demandadas laboriosas posturas, pois a autogestão *exige* valores como liberdade, igualdade, criatividade, apoio mútuo, responsabilidade, humildade, ética, transparência, generosidade, abnegação, autoavalição, autossuficiencia, autodisciplina etc. Apenas com posturas assim é possível dispensar a tutela arbitrária da heteronomia. Por isso é tão difícil realizar a autogestão hoje, porque ao mesmo tempo em que existem obstáculos objetivos (Estado, legislação, burocracia, economia, falta de autossustento) existem ainda os subjetivos (egoísmo, inveja, prepotência, violência, concorrência, dependência e etc.).

Trata-se de um "ponta-pé" inicial pela criação de um ambiente que, aos poucos, vá reinventando suas práticas e concepções e que, parafraseando Williams (2015, p. 43), propicie ao ser humano, como ser cultural, aprender o bom senso quando socializado sob diferentes formas, com relações sociais distintas das atuais, sem interesses próprios e sendo afetado por tudo o que afeta o outro, numa "supremacia da solidariedade" (*idem*, p. 44).

Sendo assim, se faz necessário que pensemos e repensemos nossas práticas sociais e educativas, porque para uma nova organização social é demandada uma nova ética, e para uma nova ética, uma nova educação.

2.2 HETEROGESTÃO E AUTOGESTÃO

2.2.1 Heterogestão: domínio e alienação

A palavra autogestão parece causar alguma estranheza. Isso acontece porque esta forma de organização não simplesmente não ocorre – efetivamente – em nossa sociedade,

como nem poderia ocorrer porquanto se preserve nosso sistema de organização social, o capitalista, sistema social embasado na exploração, e o Estado, aparelho não-neutro para conservação da classe dominante e instituidor de diretrizes dos diversos campos da organização social: família, leis, indústria da mídia, tecnologias hegemônicas, valores e até o lazer, elementos perpassados pela heteronomia.

Os princípios autogestionários se chocam e se opõem às relações sociais que estabelecemos hoje, porque estas acontecem num campo prenhe de *heterogestão*. Colombo (2003, p. 16, grifo do autor) complementa esta afirmação quando diz que:

> A idéia (sic) de uma ausência ou abolição radical de todo tipo de coação ou dominação não é fácil de pregar num mundo sócio-político embasado historicamente na heteronomia, na hierarquia e no poder. A dificuldade reside sem dúvida na possibilidade de imaginar a obrigação, exigida pela existência de um *nomos*, sem qualquer poder de coação.

Sustentada pelo *nomos* que vem "de fora", a heterogestão é definida basicamente, como o "controle da atividade de um indivíduo por outro" (VIANA, 2008, p. 2). Essa afirmação nos leva a depreender que a heterogestão se configura como uma espécie de domínio, seja por meio de explícita coerção ou implícita ideologia, por opressões mais ou menos visíveis, além de deixar subentendida a ideia de que os indivíduos precisam ser constantemente controlados e que, além disso, sintam a própria necessidade desse controle externo, partindo de uma alegação escamoteada de que os seres humanos não possuem capacidade de autogovernar-se, ou seja, de dispensar tutelas, normalmente conferida por *experts*, especialistas ou burocratas quando tratamos de organizações.

A citação de Faria (1985, p. 51, grifos do autor) bem elucida:

> Sob o discurso da necessidade de homogeneização do trabalho, a classe dominante julga-se capaz de gerir, determinar, guiar mesmo, os interesses das classes dominadas, pois acredita que estas nada fazem por livre iniciativa, mas somente atuam sob um comando inteligente, exercido, axiomaticamente, em nome dos **interesses coletivos**.

Kuenzer (2002) explica que a heterogestão surge, de forma mais explícita, quando o sistema artesanal é substituído pela introdução das máquinas, reforçado no taylorismo, que é quando essa forma de gestão passa a ser institucionalizada como fundamento básico da organização capitalista. Para a autora (*idem*, p. 15), o modelo heterogestor é não apenas um elemento a favor dos interesses hegemônicos, mas também um elemento que trabalha para a formação de um tipo adequado de homem, ou seja, que por meio de relações sociais

polarizadas e uma educação também dualista de função conservadora, se perpetuam as justificativas para a ideologia do domínio e da desigualdade.

Nesse sentido partilhamos da afirmação de Gutierrez (1988, p. 13) quando afirma que a heterogestão inculca um modo de agir e de pensar. Tal como a autogestão, ela pode ser vista tanto em nível micro como macro, e entendida tanto num aspecto econômico como político-filosófico, ainda que nunca isolados, mas simultâneos. Ela é um tipo de dominação que se retroalimenta, pois, além de atuar pela própria heterogestão, a reforça, a ensina, a reproduz e, consequentemente, a perpetua *ad infinitum*.

Assim, a atual forma hegemônica de organização social é uma forma propícia, harmonizada com esse tipo de organismo, pois desde que as relações sociais e de produção se estabelecem com base na relação dominante-dominado, a ordem mais comum praticada e reproduzida a todo o instante, em diversos campos e níveis, será a heterogerida. É Kuenzer (2002, p. 12) quem afirma que o modo de produção capitalista se caracteriza pela divisão e pela heterogestão. Ou seja, esta última é inerente ao seu sistema. O objetivo da heterogestão é justamente reforçar e naturalizar a dicotomia dominante-dominado, de maneira que o indivíduo acate e entenda a dominação como algo mais do que natural, mas necessário, insuperável e até mesmo desejável. E também nesse aspecto a educação tem papel relevante, pois vivenciamos e somos educados, em espaço formal ou não, com concepções que nos fazem pensar de determinada maneira e não de outra.

Isso denota o fator da dependência, elemento implícito nos processos dominantes, resultado que fomos apreendendo desde o nascimento e em função das próprias relações, de nível macro ou micro, de heterogestão. Como afirmou Proudhon (1975, p. 239): “Tantos quantos somos queremos um chefe ou chefes [...]”. Porém, conclui: “Ninguém é rei; somos associados, quer queiramos quer não”. Crescemos para aceitar o comando e como preceptores de diversas normas. Em lugar da liberdade, as práticas sociais nos ensinaram sobre o receio do desconhecido, e em lugar da criatividade nos foram inculcadas a tradição e as convenções prenhes de valores mercantilizados, já que uma sociedade também mercantilizada.

Para Faria (1985, p. 51), essa forma de gestão se apresenta da seguinte maneira: uma relação assimétrica entre o que gere (concebe) e o que é gerido (executa) e que, dentro do sistema heterogerido, aqueles que concebem têm importância maior do que aqueles que executam, como se essa desigualdade fosse realmente justificável e natural. Como

questiona Motta (2003, p. 370): “O problema, entretanto, está em saber se o conhecimento especializado pode ser legitimamente suficiente para a dominação”, pois esse racionalismo ignora o valor da experiência e o pressuposto de igualdade que defende que todo mundo sabe algo e ninguém sabe de tudo, ocasionando tipos diferentes de conhecimento, mas que não podem, no entanto, conferir superioridade ou inferioridade aos sujeitos.

A ideologia heterogestora expressa tal assimetria por ignorar que o conhecimento dos sujeitos perante o mundo não se dá apenas por uma formação técnica; a experiência e a vivência também são válidas quando do trabalho como ação humana consciente sobre a natureza, especialmente se se leva em conta o princípio da pluralidade humana que precisa ser respeitada, mas que não é contemplada na heterogestão, salvo por outros interesses. Aqui a epistemologia anarquista, mencionada anteriormente, também corrobora tal premissa, pois a atuação das pessoas no mundo não é apenas de caráter técnico, racional e instrumental, mas artístico e poético.

De maneira mais ou menos intensa, somos cotidianamente atingidos por esta “gestão de fora” em diversas escalas, exercida por instâncias locais, nacionais, transnacionais e até mesmo individuais, o que acarreta o tolhimento da autonomia humana, que ocorre *dentro* e *por meio* dos mais diversos espaços sociais (mídia, religião, escola, família), ainda que seja mais perceptível no campo do trabalho, da economia e da política. Para exemplificar, fazemos uso de uma citação de Lourau (1993, p. 14, grifos do autor), que bem expõe:

> Nós funcionamos, todos, e em todos os lugares, sob a heterogestão; ou seja, “geridos” por “outrem”. E a vivemos geralmente como coisa **natural**. [...] aceitam a (sic) instituído como natural, como se os homens tivessem uma natureza de escravos, como se sonhassem estar sempre submetidos a outros homens, e como se estes outros homens fossem super-homens... como se houvesse uma raça de homens superiores que **naturalmente** detém a propriedade privada da gestão “do mundo”. As ciências são extremamente racistas. Consideram existentes duas raças de seres humanos: os dominantes e os dominados. [...]. Esta afirmação talvez surpreenda; no entanto, é a verdade nua e crua. Nós aceitamos, eu e vocês, essas coisas racistas e inaceitáveis. Aceitamos todas as racionalizações da heterogestão e, em geral, a pensamos insuperável. Talvez porque não tenhamos, ainda, conseguido efetivamente inventar a autogestão. A autogestão que existe, a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão.

Partindo de intelectuais liberais como Adam Smith, Taylor e Fayol, que acreditavam que alguns nasceram para controlar/pensar e outros para obedecer/executar, e como processo afinado com os princípios capitalistas, a heterogestão se torna

imperceptível ou, em última instância, voluntariamente aceita ou pensada como insuperável, porque naturalizada. Essa naturalização nos remete à explicação de Colombo (2003, p. 18), quando faz um resgate etimológico da palavra "hierarquia" e mostra que "arkhia" significa "forma política" enquanto "hieros" faz referência à palavra "sagrado". Ou seja, há um motivo de certa forma metafísico e escatológico para continuar executando as coisas do modo como sempre foram, sem que se questione até que ponto é uma convenção válida ou qual o fundamento da sua existência ou, melhor ainda, sobre a validade de tal poder e domínio.

Porquanto permaneça o projeto capitalista e o Estado como seu instrumento de apoio e de manutenção, continuarão a existir estratégias como a coerção, o poder, a dominação, a opressão e a hierarquia, pois a heterogestão está para o Estado e o capitalismo assim como a autogestão está para o socialismo. Através da criação de normas, prêmios e sanções, somos levados a conviver com a heterogestão, porque ela regula, estabelece e embasa as relações que temos com nossos pares, seja dentro da empresa entre chefes e empregados, ou entre sistemas e escola, gestores e professores, professores e alunos, alunos e serventes, diplomados e sem diploma, e assim por diante, numa cadeia de dominação multiplicada e preservada.

De Washington ao desemprego de um núcleo familiar, ou ao corte dos direitos sociais que nos atingem diretamente[16], somos transpassados pela heterogestão, governados e conduzidos por *think tanks* cujos rostos sequer conhecemos. Assim, o projeto de emancipação acaba se distanciando, já que na sociedade capitalista não há possibilidade de ela ser plena, nem a emancipação política e nem a humana, elemento crucial para a autogestão, pois que nos são retiradas as condições objetivas e subjetivas de nos autodeterminarmos. Assim passamos a ter os aspectos mais importantes de nossa humanidade conduzidos por outrem.

Nesse sentido, decorre um processo que pode ser chamado, eufemismo à parte, de desumanização. Ora, se o que nos torna humanos é justamente a capacidade de criar, discernir, projetar fins e meios, então parece que perdemos parte do potencial humano, pois esta capacidade é mutilada na sociedade da heterogestão. O que se espera é que tal capacidade passe por evoluções ainda maiores, caracterizando um progresso da espécie

[16] Como os cortes da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em recente repercussão, pensada para economia de gastos em função do pagamento da dívida externa.

humana, que partindo da barbárie visa à evolução. Contudo, isso não acontece por meio do reforço da heteronomia e da alienação, pelo contrário.

> Se o homem é objeto do trabalho, meio de produção, não um sujeito pensante que pode decidir por si e com outros homens associados com seus meios de produção, fica reduzido a um objeto, propriedade de um sujeito privilegiado: patrão ou Estado. Sob essa alteridade fracassa a liberdade; naufraga o homem; [...] (BOOKCHIN, 2004, p. 92).

A organização social precisa prover ao ser humano uma existência plena, com possibilidades de progresso humano, não de desenvolvimento econômico controlado pelos "senhores do mundo", onde não há lugar para todos, ditando normas a nações inteiras ou mesmo penalidades capazes de solapar um país e seus respectivos direitos sociais.

É por isso que o anarquismo é uma filosofia política que vai contra a representatividade. O projeto autogestionário partilha da mesma posição, pois é cobrado aos homens e mulheres que confiem "o direito de legislar sobre tudo o que eles têm de mais caro: os seus direitos, os seus filhos, o seu trabalho" (KROPOTKIN, 1980, p. 62). Porém, só quem está dentro do problema é capaz de percebê-lo com maior profundidade e encontrar a maneira de solucioná-lo, porque é quem o vivencia.

Um conselho de Taibo (2010, p. 63, tradução nossa), é que "temos que restaurar a vida local, frente a condição depredadora da globalização, num cenário de reaparição de formas de autogestão e de democracia direta" e "reduzir ao máximo as dependências externas de todas as ordens" (*idem*, p. 78), daí, novamente, a crítica aos organismos internacionais, que não têm originado uma globalização, mas sim um globalismo repleto de exclusão.

A heterogestão pode definir-se, ainda, pela expressão "ser governado" e, para Proudhon (1998, p. 95-96), um dos pais da filosofia anarquista:

> Ser governado é ser guardado à vista, inspecionado, espionado, dirigido, legisferado, regulamentado, depositado, doutrinado, instituído, controlado, avaliado, apreciado, censurado, comandado por outros [...]. É, sob pretexto de utilidade pública, e em nome do interesse geral, ser pedido emprestado, adestrado, espoliado, explorado, monopolizado, concussionado, pressionado, mistificado, roubado.

Por isso a heterogestão está atrelada àquela autoridade arbitrária já mencionada no capítulo anterior, pois, como definiu Machado (2004, p. 3), ela "permite alterar a vontade do outro, curvá-la no sentido que se deseja" por meio da coerção ou outras formas de

opressão mais ou menos visíveis, como é o caso da ideologia gerencialista que vem atuando fortemente na educação na atual conjuntura neoliberal.

Faria (*et. al*. 2008, p. 3) afirma que: "Sendo o ser humano potencialmente autodirigido, colocá-lo em condições em que outros dirigem os aspectos mais importantes de sua vida é retirar-lhe a sua humanidade". Assim, a heterogestão reforça a "[...] hierarquização ao invés da composição, [e a] negação da pluralidade das faculdades humanas" (BANCAL, 1984, p. 122). Portanto, ela nega a própria diversidade e poder criativo que são inerentes ao ser humano e também impede que os aspectos subjetivos sejam levados em conta dentro das organizações. Quer dizer, a heterogestão nadifica o homem, pois, como aponta Kuenzer (2002, p. 47), quando restrito apenas à execução, o trabalhador é expropriado daquilo que o torna humano: pensar, planejar, criar o trabalho.

Destarte, os cargos e a ideologia da heterogestão que valoriza mais aquele que pensa do que aquele que executa, como se essa diferença fosse justificável por meio de um título ou de um conhecimento racionalizado, origina um processo contraditório de desqualificação travestida por qualificação, pois quanto mais se especializa, mais se aliena e quanto mais especialização, maior a divisão do trabalho. Assim, Kuenzer (2002, p. 30) enfatiza que: "a heterogestão é a lógica de desqualificação do trabalho, e portanto, da alienação". Uma vez retirada a dimensão subjetiva dos sujeitos que compõem as organizações e relegada a característica de criar, que é o que nos torna humanos, a alienação, que é justamente o que separa as pessoas da essência livre e criativa (FARIA, 2005, p. 4) está posta.

É por essas questões que a heterogestão caminha em relação estreita com a alienação, já que esta pode ser caracterizada como um trabalho que é comandado "de fora", sem a intervenção genuína do próprio trabalhador, que apenas executa, desapropriado de pensar sobre o seu trabalho, atividade que muitas vezes se tornou estanque. Para Viana (2015, p. 18): "Em síntese, pode-se definir alienação como uma relação social caracterizada pela heterogestão, ou seja, pelo controle da atividade de um indivíduo por outro".

Em linhas gerais, podemos resumir tal modelo de gestão em características básicas como: a) assimetria de importância entre aquele que idealiza e o que executa, b) existência de hierarquia mais ou menos intensa, c) negação da dimensão subjetiva, d) controle e

eficiência, e) racionalismo instrumental, f) burocracia, g) poder centralizado, h) tecnicismo e i) alienação.

Diante disso, a heterogestão transparece, então, o processo de racionalização que adentra os diversos campos sociais do trabalho humano, coisifica o homem ao retirar-lhe sua capacidade de criação e autodeterminação, porque restrito à execução e às leis do mercado, expropria aquilo que devia ser sua própria produção cultural e ontológica, submete os indivíduos em prol da mercadoria; nega a complexidade do ser humano e seu aspecto subjetivo, tenciona uma linearidade das relações humanas e previsibilidade do fator sujeito, tornando o ser humano um simples adendo para o alcance do lucro e preservação da sociedade das desigualdades. Culmina, no que Faria (1985, p. 56) denominou de "idiotismo profissional" e, acrescentamos, existencial. Por isso o mesmo autor (*idem, ibidem*) afirma que "a heterogestão burocrática age antieticamente".

2.2.2 Autogestão: projeto de emancipação

É o panorama descrito acima que a autogestão busca superar. Apesar de passar por "processos interpretativos problemáticos" (HOLLANDER, 2014, p. 210) e já que pode ser considerada o oposto do modelo acima tratado, ela pode ser definida como aquele em que os seres humanos se autodeterminam e cuidam diretamente dos assuntos de seus organismos associativos, livres das tutelas institucionalizadas e do domínio, característico da heterogestão, a ponto de haver, portanto, um "antagonismo irreconciliável entre heterogestão e autogestão" (PEIXOTO, 2014, p. 84).

Numa pequena retomada histórica, Novaes (2009, p. 6) revela que:

> A autogestão em estágio embrionário ocorreu na Comuna de Paris, quando os patrões abandonaram as fábricas e os trabalhadores se organizaram para colocá-las novamente em marcha, em 1905 na Rússia e nos primeiros anos da Revolução de 1917, na Revolução Espanhola (1936-1939), na Revolução Húngara (1919 e 1956), na Polonesa (1983) e na Portuguesa (1974 – 1975) etc.

Esses são exemplos que demonstram que o ímpeto autogestionário já se apresentava mesmo antes do surgimento do termo autogestão, tradução da palavra servo-croata "*samoupravlje"* onde "samo" é equivalente ao prefixo grego "auto" e "upravlje" significa aproximadamente "gestão", ou seja, gerir-se a si e por si próprio, palavra oriunda na Iugoslávia, em 1950, o que é corroborado por Filho e Veronese (2012, p. 270) quando

afirmam que “a prática da autogestão é bem mais antiga; falamos aqui da análise de um conceito, sob a perspectiva das ciências sociais”.

Segundo Outhwaite e Bottomore (1996, p. 34) há tal perspectiva de aspecto micro (apropriação das fábricas), que pode ser definida como autogestão operária, que é a autogestão a nível de unidades produtivas, e que “significa a plena participação dos produtores na gestão de todas as funções essenciais do processo de produção dentro da empresa”, enquanto numa perspectiva mais ampla, a autogestão

> trata-se de uma forma de autodeterminação dos seres humanos como seres autônomos e conscientes [...] A autogestão deveria ser considerada, do ponto de vista filosófico, como um processo que vise superar a alienação das capacidades humanas no contexto das relações sociais (*idem, ibidem*).

Isso demonstra que a autogestão não pode ser pensada apenas como mais uma forma de gestão ou por uma dimensão estritamente econômica. Para Bookchin (2004, p. 62): “O sentido altamente economicista que a palavra autogestão hoje evoca, não é senão, por si mesmo, uma prova gritante do grau de apropriação que as palavras sofrem na sociedade industrial” e prossegue (*idem*, p. 63): “[...] a autogestão, conceito fundamental a uma administração libertária da vida e da sociedade, foi preterida a favor de uma estratégia de gestão eficaz e rentável”, muito embora a palavra “economia”, em realidade, venha originalmente das palavras “eco” (casa) e “nomos” (regra)[17], ou seja, se trata da vivência conjunta entre todas as espécies sob o signo do respeito à natureza, não ao domínio político ou “econômico”.

Nesse sentido, existem algumas nomenclaturas de autogestão, como autogestão empresarial, econômica ou pedagógica, mas apenas para nível de análise, porque todos esses tipos se complementam e formam o que se chama por autogestão social. Assim ela culmina em um projeto que já é uma totalidade em si, não podendo, portanto, fazer parte de uma outra totalidade, que é o capitalismo, como projetos sociais divergentes, daí a crítica inevitável ao sistema de organização social e a autogestão como cerne dessa crítica.

Faria (1985, p. 77) expõe que "a autogestão é um projeto que remete à organização direta da vida coletiva em todos os níveis, suprimindo um aparelho de direção: o Estado". Quer dizer, a administração é feita de maneira autodeterminada pelos seus envolvidos diretos, sem determinações que venham “de fora”, ou seja, sem *heterogestão*, pois a

[17] Vídeo “Auto-gestão, cooperativismo e mutualismo”. Vide referências.

autogestão demonstra a crença de que o indivíduo, desde que cultivado em uma sociedade que propicie uma cultura de altruísmo e não de egoísmo, e de emancipação e não dependência, pode atuar por ele mesmo, porque é um ser cultural, mas alienado pela forma de organização social atual, que não colabora para a emancipação dos sujeitos. Carvalho (1983, p. 21) corrobora ao afirmar que: "Há a necessidade de uma cultura diferente para permitir que ocorra a associação livre dos seres humanos. Onde a burocracia é fraca, a perspectiva de autogoverno será maior".

Nesse sentido, podemos fazer uso das palavras de Walter (2000, p. 48) quando explica sobre o mutualismo, fator que também pode compor a autogestão: "Consiste em acreditar que, em lugar de recorrer ao Estado, a sociedade deveria ser organizada por indivíduos que tomariam decisões voluntariamente, sobre uma base de igualdade e reciprocidade".

Em outras palavras, a autogestão busca devolver ao ser humano o exercício da consciência ou, em última instância, auxiliar no desenvolvimento dessa consciência. Diferentemente da heterogestão, a autogestão visa a descontruir a ideologia dominante, as hierarquias, além de dissolver o poder, a divisão entre trabalho intelectual e manual, desmantelar o *status quo* e desnaturalizar a ideologia da dominação. Sendo o avesso daquela, a autogestão pretende devolver ao sujeito o exercício consciente do trabalho, ou seja, da ação sobre o seu próprio meio. Para Colombo (2003, p. 31, grifo nosso):

> Tanto a legitimação quanto a crítica do poder são formas políticas de regulação social *especificamente humanas*. Os homens são os únicos animais capazes de opor-se à ordem estabelecida, e, por consequência, os únicos capazes de escolher entre a submissão e a rebelião.

Isso significa que as organizações, bem como as convenções que as sustentam, podem ser constantemente significadas e ressignificadas, porque produzidas pelo próprio homem. A crítica está no fato de que a produção do conhecimento tem sido monopolizada e norteada pela ideologia hegemônica e por órgãos que tratam de disseminá-la.

A autogestão aparece para lembrar que os seres humanos são animais culturais, portanto, conscientes e por isso capazes de significação e da criação de novas maneiras de se relacionar, viver e se organizar. Colombo (2011, p. 77) afirma que:

> As sociedades humanas não se regulam de maneira homeostática como as outras sociedades animais, mas por meio de um modo específico, mais complexo e instável, que é a criação de significados, normas, códigos e instituições; em duas palavras: de um sistema simbólico.

Ou seja, são os próprios sujeitos que inventam suas convenções porque têm capacidade para tanto. Da mesma maneira que inventam, reinventam, e é este processo que precisa ser propiciado, numa desconstrução do imaginário, para que se abram possibilidades para a autogestão.

Em nível macro, ela se dá pela capacidade de assumir as funções delegadas ao Estado, para substituir tal aparelho e realizar a decisão e produção humana pelas próprias mãos, em associações (sociedades) humanas dentro da qual todos se ajudam e todos são ajudados devolvendo ao ser humano a retomada das funções então exercidas, cooptadas e reguladas pelo Estado, aparelho não-neutro:

> [...] rejeitar o Estado não é rejeitar a organização. Aqueles para quem o Estado é de uma absoluta necessidade, fazem, voluntariamente ou não, sérias confusões entre *Estado* e *Sociedade*. É verdade que os seres humanos não podem viver sem *ordenar* suas relações e suas ações. Precisam, para isso, dotar-se de estruturas políticas e de organizações de gestão. Todavia, é completamente falso crer que o Estado é a única forma de organização possível [...] (FAF, 2005, p. 27, grifo dos autores).

Portanto, "A própria organização se transforma em um instrumento para a ação direta" (CARVALHO, 1983, p. 72), pois demonstra a tomada dos meios para realização do trabalho sem interferências externas, ou seja, sem heteronomia. Assim, a organização humana dar-se-ia de baixo para cima, "do simples ao complexo"[18], ou, o que a teoria anarquista costuma defender a respeito da criação das comunas, que são entrelaçadas com as federações e, por conseguinte, com as confederações, tudo organicamente interligado com o meio e em prol do ser humano, em ordenações voluntárias, empatia, cooperação mútua e ausência de desperdício, natural e humano, para suprir as necessidades realmente humanas, não do mercado e do lucro. Assim, para Peixoto (2014, p. 84), corroer a força da burocracia se faz através, da autonomia, auto-organização e autoformação.

Comumente temos a ideia de que a tomada de atitudes espontâneas dentro das associações é algo irrealizável em função dos vícios antiéticos que compõem o ser humano. No entanto, repetimos, esses vícios, em grande parte, são resultado de uma forma de organização social também imoral: os anarquistas estão convencidos de que a "imoralidade é a consequência de uma organização viciosa da sociedade" (GUÉRIN, 1980, p.27). Considerando isso, Walter (2000, p. 29) afirma: "Um momento de atenção evidencia que, logo que a obrigação seja substituída pelo consentimento, haverá mais discussões e

[18] Vídeo "Anarquistas viviendo en anarquía". Vide referências.

planos e não menos. [...] Para que tudo funcione, a complexidade e a multiplicidade dos laços entre os indivíduos serão aumentadas, não reduzidas".

Como em toda associação, é impossível negar que as associações autogeridas estarão livres de dissensos, haja vista que dissuadir é natural do ser humano e até mesmo salutar. Aqui entra o que Kropotkin (1980, p. 70) já explicava: "Na Comuna, sobretudo no princípio [...] a rua, a seção, toda a cidade, toma as deliberações, – não por maioria mas por discussão até que os partidários das duas opiniões opostas ou diferentes acabem por aceitar voluntariamente mesmo para experiência [...]" e cabe aí a necessidade de valores libertários como a empatia, o livre acordo, a solidariedade, a horizontalidade, o bom senso e etc., pois a decisão precisa ser em prol do bem coletivo e não de poucos indivíduos, pois cada um é responsável por um organismo maior, composto por esses mesmos indivíduos.

É por isso que a resignação também é um elemento presente em organizações que se queiram autogestionárias: "Assim sendo, a dinâmica educativa da anarquia deve ser eminentemente coletivista, em detrimento da preponderância individualista que sufoca qualquer forma de autogestão" (LUENGO, 1993, p. 16).

Certamente, como afirma Graeber (2011, p. 40, tradução nossa), sempre existirão problemas, pois a vida humana é complexa, cheia de dilemas e que a turbulência é própria da natureza humana. Entretanto, se se eliminar as desigualdades estruturais eles não desapareceriam por completo, mas seguramente melhorariam radicalmente.

Além da coletividade, a igualdade também precisa ser exercitada nas organizações autogestionárias. Perante este princípio, ninguém é melhor do que ninguém, pois será necessário que todos possam oferecer o que têm de melhor, para que possam receber o que os outros oferecem de melhor. A isso dá-se o nome de colaboração: "a cooperação deve prevalecer entre os participantes de qualquer associação humana que tenta alcançar o bem comum" e prossegue: "para Kropotkin, o bem comum é o resultado da associação espontânea entre homens para a ajuda mútua em detrimento do Estado" (CARVALHO, 1983, p. 24). Na heterogestão essa perspectiva é inexistente ou manipulada para outros fins, pois enquanto a autogestão funciona como um círculo, a heterogestão aparece como uma pirâmide e "Eu não sou o topo da pirâmide se o de baixo não se comporta como o de baixo".[19] Assim, a prática da igualdade desconstrói a noção de hierarquia.

[19] Vídeo "Auto-gestão, cooperativismo e mutualismo!". Vide referências.

Motta (1979, p. 129) faz uma clara observação, de que "[...] a transformação efetiva de qualquer sociedade, e a brasileira não foge à regra, terá que passar pela superação da relação dirigente/dirigido se a sua meta for realmente a igualdade e a liberdade". Desconstruir esse ideário demanda tempo, condições, esforços e uma educação livre.

A autonomia, ou seja, a capacidade que o homem possui de se autodeterminar e autorregular-se, deixa de ser relativa para ser plena dentro da autogestão. Isso não significa que todos possam tomar qualquer tipo de atitude inconsequente, pois agir em liberdade não significa fazer o que queremos, quando queremos. A isso chamamos libertinagem. A "[...] nossa liberdade é forçosamente uma liberdade social e nunca se pode esperar *fazer exatamente o que nos apraz*, sem nos preocuparmos com os problemas coletivos" (FAF, p. 48, grifos dos autores). O contexto capitalista atrelou a ideia de liberdade à de individualidade. Entretanto, a liberdade ácrata vem expressar totalmente o contrário: liberdade só pode ser liberdade quando reconhecemos a liberdade do outro.

Coloca em questão a defesa do indivíduo no seu microcosmo e do coletivo no meso e no macrocosmo, perante a mesma lógica que a práxis anarquista sustenta: se faz pelo social, mas balizada a partir do indivíduo, num movimento dialético e convergente. É por meio desse composto indivíduo-coletivo, a partir de nossa cultura e capacidade de discernimento e atuação sobre a natureza, que as relações sociais vão se originando, e é dentro da organização, como uma microssociedade, que o sujeito vai moldando as convenções, criando e recriando. Ou, melhor dizendo, deveria projetar, criar e recriar, já que é essa a capacidade que difere os homens de outros animais.

Lembra Gallo (1990, p. 16), que em 342 a. C., o filósofo Zenão já era contrário às determinações vindas de fora, pois que acreditava no impulso moral de cada indivíduo. Tanto tempo é passado e continuamos sem dispensar essas determinações e sua aparente necessidade, porque passadas por um processo de naturalização e conservação.

Quanto à radicalidade da autogestão, Guillerm e Bourdet (1976, p. 30, grifo dos autores), defendem que:

> [...] enquanto as cooperativas existem bem ou mal há mais de um século, sem contestar seriamente o sistema capitalista, *o que chamamos autogestão é outra organização nacional* (ou, melhor ainda, *uma federação de nações* de vocação mundial) *que suprime o capitalismo e o estatismo em benefício de um conjunto autogestionado de cooperativas igualitariamente associadas* segundo um plano elaborado pela soma de necessidades e interesses.

No que concerne aos aspectos organizacionais, a autogestão se constituí, então, por algumas ações, como: a) supressão dos cargos ou revogação, b) rodízio de funções, c) transparência e comunicação, d) assembleia geral, e) livre acordo, f) associação voluntária, g) alteridade, h) prática contestadora e i) autossustento, além de algumas posturas como inciativa e criatividade e dos diversos valores já mencionados até aqui, perante os quais liberdade, igualdade e solidariedade são essenciais.

A autogestão rompe com a ideia dirigentes e dirigidos e também, como afirmam Guillerm e Bourdet (1976, p. 31), destrói a noção comum de política como sendo pertencente a uma casta de políticos. Diferentemente da heterogestão, a autogestão se trata de inclusão, não de exclusão. Segundo Santos (1999, p. 28), trabalhadores e seus saberes têm sido descartados e "lançados na inutilidade social", o que os leva a sair de um sistema de desigualdade para entrar em um sistema de exclusão, ainda mais cruel.

Assim a hierarquia não é criticada apenas por outorgar a existência de cargos e funções, numa espécie de racismo, legitimando "quem sabe e quem não sabe", mas porque ela sustenta a ideia de que uma função é mais importante do que a outra, ou que pessoas são mais importantes que outras, além de reforçar as mazelas do sistema social vigente. É por isso que enquanto houver uma educação para a elite e outra para os pobres, e enquanto diversos preconceitos (raciais, sexuais, regionais etc.) não forem superados, ainda existirão pessoas que de fato terão privadas as suas condições de saber agir em liberdade, de saber participar, de saber questionar ou saber autogerir, porque "[...] o povo não pode fazer o que quer, nem saberá o que deve querer enquanto for economicamente escravo" (MALATESTA, 1980, p. 95).

Para tanto, "a criação histórica e coletiva da liberdade exige a rebelião contra o que é – o que é estabelecido – para que advenha o possível – o que ainda não é" (COLOMBO, 2003, p. 46) e que uma pedagogia contra-hegemônica pode auxiliar a autogestão a passar de um utopismo para se tornar "uma tarefa política necessária" (GUILLERM; BOURDET, 1976, p. 51).

2.2.3 Heterogestão e autogestão na educação

Lenoir (2017, p. 53) explica que enquanto a palavra "autogestão" surgiu na Iugoslávia nos anos de 1950 e posteriormente nos dicionários franceses, o termo

“autogestão pedagógica” remonta aos anos de 1960, especialmente após o Maio de 68 quando o movimento estudantil francês eclodiu fortes levantes sociais que se espalharam pelo mundo e alargaram os conceitos críticos para vários espaços além do operário.

Como todo projeto que se pretende radical, a autogestão pode ser vista tanto pelo prisma social em sua forma mais ampla (autogestão social), como analisada em uma perspectiva mais específica, que é o campo educacional (autogestão pedagógica) e, dentro deste, ainda é possível subdividir em outros níveis. Por exemplo, as diretrizes globais para a educação (macro) e a escola (micro).

Muito vimos fazendo tocante à dimensão macro e a totalidade da autogestão e, para que ela ocorra neste campo mais específico da educação a regra também não difere. Assim, as características genéricas abordadas no tópico acima podem ser impressas agora sob o âmbito da educação e da escola. Se Gallo (1990, p. 27) versa que a autogestão social se define como a gestão da sociedade por ela própria, partindo da mesma lógica é possível afirmar que a autogestão educacional ou pedagógica se define, então, como a gestão do pedagógico ou da escola pelos próprios atores escolares. Viana (2008, p. 7, grifo do autor) ajuda a entender o motivo desta necessária conexão:

> 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 um objetivo em si mesmo, provoca um conjunto de exigências que culmina com a necessidade de abolição do capitalismo e implantação da autogestão social.

Ainda assim, certamente é possível fazer do cotidiano, ou seja, da dimensão micro, a nossa “trincheira”[20] e prover contestamentos e atitudes concretas numa busca pela práxis libertária: pode-se, por exemplo, operar por uma desestabilização de hierarquias, tecer questionamentos ao poder, realizar o exercício da liberdade responsável, a desconstrução das dependências, disseminar valores éticos, recriar novas formas de atuação e trabalhar com um currículo formal e informal crítico, buscando repensar as relações que estabelecemos e partir do que afirmou Machado (2004, p. 15): “A autogestão, ao invés de instaurar-se imediatamente, deve ser construída progressivamente pela negação paulatina da heterogestão”, pois ela é, sem dúvidas, um lento processo.

Viana (2015) auxilia no entendimento desse debate ao explicar sobre a diferença entre autogestão pedagógica e pedagogia autogestionária: para o autor, o projeto que ainda

[20] Termo utilizado por Gallo (2007) quando versa sobre uma “educação menor”.

não é realidade e que se caracteriza pelo aspecto mais amplo e de nível macrossocial é a autogestão pedagógica, processo típico de uma sociedade já autogerida. O que é possível fazer em nossos espaços, atualmente, na procura pelas brechas denomina-se pedagogia autogestionária, que é a pedagogia que decorre na atual sociedade heterogerida, porém com características autogestionárias: "Aqui a distinção é entre 'autogerido', a autogestão *efetivada*, e autogestionário, a autogestão como *objetivo*" (*idem*, p. 27, grifos do autor).

A autogestão é uma filosofia prática que para entrar em ação e começar a ser desenvolvida, precisa ser pensada e exercitada pacientemente, já que é preciso superar alguns obstáculos que estão postos e naturalizados, o que seria como nadar contra a correnteza. A afirmação de Lenoir (2017, p. 73) é sensata e serve para reforçar a perseverança na busca pela autogestão: "[...] é óbvio que não nascemos autogestionários, tornamo-nos". E o mesmo autor (*idem*, p. 55) prossegue afirmando que: "Ela concerne a todos, ela constrói-se coletivamente e por etapas. Igualmente para o mestre, que deve renunciar a uma larga parte do seu poder autocrático sobre a classe e, de absoluto, torna-lo relativo, insignificante, reduzir a assimetria das posições, transformar-se em facilitador".

Ora, percorrer um caminho contrário a diferentes princípios que nos foram inculcados e que há tempos nos condicionam e cristalizam o pensamento é tarefa árdua e que não se realiza de um dia para o outro. Recriar nossas maneiras de ser, pensar e agir que são repletas de vícios e contradições, exige empenho, autodisciplina e convicção de causa. Daí a crítica a uma educação que além de não auxiliar nesse processo libertário ainda ambiciona uma outra, de caráter alienante.

Mesmo que uma tarefa paulatina e que precisa começar em nossas trincheiras, é igualmente importante visar o maior alcance e objetivar, como lembra Lenoir (2017, p. 56), não apenas a sala de aula, "mas a totalidade da estrutura educativa" e, consequentemente, da própria organização social, e faz um importante apontamento:

> A pedagogia da autogestão é, pois, prefigurativa de funcionamentos sociais diferentes, não mais aqueles da competição, mas aqueles da saudável emulação e da gestão coletiva do bem comum. Tomemos cuidado para não esquecer da articulação necessária e absoluta entre o pedagógico e o social, uma pedagogia autogestionária sem valores sociais poderia ser contraproducente, inclusive um excelente instrumento de dominação (*idem*, p.70).

Ou seja, a autogestão busca inverter os valores em voga de uma sociedade das desigualdades. Contudo, porquanto houver um sistema educativo de Estado, a autonomia da escola não pode ser plena e sem autonomia plena a autogestão plena também não existe.

Nas palavras de Viana (2008, p. 7): “A autogestão pedagógica só tem a possibilidade de se desenvolver plenamente em uma futura sociedade autogerida. Caso contrário, será uma ‘autogestão’ mutilada, pois limitada pelas exigências escolares (burocráticas), pela estrutura dominante, etc.”. É por esses motivos que para tratar de uma autogestão pedagógica se faz necessário tratar daquela que se dá em nível macrossocial, como vimos anteriormente. Se o modo de produção e, junto dele, os valores humanos não mudarem, nossas práticas nos espaços menores podem até ocorrer com certo grau de reconfiguração e consciência, mas entre muitos obstáculos, e alguns deles intransponíveis.

Se o modelo de organização social é desigual, o *modus operandi* da escola, como uma de suas instituições, acabará, majoritariamente, sendo um reflexo do sistema social, mais ou menos autônomo, porém, um reflexo, já que “todo modo de produção específico cria seu próprio modo de educação” (VIANA, 2015, p.17, grifos do autor). Tanto é verdade que se alguns problemas aumentam dentro da escola, muito provavelmente é porque aumentaram na própria sociedade, como o caso da violência e da desigualdade.

A não desvinculação a um sistema hegemônico de ensino – nacional ou global – impele a escola, e a educação que dentro dela decorre, a caminhar por diretrizes macro naturalmente impostas pela conjuntura social hegemônica. Daí decorre a afirmação, já muito conhecida, que a autonomia da escola é relativa, pois, por mais que executemos uma gestão democrática de propósitos humanizados, a autoridade externa continua refletindo uma autoridade interna e também ditando diretrizes e até sanções a serem atendidas. Ora, o planejamento dos docentes normalmente está de acordo com o da escola que, por sua vez, está de acordo com o sistema. Nas palavras de Carvalho (1983, p. 36): “Com o seu potencial para ser afundada nas práticas burocráticas, a Democracia Representativa não pode alcançar o autogoverno do local de trabalho”, ou seja, a organização autogestionária é, necessariamente, antiburocrática e a existência de representatividade só ocorre quando a mesma é possível de ser revogada a qualquer momento, sem prazo fixo.

A autogestão, como temos visto até aqui, extrapola a democracia e até mesmo a autonomia, tendo em vista que dentro da autogestão a autonomia é ampliada, mas que dentro da autonomia pode não haver autogestão. Esta última é o projeto que acomoda a autonomia, enquanto a gestão democrática e, especialmente a autocrática, ainda acomodam a heteronomia: alguém ainda gere alguém.

É o exemplo da cogestão, nela os trabalhadores participam muito mais das decisões e até mesmo dos lucros das empresas, mas ainda assim a essência não mudou estruturalmente. O conflito capital-trabalho, a relação dominante-dominado, a legislação e a subordinação às estratégias do capital não deixaram de existir, apenas foram atenuadas, fator que, a propósito, é bastante criticado nos estudos organizacionais críticos, pois camufla as opressões e, consequentemente, o desejo por uma maior mudança.

Nas palavras de Faria (1985, p. 61), com experimentos que não vão ao cerne do problema, a cogestão pretende "integrar os trabalhadores, interessá-los, associá-los, sem renunciar, contudo, aos sistemas de distribuição (de lucros, de competência, de autoridade, etc.) que, reservando à minoria os privilégios, são incompatíveis com qualquer sistema de associação". Dentro do campo educacional, a gestão democrática entraria nessa forma de gestão, pois não se trata de uma heterogestão dura e, por outro lado, nem de autogestão.

A gestão escolar de caráter progressista, avançou em discussões da organização do espaço escolar quando incluiu a gestão democrática e suas características mais humanitárias de trabalho no campo educacional. Passamos de uma administração autoritária, visivelmente hierárquica e vertical, para uma gestão *mais* participativa, *mais* horizontal, *mais* humana. Entretanto, não por completo.

Algumas vertentes democráticas entendem a cogestão como um caminho para a aprendizagem e exercício da participação, ou seja, como um progresso. Contudo, a autogestão pedagógica, em sua radicalidade, visa a um propósito maior, que por vezes pode ser ofuscado pelas "conquistas" da cogestão, já que isto amortiza os processos de opressão e da ideologia hierárquica, sem, no entanto, superá-los por completo como almeja a autogestão. Para Faria (1985, p. 63), a cogestão é capaz de criar um clima democrático, mas não elimina o autoritarismo organizacional e tem o efeito de mascará-lo como uma habilidade da classe dirigente. É importante que esses avanços sejam feitos, mesmo numa perspectiva progressista, mas também é válido encarar tais avanços com a lucidez necessária para que não nos deixemos estagnar em meandros ideológicos de um *status quo* camuflado.

Criticar a gestão democrática ou entendê-la como um avanço para alcance da autogestão é uma escolha teórico-política polêmica que não cabe aqui nesse momento. Contudo, o corolário é que a autogestão, de fato, ultrapassa a gestão democrática e que, em última instância, esta ainda é uma forma de gestão subordinada ao capitalismo. Como

lembra Viana (2014) ainda há, nesse caso, um atrelamento ao Estado e ao sistema que: a) leva as escolas contra-hegemônicas ao fracasso, b) subordina a escola a sua lógica ou c) na melhor das hipóteses, a absorve com sucesso fazendo dela um instrumento de reprodução social. Existem raras exceções, como o caso da comunidade-escola La Ruche[21], que conseguiu se esquivar dessa lógica por duradouros treze anos.

Outrossim, a autogestão pedagógica se contrapõe a três situações: a) à gestão autoritária (de forma mais declarada), b) à gestão participativa – ou participacionista – que, como estratégia de conservação gerencial apenas "mudou para conservar", reformulou suas estratégias para não perder espaço e cooptou o poder criativo do operário para fins contrários e c) à gestão democrática, pois, apesar de ser um avanço em relação à primeira quando executada de maneira honesta, ainda não rompe com os cargos fixos e nem com o sistema educacional ao qual está atrelada e é dele dependente e subordinada.

Por mais que pretendamos romper com a lógica de comando-obediência, procurando nos abster de comandar ou de obedecer, "sabemos que, ao agirmos assim, encontraremos uma comunidade política organizada que dispõe de poderes de coerção" (COLOMBO, 2004, p. 32). Ou seja, dentro de toda uma conjuntura que é por si desigual e autoritária, a autonomia cedo ou tarde esbarrará em um limite. Dentro de uma sociedade heterogestora, as organizações serão mais ou menos heterogeridas, mas sempre subordinadas a um órgão ou a uma convenção que lhe é superior.

Kuenzer (2002, p. 25) explica que com a institucionalização da heterogestão pelo desenvolvimento do capitalismo e do toyotismo, também houve uma revolução nas formas de educar, balizadas por princípios também heterônomos. A atuação da heterogestão por meio da estratégia educacional acaba resultando numa força motriz, tendo em conta que a escola é um *locus* privilegiado para formação de atitudes e valores, além de diversas tensões de forças simbólicas. Para Mészáros (2008, p. 35) a escola gera e transmite "um quadro de valores que legitima a classe dominante, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade". Cabe a perspectiva de optar entre o educar como ato de domar ou educar para o desenvolvimento humano; educar para a hegemonia, ou para a contra-hegemonia.

[21] Localizada na França, uma das mais conhecidas e exitosas experiências anarquistas que vigorou entre 1904 a 1917, e também uma das poucas que realmente conseguiu executar os princípios ácratas, inclusive a autogestão.

Aqui se localiza uma das grandes críticas à heterogestão, tanto em seu caráter amplo, como já vimos, mas também no aspecto micro, como a que ocorre dentro do espaço escolar: a heterogestão, em função das características que a compõe, se constitui num programa propício de retirada do fator *intencionalidade*, que é uma característica própria do ser humano. Daí a defesa de uma práxis libertária, teleológica, apresentada tanto pelo anarquismo como pela autogestão, que objetivam recuperar a dimensão consciente dos sujeitos e a fusão teoria-prática/reflexão-criação, que vem sendo expropriada dos atores em quase toda organização.

Na ligação estreita entre heterogestão e burocracia, Tragtenberg (1929, p. 41) mostra que esta última, se dá como produto de uma organização patológica,

> [...] é reproduzido na educação, onde o ensino tem muito de administrativo e 'programado'. A rotina pedagógica não auxiliou os 'administradores' do ensino a agir num sentido de renovação; a rigidez dos programas administrativos e das rotinas escolares é o reflexo da organização do meio e da rigidez de comportamento e atitudes – produtos dessa 'matriz' burocrática.

Isso significa que a escola – e mesmo outras diversas organizações – perdem a autenticidade na hora de exercer seu trabalho, em sentido estrito e ontológico, como ação consciente sobre o meio. Essa autenticidade foi substituída por um falseamento que tornou a ação humana estanque em suas associações e o trabalho foi usurpado pela rotina e pela burocracia, tornando a espontaneidade e a subjetividade fatores marginais e indesejados.

Faria (*et. al.* 2008, p. 11) explica que toda a organização é uma "microssociedade" e que toda sociedade possui angústia, além de um significativo medo do caos: "Ameaçada pelo fantasma de uma invasão de afetividade e de condutas irracionais, a organização, de certo modo, impede a pulsão de vida de poder se desenvolver", o que propicia a pulsão de morte (reprodução, anti-mudança, homogeneização etc.) e impede os processos de criatividade (*idem*, p. 12). Por isso a organização cria uma impessoalidade e se pauta em burocracias, folhas de papeis que muitas vezes se sobrepõem aos objetivos reais de realização das associações humanas.

Essa negação da subjetividade humana é típica do modelo heterogestionário, pois uma vez pautado pelo controle e o tecnicismo frenético, interferências subjetivas são evitadas, daí a burocracia que auxilia no impedimento de uma espontaneidade salutar. Para Viana (2008, p. 1): "A burocracia é uma relação social no (sic) qual se colocam, frente a frente, dirigentes e dirigidos, numa relação hierárquica e mediada por um processo de

dominação", elemento rechaçado pelo anarquismo e pela autogestão, já que do ponto de vista libertário as relações devem ser naturais, facilitadas e não dificultadas.

É em função da hierarquia da heterogestão que se assiste na escola a uma cascata de autoridade e desigualdade que acaba tornando a secretaria melhor que o diretor, o diretor melhor que os pedagogos, que "são" melhores que os professores e estes, por sua vez, melhores que os alunos e alunas. Ignora-se, portanto, que cada ator tem uma especificidade diferente da do outro e que é justamente o que torna possível um coletivo, sem que o conhecimento ou função de um seja melhor ou pior que o do outro. Para Carvalho (1983, p. 99),

> Organizações com autogestão são organizações nas quais todos os membros passam por um processo de auto-emancipação como grupo e como indivíduos. No desenrolar desse processo de auto-emancipação todo trabalhador se beneficia com o crescimento de todos, portanto, a 'riqueza' do grupo pertence a cada um em particular e ao mesmo tempo a todos.

Diante desse cenário é possível perceber porque o projeto autogestionário dá-se como dotado de radicalidade, porque subverte as convenções buscando recriar novas. Faria (1985, p. 79, grifo nosso) assevera que:

> A autogestão, em resumo, ultrapassa toda e qualquer proposta democratizante no âmbito da teoria administrativa, na medida em que não pretende simplesmente abolir a autoridade nas organizações, mas as estruturas autoritárias na sociedade, ou seja, não se trata de uma proposta conciliadora que pressupõe o fim do conflito entre capital e trabalho através da panaceia participativa, mas de outra coisa. Trata-se de uma mudança radical e revolucionária nas formas de *gestão social.*

Essa afirmação reitera o que vimos apresentando a respeito da singularidade da autogestão e corrobora que a busca não é pela resolução do conflito existente entre capital e trabalho, já que são elementos inconciliáveis. A busca é por apresentar novos tipos de regulação social e, consequentemente, novas bases educacionais, tendo em conta que a escola acaba por refletir o tipo de sociedade que a sustenta. Retomamos uma citação de Guillerm e Bourdet (1976, p. 14) que denota este caráter enfático da mudança autogestionária: "Por conseguinte, compreende-se que a autogestão não é para nós uma espécie de bálsamo destinado a adoçar os males da sociedade atual, mas implica mudança radical e a instauração de outra maneira de viver em comum, inteiramente nova". Sabedores do potencial humano, ela visa a descontruir tipos de relação social para fundar novos, não para amenizar os já existentes.

Vimos também que a autogestão é uma organização antiautoritária e entendemos aqui "autoridade" como aquilo que Gadotti (1995) caracterizou como se tratando de dependência psicológica, como aquela existente entre criança-adulto, aluno-professor, empregado-patrão. Porém, se faz necessária a quebra desta alienação, pois relações mais ou menos verticais continuarão sendo naturalizadas em função da dependência que nos engessa e leva ao sentimento de necessidade das hierarquias, além da contínua expropriação de nós mesmos como sujeitos. Luengo (1993, p. 41) versa sobre essa questão e a denomina como "segurança-autoridade", que é o medo da liberdade e a dependência da segurança, pois a autoridade cria laços que geram a ilusão de evitar a solidão. Em uma organização autogerida, incluindo a própria escola, a dependência é substituída pela independência e mais do que isso, se desenvolve um processo de interdependência, pois a organização é considerada mesmo como um organismo formado para alcançar um objetivo comum e, portanto, precisa trabalhar orgânica – e eticamente – para que determinado objetivo possa ser alcançado.

Numa educação autogerida e pela autogestão: "o que se pode esperar é que a criança aprenda a ser livre, sabendo respeitar e se fazendo respeitar, que aprenda a pensar com autonomia, a ser sincera, a ser capaz de amar e ser amada, que possa lutar pela promoção da pessoa humana, que possa criar uma consciência crítica e auto-crítica (sic) [...]" (MOTTA, 1984, p. 205), isso também faz parte do ato de educar, já que a escola, mais do que um lugar onde se aprende conteúdos, também é um espaço de convivência que ensina valores, de maneira intencional ou não.

Para o mesmo autor (*idem, ibidem*) a construção de uma sociedade autogestionária passa pela aprendizagem não autoritária:

> Por aprendizagem não autoritária entendo aquele (sic) que impede a internalização dos mecanismos de submissão e conformidade. A aprendizagem para uma nova sociedade precisa centrar-se na erradicação da angústia, do medo, da culpa e da dependência. [...]. Naturalmente os obstáculos são vários, mas não se constrói nada a não ser enfrentando e superando obstáculos.

Talvez caiba aqui uma das críticas quanto a escola apenas "patinar" atualmente no seu objetivo que é a aprendizagem: o problema já começa no "quê" está sendo ensinado. Conhecimentos significativos para a vida humana em sociedade, ou apenas um currículo mínimo, estanque? Quem tem decidido quais conhecimentos entram e quais ficam de fora? O segundo ponto é pensar em "como" a organização tem se organizado para arcar com o

fim a que se destina. É uma organização feliz dentro da qual as pessoas estão ali porque se importam com o propósito da organização, ou trabalham nela apenas porque as mais variadas sortes as impeliram a estar ali? A organização é construída de pessoas, e será que elas têm carregado valores humanizados ou aqueles que o desatino social tem imposto?

É por este motivo que a discussão sobre valores, ou uma racionalidade afetiva, se faz mister dentro do debate da autogestão, mesmo porque, como afirmou Viana (2008, p.5), "toda instituição depende da mentalidade dos indivíduos que estão presentes nela" e essa afirmação vai influenciar tanto no processo de transformação quanto de conservação do *status quo*. Não é só inerente, mas deve, antes, ser tratada com a devida atenção e ter sua importância reconhecida no assunto, pois sem uma ética firme em valores humanistas não é possível que a autogestão aconteça. Se constitui, portanto, num pré-requisito.

Antony (*idem*, p. 206-215) realiza uma tentativa de definir concepções práticas da "utopia" educativa libertária. Separamos aqui alguns dos apontamentos que nos interessam: a) A escola estatista é amplamente questionada pelos anarquistas, portanto, a escola deveria ser independente da autoridade do Estado, b) A escola libertária é assunto de todos, ou seja, não pertence a especialistas, c) Ela deve ser capaz de autogerir-se, d) Ela precisa pensar em uma educação integral no sentido da omnilateralidade, e) Precisa ser uma escola da liberdade para a liberdade, que questione a autoridade e saiba diferenciar igualdade de homogeneidade e promover a autonomia, f) É uma escola engajada às utopias libertárias com vista à emancipação. Ou seja, vai seguir os mesmos princípios organizacionais que foram citados no tópico acima. Educação integral, confecção do próprio material, circulação de informações e, em última instância, o autossustento etc.

Já Lenoir (2017, p. 81) apresenta alguns princípios para a pedagogia autogestionária: a) a dimensão coletiva deve ser propiciada e qualificada, b) precisa haver clima de conforto para aprender e agir em liberdade, c) que todos se sintam em pé de igualdade e dispostos a colaborar, d) reduzir ao máximo a assimetria da relação pedagógica, e) zelar pela ética autogestionária e o respeito ao outro.

Além dessas características, em aspectos gerais a autogestão demanda um tipo próprio de visão de mundo para acontecer, como posturas de liberdade responsável, generosidade, compromisso, reconhecimento mútuo, capacidade de deliberar, autodisciplina, vontade, iniciativa, solidariedade, alteridade e bom senso para entender a importância de cada um na organização e colocar os objetivos em posição primeira, antes

mesmo das vontades individuais. Isso não difere da autogestão impressa sobre a escola, no que chamamos por autogestão pedagógica.

Toda organização autogerida demanda transparência e conhecimento de causa, além de capacidade de comprometimento e ética, pois ninguém é capaz de opinar de forma válida sem saber sobre o quê opina, como e porquê. Segundo Carvalho (1983, p. 101): "A comunicação é a característica mais importante de uma organização de autogestão, porque o direito de tomar decisões é uma mera formalidade sem informação adequada e atualizada". O que vemos hoje são gerências contornadas de nebulosidade como práticas de segredo: quem apenas executa é expropriado da maneira como a organização está sendo pensada junto a seus processos decisórios.

Também por isso, alguns estudos (ALBERT, 2004; CARVALHO, 1983) mencionam a existência de "seminários" ou quaisquer formas de fazer difundir os conhecimentos especializados na comunidade, para que cada ator tenha condições de discernimento e decisão: "Se você tem o direito de escolher, mas está desprovido das informações que sustentam suas opções, a escolha se torna uma charada" (ALBERT, 2004, p. 35). Como a organização autogerida trabalha sem a existência de cargos ou sem supervalorização dos mesmos em diferentes graus de importância, dentro da organização educativa acontece do mesmo modo. Como o exemplo há pouco citado, a comunidade-escola La Ruche não possuía cargos fixos, nem currículo formal, nem horários pré-determinados, nem confinamento da estrutura física, nem auxílio do governo e nem hierarquias entre seus membros; a assembleia geral era destinada a todos(as) e havia confecção das próprias roupas e sustento, que já servia como aprendizado, diferentemente da escola atual onde tudo é pré-fabricado e que se tornou o lugar da rotina.

Mesmo a função de coordenação não era fixada por uma só pessoa, Sébastien Faure, seu fundador, e nem era irrevogável. Qualquer um que quisesse e tivesse a responsabilidade suficiente poderia assumi-la. Sobre o coordenador, há uma citação esclarecedora, que diz:

> Se tem que tomar uma decisão, ele tem voz com o mesmo direito que os outros; expressa a sua opinião, emite o seu parecer como os demais, e o seu parecer não toma o caráter de nenhum valor especial. Dão-lhe a razão quando acham que ele a tem, tiram-lhe a razão, se acham que ele não tem; não é superior de ninguém, nem o inferior; é igual a todos (MORIYÓN *apud* GALLO, 1990, p. 244).

Tal citação denota a fidelidade ao princípio da igualdade/horizontalidade, e que culmina na própria humanidade, sendo que outra característica imprescindível para a autogestão é a alteridade e que se todos são capazes de pensar e fazer determinadas coisas, pode ser que pensem e façam melhor do que nós.

Da mesma maneira que o anarquismo não dispensa a ordem, apenas o governo instituído (o que está dado, posto, fundado oficialmente) porque ele é a materialização do Estado, a autogestão não dispensa a organização, mas sim as coerções institucionalizadas nas organizações, aparentemente insuperáveis.

> É por isso que, na perspectiva anarquista, a educação revolucionária possível é aquela que dá-se fora do contexto definido pelo Estado, sendo esse afastamento mesmo já uma atitude revolucionária. A proposta é que a própria sociedade organize seu sistema de ensino à margem do Estado e sem a sua ingerência, definindo ela mesma como aplicar seus recursos e fazendo a gestão direta deles [...]. É o que os anarquistas chamam de *autogestão* (GALLO, 1996, p. 12, grifos do autor).

Ou seja, dispensar a hierarquia, a burocracia e o governo instituído, não significa dispensar a coordenação e a ordem, significa apenas que elas serão exercidas de maneira espontânea e voluntária em função da clareza ética sobre o que é necessário ser feito.

Podemos perceber que as características acima citadas não se alinham com as diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais. Estes, quando defendem certo distanciamento do Estado, o fazem não pela autonomia, mas pela desconcentração, com uma educação subjugada aos homens de negócio do mercado global e com um projeto educacional que, longe de educar integralmente, conservam a escola dualista e a alienação. Quando fazem tocante à autonomia, podemos relacionar com uma gerência dos próprios recursos, e até de um autofinanciamento, porém, sob ângulo diferente do autofinanciamento autogestionário, porque aquele está quase sempre ligado com a questão do voluntarismo e da própria desresponsabilização do Estado, "descentralizando a autoridade para manter a centralidade" (PASSETI; AUGUSTO, 2008, p. 106).

Atualmente a escola não rompe com práticas de confinamento e de controle, seja ele explícito ou implícito. Por vezes trabalha com metodologias e materiais diferenciados, mas que não trabalham com maior afã contra a continuidade da reprodução do *status quo*, ou, na melhor das hipóteses há a realização de atividades mais libertadoras e coletivas, sem, no entanto, fazer a crítica às mazelas sociais. Por isso mesmo,

> [...] 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 (VIANA, 2008, p. 7).

Como bem sabemos e já fora mencionado, a educação é um instrumento potente para formação dos seres humanos e a sociedade que se quer é realizada pela educação que se estabelece. Se a nível macro a sociedade é autoritária, a nível meso a educação também o será, e a nível micro a formação do aluno será para o autoritarismo ou para a omissão. Sendo assim, "convém, pois, em parte pela educação livre, favorecer a autoconstrução de adultos livres, gestionários de uma sociedade da liberdade e da igualdade econômica" (LENOIR, 2017, p. 11). Isso significa que para o alcance de práticas e de uma sociedade autogerida é preciso partir, evidentemente, do trabalho com práticas autogestionárias.

A autogestão já se configura em si um princípio educativo. Segundo Novaes (2009), quando inseridos nela, seus envolvidos aprendem a desnaturalizar as hierarquias, aprendem a trabalhar pela coletividade, aprendem a fazer rodízios, aprendem a se comunicar e girar a informação, aprendem o altruísmo, a liberdade e a responsabilidade, aprendem a participar e decidir, conhecem os processos desde a limpeza à tomada de decisão e gestão dos recursos. Ela é, portanto, a "magnífica escola" (NOVAES, 2009, p. 2). Aqui cabe, então, a coerência libertária de unir os meios aos fins: "gerir as empresas e a sociedade é algo que se aprende de uma única maneira: gerindo as próprias lutas" (BERNARDO, 2005, p. 2), ou seja, para aprender é preciso fazer. Assim,

> A autogestão pedagógica é também uma escola do social, uma "escola da subversão", pois o que se desenvolve ali "em pequena dimensão" no processo pedagógico poderia desenvolver-se "em grande dimensão" e generalizar-se no mundo econômico e social; e isso explica a manutenção da autogestão pedagógica na marginalidade e na confidencialidade.

Este é o motivo pelo qual a pedagogia hegemônica abafa discussões que vão de encontro aos seus interesses, porque são campos de disputa distintos, não sendo interessante disseminar ideias de contracultura. A personalidade humana é composta boa parte em função do meio em que se vive e dos conteúdos e valores que aprende. Nesse sentido, se são fomentadas essas informações e além disso o sujeito passa a experimentar com mais constância e credibilidade experiências de liberdade, a tendência é que passe a viver pelo princípio de liberdade; se falamos sobre igualdade em teoria e a exercitamos na prática, cria-se uma coerência que leva as pessoas a agirem por meio da igualdade.

Por isso a autogestão precisa propiciar a nível teórico e prático os seus princípios, inclusive o fator do *exemplo*: só posso falar em ética se sou uma pessoa ética e só posso

falar em igualdade se trato as pessoas por iguais. Como nos lembra Bakunin (1979, p. 51): “A moral não se prega senão pelo exemplo”. Se fazemos uso da palavra vazia a experiência estará fadada ao fracasso.

Válido lembrar que:

> De todos os pedagogos, os libertários buscam ser os mais consequentes, pois é necessário adaptar os meios ao fim. Se visamos a uma sociedade livre, libertária, devemos utilizar meios libertários. Se queremos homens autônomos, autogerindo-se, auto-educando-se, assumindo sua responsabilidade, é preciso que a educação seja ela mesma a mais autônoma e a mais autogerida possível (ANTONY, 2011, p. 216).

Já que tudo precisa ser autogerido dentro da própria autogestão, então a autoformação também é um ponto sempre presente. Há desconfiança na educação ofertada pelo Estado junto às orientações globais e tal desconfiança também existe quando a formação é dada por educadores que não estão engajados com os princípios de uma educação “dos de baixo”, por isso iniciativas como a formação de professores que a própria Escola Moderna de Barcelona idealizava, além da produção de seus próprios livros didáticos.

Rodriguez (2014, p. 196) lembra que para ajudar alguém a pensar de maneira revolucionária, é preciso que nós mesmos aprendamos a pensar assim. Sabendo que uma educação revolucionária não partirá do governo, então cabe aos anarcopedagogos e educadores militantes arcarem com a própria autoformação. Nesse sentido, para Bancal (1984, p. 126) a autoeducação é um dos pontos que conduziria filosoficamente as sociedades a um estado adulto, quer dizer, uma fuga da minoridade.

Finalizamos este tópico com uma afirmação de Franco (2008, p. 130) que aponta a necessidade de criar “novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica”. E por que não pressupostos contra-hegemônicos para uma práxis contra-hegemônica, ou pressupostos anarquizantes para uma anarcopedagogia?

2.3 QUEM GERE E PARA QUÊ GEREM? OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS COMO HETEROGESTORES

Observamos anteriormente como as relações capitalistas e os intelectuais da heterogestão usurpam a iniciativa socialista da autogestão, projeto essencialmente proletário e humanista, e a transfiguram em prol do sistema vigente, fazendo dos

propósitos contra-hegemônicos elementos reconvertidos à própria hegemonia. É Bernardo (1998, p. 14) quem auxilia nesse entendimento quando explica que o capitalismo se apropriou da capacidade de controlar e se organizar sozinhos que os trabalhadores demonstraram possuir numa espécie de *boom* autônomo entre as décadas de 50 e 70, o que mostrou ao sistema que ele agora podia confiscar o intelectual do operário, além da sua força física de trabalho cujas quais já detinha.

Vimos também que uma das maneiras de explicar a autogestão é falar sobre o que ela não é, ou seja, expor o seu avesso, a heterogestão como processo real em curso na sociedade, para então tecer a comparação entre ambas e a própria definição da autogestão. Esse exercício de aferição também se faz necessário por partilharmos da concepção apresentada por Gutierrez (1988, p. 17, grifo nosso), quando diz que:

> As alternativas adotadas pela administração tradicional para a manutenção da produção heterogerida *devem ser abertamente analisadas por aqueles que se interessam pela autogestão*. Muitas delas nada mais são do que formas reconvertidas e instrumentalizadas, surgidas originalmente nas lutas dos trabalhadores.

É partindo desse "dever de análise da produção heterogestora" que se justifica o estudo dos organismos internacionais como heterogestores, e dos mesmos como instâncias hegemônicas que cooptaram ideias oriundas do meio operário para continuar alargando seu poder de alcance e interesse. Uma das tarefas está justamente em desvelar e dessacralizar os processos hegemônicos num movimento de denúncia, para que só então o anúncio do novo possa ser feito. Como afirmou Luengo (1993, p. 34): "[...] o pior que pode suceder a uma sociedade para que engorde e se assente ainda mais, é não apresentar-lhe alternativas que ponham em relevo constantemente suas formas vivenciais".

Agora é possível transpor aquela discussão mais abstrata para formas materializadas e, portanto, mais visíveis e inteligíveis: a cúpula dos heterogestores globais. Ela é fonte de estratégias atuais que se dão nas organizações, como o participacionismo, o gerencialismo, a desconcentração, a lógica competitiva, a ideologia dos recursos humanos, a domesticação dos sujeitos e mesmo a apropriação de discursos como sustentabilidade, criticidade, diversidade e transformação, constantemente proferidos em suas retóricas.

Motta (2003) denuncia em seu estudo que tem sido negligenciado o aspecto político da gestão. Ou seja, a gestão muitas vezes é tratada por um viés meramente técnico e conceitual, sem que se discuta qual a intencionalidade por trás do ato de gerir. Isso retira a

dimensão de totalidade da gestão. Ou seja, não se questiona quem gere, como gere e para que fins gere. O mesmo autor (*idem*, p. 369) aponta que "não se atenta para o fato de que quem administra é uma minoria, enquanto que a maioria absoluta da população é administrada" e esclarece que quem comanda atualmente é quem tem acesso ao capital e aos meios de produção, como o Estado e, em especial, as grandes corporações.

Válido lembrar que não nos referimos apenas à produção material, mas àquela ideológica, pensada e fabricada para moldar o sujeito desde seus aspectos mais íntimos. Como afirmou Kuenzer (2002, p. 47): "a classe que detém o poder material em certa sociedade detém também o poder intelectual, uma vez que possui os instrumentos materiais e conceituais para elaboração do conhecimento". E Leher (2003, p. 27) denuncia que para expansão da ideologia dominante como apoio às reformas provenientes dos organismos, certas universidades, por meio de elites dirigentes, já estão produzindo pacotes tecnológicos de conhecimentos cujo intuito é o controle social. A isso podemos chamar *think tanks*, grupos criados com o intuito mesmo de, por meio de pesquisas, fabricar "soluções", recomendações ou disseminação de informações que interessam à conjuntura em determinado momento e que culminam na criação de políticas públicas e/ou de diretrizes privadas.

Faria (*et. al*., 2008) chama a atenção ao afirmar que o momento atual é o mais propício e o que mais faz promessas de emancipação humana, mas que, no entanto, revela seu aspecto contraditório quando as organizações vêm demonstrando o contrário. Isso pode ser aplicado aos organismos internacionais aqui apresentados quando notamos que em seus relatórios realizam proposições em diversos campos da vida social e trazem retóricas contornadas de humanismo, porém, com o propósito único de estabelecer uma política de consenso e docilidade que retira o potencial conflitivo abrindo passagem aos objetivos do livre mercado, coisificando relações sociais e organizacionais.

Assim, em lugar de uma globalização inclusiva temos apenas um globalismo da exclusão: "Testemunhamos hoje um processo de *reestratificação* mundial, no qual se constrói uma nova hierarquia sociocultural em escala planetária" (BAUMAN, 1999, p. 68, grifos do autor), ou seja, uma hierarquia supranacional e interligada em redes que compõem a mão invisível do mercado mundial. Para Bernardo (1998, p. 14), a globalização foi uma resposta da classe dominante aos trabalhadores, pois ao mesmo tempo em que ela integrou o capitalismo, fracionou os trabalhadores.

Como já vimos apontando, a educação é uma potência motriz utilizada tanto pela hegemonia quanto pela contra-hegemonia, pois possui forte capacidade de moldar valores e visões de mundo, se caracterizando como um campo social de disputa. Nas palavras da UNESCO (2016): "A educação é um facilitador poderoso, além de um aspecto fundamental do desenvolvimento social". Em que pese, Rodriguez (2014, p. 190) concorda que a educação tem o papel de socializar, de formar indivíduos sociais, já que o próprio ser humano é social e a educação é inerente a este processo, mas que o problema está em tal socialização ser executada para fins do capital.

Escola e educação tanto podem contribuir para a manutenção da sociedade heterogestora como também posicionar-se contra o capital quando munidas de formação política e valores que prezem pela emancipação. Entretanto, o que vemos é que a educação vem sendo utilizada, predominantemente, a serviço da perpetuação do mercado. Essa importância estratégica da educação é possível de ser verificada pela discussão da Teoria do Capital Humano (TCH) que mostra como uma determinada educação, guiada pela mesma lógica do capital, auxilia no desenvolvimento econômico dos países e do mundo. Segundo Cruz (2003, p. 66), a TCH foi desenvolvida na década de 50 e concluiu que a chave da diferença entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos era a educação e este é o motivo pelo qual as grandes potências capitalistas da classe dominante se preocupam tanto com ela.

Ora, é uma questão de formação, de lapidação de uma visão de mundo já guiada pelos valores em voga na sociedade de acumulação. Se o currículo ensina conteúdos descontextualizados da prática, inócuos, onde as "salas continuam a fabricar apatia e desigualdade" (SCOCUGLIA, 2008, s/p), dentro de uma concepção de que basta saber ler, escrever e contar, enquanto o currículo oculto ensina o confinamento, o controle, a desigualdade entre classes e massas e a submissão, uma pessoa sujeita a isso por anos desde a mais tenra idade será lapidada desta maneira, salvo oscilações, mais ou menos subversivas que raras vezes fundam resultados diferenciados. Isso porque "para que os administradores manipulem melhor o tempo de trabalho é necessário que os trabalhadores tenham sido previamente habituados a viver despossuídos do controle do seu trabalho" (BERNARDO, 1998, p. 7), ensinados em acordo com as necessidades do capital.

Oliveira (2009, p. 238) confirma que a educação foi pensada como projeto social que respondesse às demandas dos grupos hegemônicos e que dentre as finalidades da

educação hegemônica estão: legitimar o sistema, contribuir com a coesão social, reproduzir a divisão social e habilitar os trabalhadores para servir ao mundo do trabalho. O contrário também é um corolário. O mesmo autor assegura que, já que um campo de disputa, uma educação contra-hegemônica também ocorre e a ela compete: transformar a sociedade, desbarbarizar a humanidade, formar indivíduos autônomos e críticos, desenvolver a educação integral.

Por essa potencialidade, a educação é tratada com destaque pela filosofia anarquista e como fator imprescindível para a autogestão. Ao falar sobre o prejuízo de uma educação desigual, já denunciada pelos clássicos anarquistas, a afirmação de Guillén (2004, p. 116) ajuda a compreender tal preocupação:

> Sem educação nunca haverá verdadeira participação dos trabalhadores nas suas empresas, pois quem terá a administração serão sempre os burocratas e tecnocratas; não se supera assim a alienação do trabalhador manual no intelectual, enquanto o trabalhador manual não tiver plena participação em suas empresas e autogoverno.

É também por este motivo que entendemos que existe um agravo quando aceitamos entregar a educação para os grandes *managers* que fazem dela uma ferramenta mercadológica, pois isso perpetua os processos de desigualdade dificultando a autogestão e, consequentemente, a busca pela emancipação. Daí a defesa autogestionária que entende que a verdadeira participação é quando, parafraseando Albert (2004, p. 17), o agente participa das tomadas de decisão na mesma proporção em que ele é afetado pelas consequências. Ou seja, são os atores diretamente envolvidos e responsáveis pela unidade organizacional que têm a coerência necessária – ou ao menos deveriam ter – para saber o que mais convém, pois a realidade é exclusiva de cada organização.

Pode-se afirmar que hoje a escola faz parte de uma instituição global e local, podendo ser "reconhecida, como nunca havia sido, como uma das principais instituições envolvidas em uma cultura mundial" (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 267). Essa concepção globalista e homogênea de educação nada mais é que o próprio objetivo de organizações como a ONU e a UNESCO, com apoio do BM e FMI, pois que condizem com a implantação da Nova Ordem Econômica Internacional, já proposta pela ONU ou seja, "diretrizes dos organismos internacionais que, por sua vez, atuam como verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da classe dominante capazes de organizar a cultura

burguesa em nível mundial" (SOUZA, 2017, p. 93). Outrossim, parte daí o aspecto internacionalista do nosso estudo.

Gutierrez (1988, p. 17) faz uma importante constatação quando expõe que: "o fato é que a organização heterogerida do trabalho necessita de uma mão-de-obra alienada e, consequentemente, reforça essa alienação na sua prática cotidiana". Ou seja, isso reitera o que vimos apontando a respeito de os organismos internacionais estarem colocando em curso um macroprojeto de educação e que para arcar com essa formação de mão-de-obra alienada precisa estar pautado em uma formação minimizada e de viés mais econômico do que humano e que, como discurso ideológico e dominante, precisa estar munido das mais diversas justificativas.

É Leher (2003, p. 29) que explica que, sob esse viés econômico dos organismos internacionais, "a educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica [...] e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos 'homens de negócios' e pelos estrategistas políticos", já que a educação agora também se trata de um serviço prestado como um ramo do mercado.

Outra constatação que deveria ser ainda mais clara, é que quem banca a educação também dita suas concepções: o conceito de qualidade, o conceito de uma boa escola, o conceito de um bom professor, de uma boa formação, até do currículo oculto que será transmitido. E isso tem sido feito por meio de grupos dominantes cuja intenção é a ampliação da economia global. Ou seja, em função de empréstimos, dívida externa e doações, fazer de refém a educação para ditar suas concepções sobre "o que é uma boa educação?". A dívida externa é um ponto preocupante, pois:

> A análise sobre a dívida externa e o pagamento dos juros da dívida, nos termos que têm sido colocados para o Brasil e para os países latino-americanos, inviabiliza qualquer política de retomada do desenvolvimento e dilapida de tal forma o fundo público que impossibilita a manutenção de serviços que são direitos dos cidadãos, como saúde, educação, seguro-desemprego etc (FRIGOTTO, 1999, p. 87).

Ela foi um ponto genial por parte do BM para impelir países a permanecerem sob o seu comando. Sob ameaça de não fazer acordos com as dívidas e deixar de "investir" no Brasil, o que poderia quebrar o país, movimentam a batuta de como devem funcionar os serviços sociais e quais devem ser as concepções educacionais.

Fazendo ponte com a autogestão, é improvável que ela ocorra enquanto seja o aspecto econômico que exerça domínio mundial, sob a égide das grandes organizações como o Estado e as grandes empresas, sob "uma rede de poder concentrado, os "mestres do universo"[22], porque onde há domínio e conflito com o capital, não pode haver autogestão legítima. Walter (2000, p. 29) nos auxilia nesse entendimento: "O que os anarquistas rejeitam é a institucionalização da organização, o estabelecimento de um grupo particular cuja função seja organizar as outras pessoas".

Em concordância com Gutierrez (1988), Novaes (2009, p. 25) assevera que "é preciso politizar os projetos educacionais. Se os projetos educacionais atualmente em voga são do capital e para o capital, o projeto educacional cooperativista entraria no grupo das propostas que pretendem transcender a órbita do capital [...]", pedagogias que questionem o caráter mercadológico que as práticas sociais e humanas vêm sendo levadas a aderir na sociedade capitalista. Se a educação está amarrada a premissas do sistema vigente, que tem como engrenagem a desigualdade, a alternativa é pensar no que é possível ser feito por entre as brechas e rachaduras encontradas na estrutura. Para Motta (1984, p. 206): "O passo inicial parece estar em uma mudança de atitude, e isto se refere a todos os participantes diretos e indiretos das unidades e sistemas escolares".

Uma pedagogia contra-hegemônica é necessariamente contestadora, portanto, denuncia a "pseudoneutralidade educacional" e defende "a necessidade de compreender a inseparabilidade educação/política" (SCOCUGLIA, 2008), além de denunciar os processos opressivos e tecer uma busca pela consciência, pela transformação e pela autonomia e, nessa busca, "demonstrar que é possível fazer as coisas de maneira diferente, longe das regras da hierarquia, das separações e do benefício privado, e perto da perspectiva de apoio mútuo e da solidariedade" (TAIBO, 2010, p. 87). Isso implica dizer que a escola tem condição de interferir na realidade, seja como uma reprodução do poder ou o exercício de um contrapoder.

2.3.1 Banco Mundial e UNESCO: atuações e reflexos

Diante desses cientistas da gestão, nos deparamos com o Banco Mundial e a UNESCO como organizações que melhor condizem com o objetivo da nossa pesquisa,

[22] Termo utilizado por Chomsky no vídeo "Quem realmente controla o mundo". Vide referências.

pois são dois entes corriqueiramente citados e, especialmente, porque exercem influência no campo educacional mais do que outros órgãos e que, além disso, visam uma "*parceria mundial pelo desenvolvimento*, como convém a um mundo agora globalizado" (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 120, grifo das autoras), pertinente com o foco deste estudo.

O primeiro, agência financiadora, pensado a partir da Conferência de Breton Woods que ocorreu em 1944, foi incialmente criado para dar apoio econômico às nações abaladas pela guerra e fortalecimento do Bloco Capitalista por meio de assistência financeira, assumindo um caráter mais ideológico a partir de 1970. A segunda, agência cultural, criada em novembro de 1945, pós Segunda Guerra Mundial, é um dos braços da ONU que busca alcançar uma cultura de paz global e segurança, evitando que conflitos como os da Segunda Guerra voltem a acontecer. Através de algumas ramificações da ONU que cuidam de assuntos específicos, como é o caso da UNESCO, se trabalha pela implementação da segurança social por meio da educação, da ciência e da cultura.

Desde então e especialmente a partir da década de 70 com a crise do capitalismo, somado ao Consenso de Washington – reunião que, segundo Cruz (2003, p. 54), ocorreu em 1989 e contou com presença do governo dos EUA, técnicos do BM, FMI e BID, além de economistas liberais – que estabeleceu regras aos países em desenvolvimento e veio realizando empréstimos, temos um cenário de nações – e seus serviços como saúde, educação e previdência social, por exemplo – reféns das dívidas e juros que vêm empobrecendo países e controlando as práticas de seus programas sociais e educacionais, padronizando serviços em prol de uma concepção mercantilista de nível mundial. Assim, o BM financia projetos de cunho educacional, ambiental, iniciativa privada, saúde, indústria, transporte e fomento à competitividade além de, segundo Cruz (2003, p. 58), monitorar, junto ao FMI, o pagamento das dívidas e garantir a implantação de políticas de reajuste econômico e de interesse dos credores internacionais, adequando os países ao modelo neoliberal.

O principal objetivo do Banco, afirma o site das Nações Unidas, é a redução da pobreza e das desigualdades. No entanto, a pobreza tem crescido para boa parcela da população, além da desigualdade e da exclusão. Concomitantemente, no mesmo site é possível encontrar a recente notícia: "Banco Mundial alerta para piora da economia global

em 2019”[23], o que demonstra que tal objetivo do Banco culmina em uma falácia ou, em última instância, numa meia-verdade, podendo ser minimamente reduzida em algumas regiões, mas aumentar em outras e nunca ser sanada, já que a pobreza é inerente ao sistema de acumulação.

Dos empréstimos, surgem condições como reformas na educação, aumento de impostos e cortes de investimento, sob ameça de sanção econômica (multa, suspensão de repasse etc.) e condenação de atitudes que venham a dificultar a estabilidade sociopolítica:

> O Banco Mundial cobrará, então, do país tomador de seus empréstimos, uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas setoriais. No caso da educação, impõem-se mudanças devastadoras, aplicando-se aos padrões de financiamento e à forma de gestão dos sistemas de ensino, como as definições curriculares, aos processos avaliativos e modelos de formação docente [...] (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 124).

Assim sendo, uma das consequências que podem acontecer caso o país se negue a arcar com as diretrizes internacionais ou deixar de dar resultados positivos é de que não mais poderá contar com o “auxílio” oferecido por esses organismos: “Qualquer decisão nacional deve ser decorrente da racionalidade econômica instituída pela ordenação internacional, não devendo antecipar-se nem contrapor-se a ela, sob pena de ficar fora da sua proteção” (FONSECA, 1998, p. 45) ou, melhor dizendo, do seu enlace.

É vantajosa a interferência em diversos assuntos sociais, especialmente no âmbito educacional dos países já que, como veremos no tópico seguinte, o investimento em educação acaba se tornando um *input* que posteriormente se configura como um investimento/retorno para essas potências ao inculcar princípios e valores do mercado, por meio de espaços formais como a escola ou cursos de capacitação ou até mesmo a naturalização dessa lógica nos diversos espaços sociais. Para a mesma autora (*idem*, p. 63), a proposta do Banco é compensatória e paliativa, pois

> Em nenhum momento as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista.

A dívida externa por vezes é paga com outros empréstimos que acabam ocasionando o aumento da própria dívida em lugar de saná-la e aí está a entrada de

[23] Notícia lançada em 09 de janeiro de 2019.

solicitações de ajustes e reformas para os países – inclusive no campo educacional – em consonância com as diretrizes estabelecidas globalmente, como a desregulamentação de direitos, corte de gastos, eficiência, imposição de novos currículos com princípios empresariais, formação de professores aligeirada e com aplicação de novas modalidades de gestão de cunho gerencialista. Para Chossudovsky (1999, p. 171), "cobrar a dívida, todavia, não era o principal objetivo. Os credores internacionais do Brasil queriam se assegurar de que o país permaneceria endividado por muito tempo e de que a economia nacional e o Estado seriam reestruturados em benefício deles [...]" e prossegue com preocupante alerta (*idem, ibidem,* grifo nosso): "A pobreza não foi apenas o 'resultado' das reformas, ela foi também '*uma condição explícita'* do acordo com o FMI" e foi assim que passou-se a produzir mão-de-obra barata, o trabalhador flexível e as privatizações dos bens do Estado em troca da dívida.

Recentemente, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU 18 de abril de 2018 – Resolução N° 4) a autorização do país em contratar RS$250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) do BIRD para auxílio à implementação da Reforma do Ensino Médio[24] já que os organismos multilaterais concedem apoio às reformas das quais compactuam e o país, ao mesmo tempo, aumenta a dívida com o credor, o que é positivo para o Banco e também amortiza parte da dívida quando executa projetos incentivados pelos organismos, como uma "troca da dívida por educação" (JIMENEZ; SEGUNDO, 2007, p. 131). A mesma notícia pode ser acompanhada pelo site do MEC, que acrescenta: "O Programa para Resultados vincula os repasses do empréstimo ao alcance de resultados, que são medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco"[25].

É assim que o BM, maior fonte global de assistência para o "desenvolvimento", adentra todos os setores sociais, inclusive o educacional, com financiamento de projetos como o EPT e a Reforma do Ensino Médio, oferta de empréstimos, doações interessadas, assistência técnica com especialistas e pesquisas encomendadas que apontam dados por vezes dissimulados e incentivam o corte de gastos, como o documento "Um Ajuste Justo" (2017), que prevê cortes em diferentes serviços e entende direitos básicos como sendo ineficientes, incluso orientação para enxugamento do PIB nos gastos do país.

---

[24] Vide referências.

[25] Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34913> . Acesso em: 31 de jan. de 2019.

Em buscas pelos sites do MEC, da ONU e da própria UNESCO[26] é possível encontrar algumas informações a respeito deste organismo e de como ele atua no país. A UNESCO teve representação no Brasil em 1964, porém o escritório, sediado em Brasília, começou a atuar a partir de 1972. Em que pese, a relação estreitou-se qualitativamente apenas em 1992, após a Declaração de Jomtien que estabeleceu o compromisso global do *Education For All*, financiado pelo BM. Dentre as ações estão: financiamentos de projetos na área da educação (isso inclui atenção à mulheres e crianças, meio ambiente, cultura de paz, diversidade etc.), cooperação técnica em parceria com o governo, setor privado, fundações, sociedade civil, ONG´s, comissões especializadas como o UNDIME e o CONSED, auxílio à formulação de políticas públicas, estabelecimento de metas e parâmetros com acompanhamento dessas metas.

Disso decorre acompanhamento e origem de resoluções, programas, projetos e pactos como o TPE (expressão nacional do movimento global *Education For All*), PNAIC, SAEB, SINAES, PISA ou o Gestão Nota 10 (Fundação Ayrton Senna), Gestão para Aprendizagem (Fundação Lemann), Excelência em Gestão (Itaú Social), o Mais Alfabetização, Projeto Alfabetiza, Programa SESI Educação do Trabalhador, Escola Aberta, Agenda 2030 e cursos como o "Gestão escolar pública: desafios contemporâneos" (Rio de Janeiro) e palestras sobre implementações das reformas, como a BNCC, discutida no 16° fórum da UNDIME que resultou na publicação "Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais"[27]. Assim é possível perceber como orientações e diretrizes que partem da cúpula culminam por estar presentes em nosso cotidiano local.

Dentre as ações e cooperações técnicas com o governo aplicam-se

> [...] referenciais para revisão de propostas curriculares quanto de políticas e programas de valorização docente, além da qualificação de políticas e programas. As ações de cooperação envolvem participação para elaborar as diretrizes e os instrumentos de execução e implementação de metas, bem como para construir os intrumentos de elaboração de planos de ações e de diagnósticos da situação da educação dos municípios (UNESCO)[28].

---

[26] Vide referências.

[27] Disponível na biblioteca da UNESCO em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000256551 > Acesso em: 31 de jan. de 2019.

[28] Representação da UNESCO no Brasil. Governança educacional no Brasil. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational-governance/ > Acesso em: 01 de fev. de 2019.

A partir daí surge a produção de relatórios, como o próprio Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2016) aqui trabalhado, afinado com a Agenda 2030 e que aponta para objetivos alcançados e outros ainda insuficientes que precisarão continuar a ser buscados.

Em parceria com a UNESCO, o PNUD realiza projetos e cede assessoria técnica e formulação de políticas com parceria do setor privado. Até 2021 busca implementar o CPD (*Country Program Document*), com cinco eixos de atuação: a) Pessoas (educação, inclusão, saúde), b) Planeta (povo indígine, rural e desastres), c) Prosperidade (crescimento econômico, indústria, produtividade), d) Paz (justiça, segurança cidadã) e e) Parcerias (governo civil e privado) que visa a implantação dos 17 ODS constantes na Agenda 2030.

O que há é uma grande rede de parceria entre diversos organismos e suas divisões, estratégias que também são utilizadas como modo de dificultar a identificação de quem se responsabiliza pela elaboração e execução de tal projeto, ou o que Bauman (1999, p. 7) chamou como "proprietário ausente", o que acaba transferindo a culpa dos fracassos para o próprio indivíduo, já que nessa rede difusa se torna difícil culpabilizar alguém, um objetivo da própria globalização com o intuito de "deixar incólumes as 'responsabilidades' e as estruturas do capital, evitando, outrossim, despertar ânimos voltados à sua superação [...]" (JIMENEZ; SEGUNDO, 2017, p. 133).

É através desse domínio político que se materializa por meio de organizações como essas que podemos assistir às avaliações externas que pouco dizem sobre qualidade, aos *rankings* que expõem e pressionam escolas pela lógica prêmio-castigo, à avaliação concorrencial, à competitividade, às privatizações, ao privado subordinando o público, ao currículo minimalista, à educação mercantilizada que visa a resultados em lugar de processos; às reformas neoliberais como a do Ensino Médio, ao corte de "gastos", ao neotecnicismo, neoconservadorismo, neopragmatismo do conhecimento, aos testes padronizados, à responsabilização que caminha junto com a culpabilização do professorado, à desconcentração sob o véu da autonomia, à meritocracia, ao gerencialismo, à dívida externa que torna países reféns e etc. e que, ressaltamos, são o oposto do estandarte da autogestão. Transpor essa lógica atroz dentro da educação é o necessário para que se instale o livre mercado que usurpa, então, mais essa prática social, fazendo da escola e da educação mais uma mercadoria e, dos alunos, seus clientes, em uma sociedade estagnada onde nos tornamos apenas consumidores e não mais produtores.

PARTE III - OS DOCUMENTOS: DESVELAR DE UM DISCURSO

"A coerção não funcionaria à força, então, seria necessário controlar o pensamento"
(Noam Chomsky)

3.1 EPISTEMOLOGIA ANARQUISTA: ANARQUIZAR O DITO PELO NÃO DITO

A epistemologia anarquista vai de encontro a uma educação científica dura, que desconsidera fatores como intuição, imaginação, emoção, cultura idiossincrática dos sujeitos, experiências, crenças e até o reconhecimento de erros e de resultados que se deram ao acaso. Valoriza, em contrapartida, a pluralidade de ideias, a transgressão de regras, a informalidade, a contestação de "verdades" e a importância nodal que o fator "humano" tem no desenrolar da produção de conhecimento. Assim, além de não endossar a separação sujeito-objeto, entende que esta é uma junção natural e saudável.

Nesse sentido, no presente trabalho reconhecemos nosso interesse pessoal para com o objeto de estudo debatido numa tênue linha entre o científico e a militância, já que, pertinente lembrar, a epistemologia anarquista não visa à destruição da ciência, mas a sua desbancada de um *status* hegemônico como "campo de saber superior, metodologicamente monolítico" (ROCHA, 2017, p. 921) que por vezes desconsidera a interferência do *ser*, *estar* e *fazer* no mundo. Para a epistemologia anarquista, a ciência carrega uma espécie de racismo, seletividade e formalidade dura que muitas vezes legitimam a hegemonia da produção de conhecimento e do próprio *status quo.*

Não obstante, nos apoiamos no anarquismo epistemológico de Feyerabend (1977) quando defende que a construção do conhecimento não precisa – e nem deve – ser conduzida por exigências rígidas que mais tolhem do que auxiliam no desenvolvimento de uma nova produção. Segundo Gonçalves (2004, p. 30) o monismo metodológico, a primazia do conhecimento científico sobre outros conhecimentos e visões de mundo e a falta de criticidade trazem prejuízos tanto ao progresso da ciência quanto à liberdade individual e à potencialidade humana. Por isso entendemos que não devemos vangloriar a rigidez quando a flexibilidade não compromete a validade, especialmente quando temos em conta que não é a rigidez que move a *poiésis.*

Clássicos anarquistas como Bakunin já defendiam a tese de que a ciência está a favor da validação e reprodução do discurso dominante. O autor elucida: "E o que é que constitui hoje em dia a principal força dos Estados? É a ciência" (BAKUNIN, 1979, p. 35) e prossegue com o que parafraseamos: a ciência de governar, de administrar, de financiar e de tosquiar os rebanhos sem que gritem em demasia (*idem*, p. 36).

É a partir dessa preocupação humanista e sensata de uma separação entre ciência e Estado, com a intenção de que ela possa servir às necessidades humanas e não políticas de grupos dominante, que Feyerabend (1977, p. 447, grifos do autor) afirma que:

> Como a aceitação e a rejeição de ideologias deve caber ao indivíduo, segue-se que a separação entre o Estado e a Igreja há de ser complementada por uma separação entre o Estado e a *ciência*, mais recente, mais agressiva e mais dogmática instituição religiosa. Tal separação será, talvez, a única forma de alcançarmos a humanidade de que somos capazes, mas que jamais concretizamos.

Como todo projeto da filosofia anarquista é o alcance de uma vida humana mais humana, a desconstrução de "verdades" como essas proferidas pelos organismos internacionais acaba sendo coerente, já que o projeto social e educacional posto em curso por estas mesmas organizações parece ocasionar um dos elementos rechaçados pelo anarquismo: a opressão, seja ela exercida no meio educacional, num programa de engenharia social, ou até mesmo em uma metodologia de pesquisa.

Para ficar ainda mais claro, "na organização atual da sociedade, os progressos da ciência foram a causa da ignorância *relativa* do proletariado, assim como os progressos na indústria e no comércio foram a causa de sua miséria *relativa*" (BAKUNIN, 1979, p. 37, grifos do autor). Isso significa que embora ocorram diferentes tipos de progresso e de ferramentas que servem a favor do próprio desenvolvimento científico, esse progresso não tem servido para a libertação do homem, apenas para aprisioná-lo, de maneira cada vez mais sutil, e a educação vem se caracterizando como uma dessas ferramentas para formação de um sujeito *sujeito* a imoralidades, exploração e degeneração.

Ao falar sobre o *management*, ou seja, a classe dirigente e suas tecnologias de gestão, Tragtenberg (1929, p. 40) defende que "há uma filosofia mecanicista subjacente", que o *management* é "profundamente 'manipulador'" e "elimina as críticas radicais", gerando uma atmosfera de concórdia e consenso mesmo no seio do conflito capital-

trabalho. Além disso, o autor (*idem*, p. 41) afirma que: "Quando MacNamara[29] define o *management* como 'adaptação permanente à mudança', define também que as mudanças sócio-econômicas (sic) podem ser organizadas racionalmente. Em outras palavras, quer dizer que se trata de prever a mudança, antecipá-la [...]".

Aqui tecemos uma proximidade com o (contra)método desta pesquisa, a epistemologia anarquista, já que ele tece a crítica à racionalização instrumental, à tentativa de previsão e linearidade do ser humano e seu trabalho, ao conhecimento hegemônico e à homogeneização. Vimos que a epistemologia anarquista preza por uma abordagem altamente humanista, de liberdade, de criação, de respeito à pluralidade e até de falibilidade, e o que podemos observar é que a educação fabricada por tais heterogestores traça o retorno ao tecnicismo estanque e troca o elemento humanístico pela técnica em prol das demandas mercadológicas. É assim que "a natureza aparece-nos separada do ser, a ação separada da vontade e a atividade social separada da capacidade de autodeterminação" (BOOKCHIN, 2004, p. 74), que com constância se tem nos apresentado nos dias de hoje.

É em função desse pluralismo de ideias e teorias que se dá a união entre antropologia, sociologia, psicologia, economia, filosofia, história e pedagogia para poder compor esta pesquisa e torna-la inteligível, numa perspectiva holística.

Além disso, para Peixoto (2014, p. 86): "A forma de ideologia dominante na sociedade capitalista é a ciência e esta deve ser criticada e superada", pois tem servido não à emancipação, mas à legitimação do capitalismo e da alienação dele decorrente, quando produz teorias/conhecimentos feitos de ilusão, mas com "momentos de verdade" (*idem, ibidem*.), ou seja, há um elemento que pode ser chamado de performance/performatividade, estratégia consideravelmente presente na ideologia dos organismos internacionais.

É sob o princípio de que a ciência deve estar a favor do homem e não o contrário, que a contra-hegemonia carrega a função de desvelar algumas posições e retóricas. Cabe, então, anarquizar esses "discursos de verdade" (FOUCAULT, 1987). Nesse sentido, o (contra)método desta pesquisa busca transgredir e subverter a aparente verdade de tal retórica presente nos relatórios elencados para estudo, além de criticar os princípios que estão sustentados nas entrelinhas, como uma leitura daquilo que não é dito.

[29] Presidente do Banco Mundial de 1968 a 1981.

Vale lembrar, também, que já que embasados na epistemologia anarquista e tendo em conta que uma de suas funções é criticar permanentemente as ideias, seria coerente de nossa parte afirmar que a intenção deste estudo não é expor nenhuma verdade irrefutável. A intenção é apenas a de mostrar que outras discussões, mais ou menos concretizáveis, existem e vêm sendo ignoradas, como é o caso da autogestão social e pedagógica.

Anunciar essas teorias marginalizadas é algo salutar quando temos em vista que os sujeitos só podem optar, opinar com legitimidade ou multiplicar aquilo que algum dia alguém lhes mostrou que existe, pois não podemos concordar ou discordar de algo que sequer cogitamos a existência. Se Taibo (2010, p. 28, tradução nossa) sustenta que o anarquismo é "orgulhosamente anticapitalista", a autogestão socioeducacional é orgulhosamente marginal, entendendo que este "estar à margem" trata-se justamente de estar à parte do campo da hegemonia, ainda que dentro dele; é estar à margem por ser contrária e não compactuar com a lógica dominante. Assim, o sistema expulsa tais práticas, mas esquece que é onde elas querem estar, e quando percebe a sua potencialidade metodológica as coopta e reconverte para seus propósitos, incluindo-as no interior do projeto capitalista, sob formas sutilmente desviadas, como os discursos aqui expostos.

É em função dessa perspectiva contestadora que cabe, portanto, pôr em xeque os discursos que seguem abaixo e considerar o que apontou Rocha (2017, p. 921): "Essa é uma preocupação especialmente relevante no campo político, onde é comum a aliança entre estado e ciência, fazendo com que propostas políticas sejam acreditadas pelo parecer dos cientistas", ou seja, "verdades" pensadas, divulgadas e endossadas pelos intelectuais que trabalham a serviço da hegemonia, ou como denomina a própria UNESCO (2016, p. 34), os chamados *experts*.

Por essa lógica encerramos este tópico com a afirmação de Feyerabend (1978 *apud* ROCHA, 2017, p. 922) que diz: "Em todos os casos a última palavra não será dos especialistas, mas das pessoas diretamente envolvidas", o que remete propriamente à defesa da autogestão social e educacional e rechaça, consequentemente, a heterogestão que, aqui, vem sendo retratada por meio dos organismos internacionais.

3.2 ESTUDO DOS RELATÓRIOS: ARGUIR AS ENTRELINHAS

Posto isso e levados pela intenção de alcançar um viés mais concreto para este estudo, saindo da abstração para nos voltarmos à materialidade do cotidiano, analisamos o que está posto em alguns relatórios produzidos pela UNESCO e BM, já que existem pontos passíveis de serem entrelaçados como eixos comuns e análise da retórica de termos que chamam a atenção, buscando, quando possível, relacioná-los com as categorias anarquistas já tratadas no primeiro capítulo e, quando não, demonstrando os prejuízos existentes em entregar a educação em mãos de uma cúpula que a guia em favor do capital, quer dizer, as desvantagens da heterogestão como processo hegemônico e que distancia a proposta autogestionária. Grande parte dos documentos elencados provêm da UNESCO por ser ela a agência das Nações Unidas diretamente responsável pela educação, são eles:

a) "Declaração de Jomtien" (UNESCO, 1990) com o anexo do "NEBAS" (Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem) (UNICEF, 1990);
b) "Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI" (JAQUES DELORS, 1996);
c) "Educação para Todos: o compromisso de Dakar" (UNESCO, 2000);
d) "Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento" (BANCO MUNDIAL, 2011).
e) "Educação para as pessoas e o planeta: criar futuros sustentáveis para todos – Relatório de monitoramento global da educação" (UNESCO, 2016).

Temos uma escola que é o reflexo não apenas da hierarquia e burocracia típicas do imperativo capitalista, bem como da perda do sentido de educar que vem sendo confiscado pelo mercado e, para não restar dúvidas do tom mercantilista – e minimalista – que veio atravessando a educação, começamos pela seguinte afirmação encontrada no documento da UNICEF (1990): "Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se responsabilidade comum e universal a todos os povos. As perspectivas de satisfação dessas necessidades são determinadas, em parte, pela dinâmica das relações e do comércio internacional".

É nesse sentido que a autogestão e a perspectiva anarquista entram em embate com este cenário, pois os discursos proferidos por órgãos como a UNESCO – de igualdade social e de gênero, sustentabilidade, justiça e diminuição da pobreza por meio da educação – parecem falaciosos, porque além de obliterar as práticas de auto-organização e desenvolverem uma educação alienante, ainda dissimulam discursos para a manutenção do *status quo*. Nas palavras de Peixoto (2014, p. 86): "Os especialistas no trabalho intelectual, os ideólogos, sistematizam sob forma de ciência, filosofia, teologia e invertem a realidade, produzindo concepções falsas sobre as relações sociais e sobre a natureza".

Ora, os discursos dessas potências globais controladas pelos bancos mais poderosos do mundo são discursos apolíneos, mas será que no conflito capital-trabalho o objetivo de justiça, redução da pobreza, pensamento crítico e igualdade podem ser efetivos? Por que então organismos como BM e UNESCO se preocupam com o fator de uma "boa" educação?

Segundo Leher (1999, p. 22), a educação é a nova tática de segurança e controle social, assim, "o Banco volta-se para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao 'comunismo'". É assim que a educação dos *managers* passou a se preocupar com a mulher, o negro, o pobre, concedendo serviços e educação básicos para que estes indivíduos sintam-se mais satisfeitos.

Como questiona Frigotto (1999, p. 55, grifos do autor):

> Esta mudança de enfoque seria a explicitação real de que a "nova (des)ordem" mundial, sob a égide da *sociedade do conhecimento*, estaria efetivamente delineando novas relações não classistas, pós-industriais e, portanto, de processos educativos e de formação humana desalienados e não subordinados aos desígnios do capital? Os *homens de negócio* mudaram seus interesses? Ou estamos diante de transformações que mudam efetivamente dentro da relação capitalista sem, contudo, alterar a natureza desta relação?

Nessa perspectiva, chama a atenção a linguagem de tom humanista apresentada nesses materiais. No entanto, é possível perceber que a educação se torna um instrumento para manutenção da sociedade de classes, onde o discurso toma um lado substancialmente maior para o viés econômico que para o desenvolvimento humano, ainda que mencionem que a educação leva o objetivo de "transformar a sociedade" (UNESCO, 2000, p. 6), mas qual transformação? Cabe aqui a lógica do "mudar para conservar", pelo que passa a utilizar discursos como: desconcentração, participação, solidariedade, liberdade, trabalho em equipe, competência, autonomia, dentre outros, com o intuito de parecer uma proposta

humanizada, mas onde os propósitos últimos são difusos. Nas palavras de Borges (2003, p. 129): “A ambiguidade dessa posição é confirmada pelo uso de um truque retórico”.

Entretanto, alguns parágrafos usam menos eufemismo:

> As habilidades e as competências promovidas por uma educação geral e abrangente – pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e por projetos, alfabetização efetiva e habilidades de comunicação e apresentação – provavelmente continuarão a ser valorizadas no mercado de trabalho. É extremamente importante, portanto, a aquisição de um conjunto de habilidades básicas e transferíveis para a empregabilidade no futuro (UNESCO, 2016, p. 16).

Também é possível encontrar outros termos como “cidadania adaptada”, “indispensável competição”, “igualdade de oportunidades” (DELORS, 1996) que, perpassadas pela retórica, carregam em seus propósitos últimos a preservação do sistema capitalista e uma educação para o mercado: “Assim, por trás de uma igualdade de oportunidades de fachada, de uma escola democrática e da meritocracia republicana, dissimula-se a luta de classes” (LENOIR, 2017, p. 100).

É apontada a igualdade de oportunidades e, no entanto, não se menciona a igualdade do ponto de partida, pois a intenção desses organismos não é a de realmente posicionar-se contra o capital, senão a de camuflar e perenizar suas mazelas; quanto à cidadania adaptada colocamos em questão se se trata de uma cidadania resumida a direitos e deveres de uma conjuntura já imposta (que é o que o termo “adaptada” mais sugere), ou uma cidadania crítica. Já a respeito da concorrência é possível notar que a cúpula busca reiterar a lógica da competitividade, elemento necessário para o desenvolvimento do mercado e prejudicial ao desenvolvimento humano.

Chossudovsky (1999, p. 34) aponta que este discurso é apenas aparentemente moral e ético, porque distorce as questões da pobreza, da sustentabilidade e dos direitos das mulheres, pois “essa ‘contra-ideologia’ raramente desafia as prescrições da política neoliberal. Ela se desenvolve paralelamente e em harmonia com o dogma neoliberal oficial, e não em oposição a ele”. Ou seja, nos documentos há a utilização de uma linguagem humanista e mesmo de termos contra-hegemônicos como “vida feliz” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5), “utopia” (DELORS, 1996, p. 5), “desenvolvimento autônomo” (UNESCO, 1990), “pensamento crítico” (UNESCO, 2016, p. 16), mas que fazem parte de um jogo de aparências. Viana (2014, p.192) nos auxilia a entender sobre tais discursos emitidos pela elite que envolveu a educação. Para ele: “A ideologia produz ilusões, mas sob forma complexa, o que a torna mais convincente”.

Um exemplo pode ser dado pela seguinte afirmação em um dos relatórios: “uma educação melhor também pode ajudar as pessoas a serem mais críticas e politicamente engajadas” (UNESCO, 2016, p. 23). Concordamos que uma educação crítica pode formar sujeitos críticos, mas e qual seria a concepção de educação adotada pela UNESCO? Em discursos de desconcentração e da cumplicidade com o capital, essa concepção de educação acaba sendo diferente daquilo que entendemos por educação crítica.

Em verdade, um dos fatores que mais carece na educação é a formação política:

> O corolário é a perda da capacidade de contestação política ao sistema capitalista, favorecendo o avanço das reformas neoliberais e o enraizamento da ideologia da globalização nas classes trabalhadoras que, deste modo, se movem no interior das ideologias dominantes (LEHER, 2003, p. 30).

Ademais, como é possível afirmar que a educação nos moldes internacionais tem ajudado as pessoas a ser críticas e engajadas politicamente com a legitimação de projetos como a Reforma do Ensino Médio em curso?

Outro termo corriqueiro é o de “coesão social” (DELORS, 1996; UNESCO, 2016). Esta ideia de harmonia social está bastante presente nos discursos da UNESCO, em conceder uma educação que auxilie na pacificação dos sujeitos. Por vezes a alegação é de que se busca uma educação pela paz para evitar que novas guerras aconteçam, posição frente a qual o anarquismo coloca-se de acordo pela seu caráter humanista que reprova o ato da guerra. Contudo, essa alegação da UNESCO é mais pautada por uma política de consenso e *docilidade* do que uma verdadeira paz global e essa docilidade, nas entrelinhas, remete a um rechaço a levantes populares realizados em nome de melhores condições de vida e de luta contra o capital. Quanto a este aspecto uma educação anarquizante entra em desacordo, porque os levantes possuem um caráter consideravelmente educativo que produzem uma forma de conhecimento importante à formação crítica da classe operária.

Lembra Rodriguez (2014, p. 196), que ao falar sobre uma “greve selvagem” e como esses momentos, se sistematizados, intencionais e que não permaneçam na base do espontaneísmo, educam a classe operária, que ela “deve ser um momento para o desenvolvimento da consciência e da necessidade de ampliar a formação”, com alto poder educativo. O mesmo autor (*idem*, p. 199) explica que os momentos de motins se tornam mais propícios para uma formação contra-hegemônica, mas que, em épocas não-revolucionárias, a tarefa daqueles que militam é continuar a realizar momentos de auto-

organização e autoformação e que a produção e reprodução de obras críticas no meio intelectual aí se insere. Segundo o Reatório Delors (1996, p. 25):

> Ainda mais fundamentalmente, a UNESCO estará servindo à paz e à compreensão mútua entre os homens, ao valorizar a educação como espítirito de concórdia – emergência do anseio de conviver –, como militantes da aldeia global, que deve ser pensada e organizada para o bem das gerações futuras; desse modo, ela contribuirá para incrementar uma cultura da paz.

Essa questão cabe dentro do binômio ao qual Leher (2003, p. 19) chama de "governabilidade-segurança", ou seja, um programa de educação pensado para manter a harmonia e que impessa os conflitos apesar da ainda existente diferença de massas e de classes, numa perspectiva de consenso e conformismo. A própria Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990, p. 7) faz citação quanto à "corrigir as atuais disparidades econômicas", mas como no modo de produção capitalista essas disparidades não podem ser corrigidas por completo, essa afirmação aponta para redução de uma desigualdade mais brutal como foi a intenção por trás do Walfare State: amenizar o descontentamento, dando poder de compra às pessoas, com o intuito de amenizar a possibilidade de rebeliões.

Ora, nos parece um tanto contraditório almejar um "ataque à pobreza" (dentre outros discursos desses organismos como sustentabilidade, equidade e justiça) tendo em vista que um dos objetivos do Banco Mundial é o aprimoramento da globalização do capitalismo e que neste sistema, por sua vez, as misérias não poderão ser sanadas por completo, já que o capitalismo não pode prover uma luta real contra a pobreza senão que vive dela própria.

Outras vezes este discurso dispensa a aparência e se torna mais explícito. No documento do Banco Mundial (2011, p. 1) é possível ler:

> A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. O acesso à educação, que é um direito humano básico, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas para os Direitos da Criança é também um investimento estratégico no desenvolvimento.

Isso significa que a educação, dentro do sistema de acumulação que tudo mercantiliza, se tornou mais um ramo dos negócios. Em termos econômicos, ela é um investimento cujo *input* é oneroso, mas o *output* é rentável: "para obter o melhor valor por cada dólar aplicado na educação, é preciso fazer investimentos hábeis [...]" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Outrossim, o anarquismo se ergue contra o domínio e a heterogestão – e isso inclui os organismos internacionais como heterogestores –, pois pelo princípio da *liberdade* se entende que os sujeitos precisam ser forjados em uma educação que ensine que liberdade não significa a possibilidade de competir e de ser melhor que os demais. Significa que, como sujeitos culturais e conscientes, precisamos tomar de assalto a ideia de que podemos nos organizar livremente, mas para isso são a autonomia e a criatividade que precisam ser desenvolvidas e não a alienação e a dependência. A liberdade ácrata é a da consciência e a burguesa a da concorrência. Dentro da educação o discurso é sempre o da autonomia, contudo, a autonomia está em parte acorrentada a propósitos financeiros em Wall Street. Assim, nossa autonomia como educadores precisa ser a de se afastar das concessões e sanções do Estado, num processo de militância para com os educandos, perseguindo o objetivo de que, futuramente, seja possível a existência de uma autonomia real.

Significa também que as escolas e povos precisam ter autonomia para discutir sua educação por meio daqueles que trabalham diretamente com ela, sendo uma ameaça à liberdade a obrigação de entregar as escolas e os currículos a empresários e a entidades que trabalham a favor do pensamento hegemônico.

A palavra "autonomia" foi encontrada com constância nos documentos (UNICEF, 1990; UNESCO, 2016; DELORS, 1996), tanto na defesa de políticas que fortaleçam a autonomia da escola, como quanto à autonomia da mulher, por meio da educação, e do aluno de maneira geral, fazendo referência aos quatro pilares da educação de Jaques Delors.

Na estrutura geral da sociedade e, consequentemente nas instituições, uma autonomia plena não existe. Nesse sentido, se olharmos para a etimologia da palavra autonomia, veremos que "auto" diz respeito a "si próprio" e "nomos" à "regra". Contudo, em uma conjuntura dependente, burocrática e atrelada a objetivos estanques do mercado e da alienação/exploração necessárias à manutenção da ordem vigente, algo soa desarranjado.

Gadotti (1995, p. 9-10), ao falar que a escola vem perdendo sua autonomia e a capacidade de educar para a liberdade, entende a autonomia como a própria natureza da educação e que educar significa, "então, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia". Qual opção a escola vem dando a não ser formar para o mercado já que a autonomia tem íntima

relação com a liberdade? Como falar em autonomia se o burocratismo impele à heterogestão e retira a autenticidade? Como afirmou Silva (1996), para existir autonomia é preciso que haja também uma atuação ativa dos sujeitos, mas diante de uma escola que ensina a obedecer em lugar de pensar e que vem tendo cada vez mais um currículo mutilado, parece haver um contrassenso.

Hoje um dos dilemas correntes na escola é que os alunos e alunas não sabem pensar em liberdade e participar. Isso acontece porque a escola não ensina a participar, porque nem os próprios professores não conseguem pensar pela e para a liberdade e aqueles que fazem esforços nesse sentido não alcançam êxito permanente, pois o campo social além-muro da escola deseducaria, porque estruturalmente autoritário. Como a Escola Moderna de Barcelona que trabalhava com a formação própria dos seus professores, Lenoir (2017, p. 82) indica que uma

> condição necessária e indispensável é a formação dos próprios educadores para a pedagogia da autogestão, pois, assim como os aprendizes, na maioria dos casos, eles foram forjados por e com pedagogias expositivas com objetivos normativos e normalizadores e com fins de reprodução do modelo dominante, aquele da educação autoritária.

Afinal, como questionou Bakunin (1979, p. 50-51): "Como dariam eles [os professores] aos alunos aquilo que a eles próprios lhes falta?".

Materiais como o Relatório Delors (1996) e especialmente o NEBAS (UNICEF, 1990), trazem a questão da formação ou aperfeiçoamento profissional docente. Aqui pode entrar em ação o PNUD, que atua em diversas áreas sociais conferindo formação técnica e consultorias especializadas e cuja parceria é feita entre o governo do país, instituições financeiras internacionais e o setor privado. A formação, tanto docente quanto discente, parece agora estar pautada em mera aplicação de técnicas ou habilidades, não de criticidade, o que seria um retorno ao tecnicismo e a gestão como atividade técnica, linear e previsível, desconsiderando o lado humano.

Quanto a esta formação estratégica, separamos uma citação que consta no NEBAS (UNICEF, 1990, grifo nosso) que diz:

> E, em muitos países, o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior *distribuição de responsabilidades*, serão necessários. Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente *úteis à introdução de reformas* administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão.

No Brasil, temos formações privadas como a Fundação Lemann, por exemplo, cujo líder, Jorge Paulo Lemann, destacado no ramo empresarial, é considerado o homem mais rico do Brasil segundo a revista Forbes. Ou, a exemplo de Jaques Delors que era ex-ministro da Economia e da Fazenda e Robert McNamara, um dos presidentes do Banco Mundial, que foi secretário de Defesa dos EUA. Percebemos então que a formação, baseada na mesma visão política que a dos organismos internacionais, é ferramenta estratégica para materialização e reprodução do pensamento hegemônico, além de defender a desconcentração em nome da descentralização e da autonomia.

O programa que se desdobrou da proposta mundial, o Educação Para Todos – pensada a nível mundial pela UNESCO e pelo BM – no país impresso sobre o nome de Todos Pela Educação, também conta com mantenedores como: Banco Itaú, Banco Bradesco, Unibanco, Gerdal e a própria Fundação Lemman, além de apoiadores como a Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Patri, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – quase todas entidades envolvidas no Movimento Pela Base – e quando alguma entidade financia algum projeto, naturalmente não o faz para ir contra os seus próprios interesses. A denúncia, então, é que o mercado não deveria envolver-se com a educação e tampouco submetê-la.

Dentro dos muros da escola, é preciso que haja autonomia para que seja realizada a própria formação pedagógica e não que seja adquirida por quem está fora daquela realidade, como é o caso desses formadores e do próprio município que adere a tal programa, como se os problemas existentes no chão de cada escola tivessem uma receita pré-formulada para resolução dos problemas que ali decorrem. É nesse sentido que temos perdido a capacidade de refletir sobre nossas práticas, pois outros a têm refletido por nós, e quanto mais isso é corriqueiro, mas atrofiamos nossa capacidade de resolução de problemas e de vivências genuínas e autênticas, pois ao mesmo tempo em que a sociedade nos proveu várias tecnologias, também desaprendemos a fazer muitas outras tarefas.

Temos, pelos discursos das potências mundiais, uma fala de que a educação é o elemento que trará a *igualdade* pois provê condições de o indivíduo se desenvolver e ter um bom emprego, como se isso tornasse a igualdade possível. É preciso se erguer contra a desigualdade social porque é ela quem interfere no resultado dos alunos nas provas padronizadas pelo aval do empresariado, mas ela é omitida: há uma "[...] igualdade de oportunidades e não de resultados [...] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre

as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida" (FREITAS, 2012, p. 383).

Como afirma Leher (2003, p. 27): "A principal consequência desta medida é o drástico empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, configurando um verdadeiro *apartheid* educacional [...]". Ou seja, o dualismo na educação permanece: os que têm mais condições recebem uma educação para posições privilegiadas, enquanto para outros resta apenas a função de executor. A educação dualista foi fortemente criticada pela corrente anarquista por ser desigual em si e por perpetuar a desigualdade, além de não formar o sujeito de maneira omnilateral.

Tais organismos têm homogeneizado a educação, a nível mundial, sob a roupagem da igualdade. Entretanto, homogeneizar é retirar a originalidade e a autenticidade de cada organismo. Ou, como apontou Gadotti (*apud* SILVA, 1996, p. 67), é pela afirmação da autonomia que também se pode afirmar que não existem duas escolas iguais. Pelo princípio da pluralidade, típico da própria humanidade, que isso precisa ser apoiado e não suprimido.

Encontramos, nos documentos acima citados, uma constante preocupação com a educação da mulher, figura que vem sendo protagonista em diversas frentes. Esse pode ser um dos exemplos sobre a obscuridade em torno dos discursos desses organismos, pois, à primeira vista, a proposta parece fidedigna já que a educação para as mulheres é, de fato, uma bandeira sincera pela emancipação, que independe de gênero.

Entretanto, os organismos utilizam essa roupagem quando a preocupação com a educação das mulheres pode ser, sob a perspectiva anarquista aqui utilizada, entendida sob três ângulos: a) uma grande preocupação dos organismos internacionais é com o alto número de "crescimento populacional" (UNICEF, 1990), o que poderia acarretar alto índice de desemprego e até mesmo a insuficiência dos bens naturais. Sendo assim, a preocupação em ceder educação para as mulheres está na intenção de diminuir a reprodução humana, já que:

> *A educação primária e secundária universal, principalmente para meninas, é central para a promoção da autonomia das mulheres e de sua tomada de decisões.* Atingir essa meta reduziria o crescimento populacional, transformaria normas e práticas ao longo de gerações, assim como limitaria a sobrecarga do planeta (UNESCO, 2016, p. 35, grifo dos autores).

Outro ponto, b) não se comenta sobre radicalmente mudar a situação inferiorizada da mulher para que venha a ter igualdade de salário perante a classe masculina. A

preocupação pode estar em conceder educação à mulher porque ela também é uma força produtiva dentro da sociedade capitalista e c) a mulher é vista como a grande educadora da prole, diante disso, se ela recebe uma educação determinada por alguns valores e crenças mais específicos, provavelmente ela irá difundir os mesmos valores e crenças na criação dos seus filhos e filhas: "A educação de mães também tem efeitos intergeracionais poderosos, com mudanças nas preferências da família e nas normas sociais" (UNESCO, 2016, p. 20).

Segundo Lemos (*et. al.*, 2017, p. 225) a defesa da mulher é uma preocupação maior com a segurança e a economia do que com o direito das mesmas de acessar educação e cultura. É por essa lógica que se faz necessário analisar os discursos e aferí-los com o propósito último desses organismos, porque inicialmente são opacos.

O mesmo ocorre quando demonstram a preocupação com uma educação plural e de respeito às diversidades, como os negros e os índios. Porém, não podemos deixar de lado que organismos como a UNESCO e o Banco Mundial intentam homogeneizar um currículo comum mundial, dedicado apenas à educação básica uma minimização do currículo que preza apenas pelo português e a matemática e suprimi diversos outros conhecimentos como filosofia, sociologia. Aí se incluí a autonomia dos povos em trabalhar com a sua própria diversidade, pois, para estes organismos, o que importa são os conhecimentos mais básicos para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, como reitera um dos documentos estudados: o Plano de Ação para Satisfazer das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). Ou seja, necessidades básicas para uma educação básica.

É em nome da igualdade que esses organismos (UNICEF, 1990; UNESCO, 1990; UNESCO, 2016; DELORS, 1996) concedem maior atenção à educação básica (primária e secundária) com maior atenção às disciplinas de português, matemática e ciências, pautado em competências como flexibilização, trabalho em equipe, criatividade, resiliência, e o termo "c.h.a.v.e" (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções), ou "perseverança, autocontrole ou habilidades sociais e emocionais [que] preveem resultados melhores no trabalho" (UNESCO, 2016, p. 44) na intenção de preparar esses alunos e alunas para a empregabilidade, numa educação que sirva ao produtivismo e ao consumismo e, segundo o mesmo material, "dados indicam que a maioria dos sistemas educacionais não tem acompanhado a demanda do mercado" (UNESCO, 2016, p.16).

Assim, fica constatada o objetivo de formar para a empregabilidade e formação de um sujeito produtivo ao sistema, por isso a defesa que parte desses organismos é a defesa de que uma "maior cooperação com empresas e indústrias melhoraria a relevância e a qualidade do ensino" (*idem*, p. 35).

O Banco Mundial (2011)[30] é claro nesse sentido. Para o Grupo, há uma "incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências corretas para o mercado de trabalho [...]", e prossegue: "Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis" quase numa concepção higienista pela qual aqueles que não têm o mesmo ponto de partida são excluídos desse jogo.

Os organismos internacionais demonstram uma visível preocupação com a etapa da educação básica e isso também transparece mais uma estratégia cujo objetivo final denota propósitos afinados com o mercado. O Relatório Delors (1996, p. 33) expõe:

> Uma exigência válida para todos os países, mediante a adaptação a modalidades e conteúdos diferentes: o reforço da educação básica; daí, a ênfase atribuída ao ensino primário e a suas aprendizagens básicas clássicas – ler, escrever, contar –, assim como a possibilidade de se exprimir em uma linguagem suscetível de facilitar o diálogo e a compreensão.

Se a maioria pobre da população souber ler, escrever e contar é o suficiente para que a economia continue girando na lógica explorador-explorado. Crer que a educação básica garante oportunidades de trabalho e de igualdade é ilusório, tanto quanto é real que o acesso à ela não garante o sucesso e que mesmo o sucesso não garante a justiça social.

Essa minimização do currículo é o que faz vir a culminar em reformas de ensino como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio (sob alegação de que é necessária para os países em desenvolvimento). Quer dizer, este é mais um dos exemplos de que decisões tomadas nas grandes cúpulas pelos "senhores do mundo" atingem de maneira direta nosso cotidiano para guiar a vida da população, desde o trabalho ao lazer – como fatores objetivos – e também em relação às nossas próprias crenças, visões de mundo pré-direcionadas e consciências atrofiadas – como fatores subjetivos. A atual forma de organização social, as instituições e a própria educação não têm coloborado para que alcancemos nosso potencial como seres humanos.

[30] No prefácio.

Para o exercício da autogestão se faz necessário arcar com uma formação omnilateral, ou o que a educação anarquista chama por "educação integral": o desenvolvimento da mão e do cérebro, do corpo e do espírito; integral no sentido da omnilateralidade, em todas as dimensões do humano (social, psíquica, física, cultural etc).

A menção ao desemprego é constante nos documentos (DELORS, 1996; BANCO MUNDIAL, 2011; UNESCO, 2016) e, ao que parece, as estretégias dos organismos não têm dado conta de impedir a crise, já que consequência inevitável da conjuntura. Como explica Leher (2003, p. 26): "Somente no Brasil, entre 1985 e 1998, o número de empregos na indústria caiu 43%, enquanto a produção industrial cresceu apenas 2,7%. Para as ideologias dominantes, o melhor antídoto para os males decorrentes do desemprego é a educação elementar e a formação profissional". Entretanto, no Brasil atualmente há um número histórico de desempregados, o que valida tais antídotos como inócuos. E, vale lembrar, com desigualdade econômica não há igualdade social.

Quando esses organismos mencionam, com certa constância, a "redução da pobreza" nos remetemos a Rodriguez (2014, p. 190) quando mostra que "a vida na sociedade burguesa prepara os indivíduos para viverem em uma sociedade burguesa". Assim, é evidente que a sociedade burguesa educa por meio de uma educação burguesa. Disso decorre a divisão social do trabalho, que formará o operário, o capitalista, o "operário capitalista", sendo que alguns desfrutarão de vidas mais dignas que outros. Porém, para uma anarcopedagogia, o ganho não está em conseguir fazer com que alguns pobres se tornem ricos, mas, antes, acabar com as castas.

A aprendizagem acelerada, citada no documento do Banco (2011, p. 2), denota a preocupação com uma formação aligeirada, como uma busca apressada de nivelamento para qualificação das pessoas (em especial as menos favorecidas) e que, segundo o mesmo documento, tem a possibilidade de ser efetivada por meio das novas tecnologias. Isso aponta, também, para a discussão a respeito da própria parcela do ensino a distância, que atualmente já parece indicar uma aprovação e aceitação por meio das atuais Diretrizes do Ensino Médio, afinada com a Reforma do Ensino Médio e também da BNCC, o que prejudica a atuação docente, enxuga o currículo, aumenta o dualismo educacional entre ricos e pobres e ameaça a própria educação como processo coletivo e a reduz para mera aprendizagem.

No que tange à *solidariedade*, dentro do anarquismo ela é sinônimo de empatia e apoio mútuo, de olhar para o outro como se fosse a si mesmo, enquanto na sociedade capitalista ela se constitui em caridade. Dentro das propostas dos organismos internacionais na educação, solidariedade é estar nas ONG´s, fazer doações e propiciar o envolvimento de entidades privadas que possam se responsabilizar pela educação, colocando as condições que bem entendem em troca desta ajuda. Isso condiz com a responsabilização pela qual o Estado coloca as obrigações sobre os civis, sem dar, contudo, a real liberdade e autonomia, pois que uma responsabilização apenas da execução e não da criação autêntica da auto-organização.

O termo "cooperação internacional" também soa humanizado e também consta em diversos documentos como o Relatório Jacques Delors (2010), o Repensar a Educação (2016) e especialmente o NEBAS (1991), que é ainda mais claro nesse sentido. É Cruz (2003, p.55-56) que nos auxilia a entender que embora a expressão pareça indicar um tom de solidariedade, em verdade se refere ao sinônimo de empréstimos para combater problemas socioeconômicos, que por vezes superam o juro do mercado.

"Competitividade", "competição" e "concorrência" são termos que também aparecem em três desses relatórios escolhidos (BANCO MUNDIAL, 2011; UNESCO, 2016; DELORS, 1996) e que carregam uma dimensão salutar, como se a competitividade fosse realmente o motor que move ao progresso, e não a colaboração. A competitividade é posta sob roupagem humanizada, mas para o anarquismo ela é mais prejudicial que positiva, pois, como demonstrou o estudo de Kropotkin (2009)[31] que replica o darwinismo, é a colaboração o fator que mais auxiliou o progresso e a sobrevivência de grupos de espécies. Com o ser humano isso é ainda mais evidente, já que os homens são animais demasiadamente dependentes do seu grupo.

Para Novaes (2009, p. 30): "A competição entre alunos de uma mesma classe fragmenta as possibilidades de ajuda mútua, ensinando as crianças a viver e aceitar o individualismo [...]". Ou seja, o que é salutar de ser exaltado são práticas de colaboração e mutualismo, e antes em prol do desenvolvimento humano que do econômico.

A competição também ocorre ao nível das escolas públicas e privadas, por meio dos *rankings*, premiações e sanções quando alcançam, ou não, metas e pontuações estipuladas,

[31] Publicação original de 1902

como é o caso do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que demonstram uma cultura de resultados e não de processos, como se quantidade falasse sobre qualidade. Esse cenário acaba acarretando a concorrência em lugar de apoio e fomentam um currículo minimalista, com o objetivo de educar para o capital e não para a emancipação. Para Altmann (2002, p. 83) "o Saeb prioriza língua portuguesa, matemática e ciências. Nessa seleção, diversos outros conhecimentos são deixados de lado" e é o que a Reforma do EM está fazendo atualemente.

A avaliação externa partilha de uma certa perspectiva autoritária, já que é uma maneira de controlar o cumprimento ou não das metas deliberadas mundialmente e é apresentada com bastante frequência nesses documentos. Tal como um investimento que deve ser rentável, é preciso o acompanhamento do que vem sendo alcançado. Segundo o Banco Mundial (2011, p. 5-6): "Isso implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado. Significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento (incluindo a ajuda internacional) e os resultados".

Voltada para os resultados e controle desses resultados busca acompanhar a "efetividade" dos conhecimentos transmitidos: "Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desemprenho" (UNESCO, 1990, p. 4). Esse é um elemento bastante criticado na corrente da educação anarquista quando ela se dá como vem sendo aplicada tanto nas salas de aula, quanto a nível externo, porque denota um instrumento de heteronomia:

> Para medir o indicador global proposto – habilidades de leitura e matemática – é necessário um consenso sobre o conteúdo dos resultados da aprendizagem a ser avaliado, os padrões de qualidade que a avaliação precisa cumprir e os parâmetros de definição e avaliação a serem utilizados (UNESCO, 2016, p. 39).

Contudo, ninguém pode conhecer melhor que os próprios práticos da escola sobre o que é necessário ser feito. Além disso, uma avaliação que se queira qualitativa e formativa não pode ser padrão, porque não se pode analisar casos, escolas e alunos diferentes por meio de ferramentas iguais, e também não pode ser quantitativa, porque números dizem pouco nesse processo. Esse avaliação arbitrária é típica do próprio modo de produção

capitalista, pois, como afirma Bernardo (1998, p. 19): “o capitalismo não pode equiparar sob o ponto de vista quantitativo trabalhos que, qualitativamente, são sempre diferentes”.

Outro discurso corriqueiro nas propostas desses organismo diz respeito à “sustentabilidade”. A defesa é que: “A educação e a formação aumentam as habilidades e a capacidade de apoiar meios de subsistência saudáveis e de conservar os recursos naturais e a biodiversidade, principalmente em ambientes ameaçados” (UNESCO, 2016, p. 8), pois estão atrelados aos ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) da Agenda 2030, da ONU (Organização das Nações Unidas). Se olharmos pela sustentabilidade ambiental, ela condiz com o cuidado e conservação da natureza. Entretanto, é fato conhecido que o capitalismo é um dos sistemas que mais prejudica o meio ambiente por meio do desperdício, da obsolescência planejada e do lucro que lhes são estruturais.

Entretanto, podemos identificar também outros tipos de sustentabilidade: a social e a econômica, que condizem à sua conservação, ou seja, tratar de maneira sustentável um sistema para que ele seja capaz de permanecer por mais tempo como ele é. Nessa lógica, quando o Banco Mundial (2011)[32] afirma que: “Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis”, não há como aclarar especificamente de qual sustentabilidade se trata. Este elemento deveria supor solidariedade, tendo em conta que “ecologia” e “economia” remetem à “casa/lar” em um sentido de respeito e convivência conjunta para com todos os seres vivos. Entretanto, não há como apoiar a competição e a solidariedade ao mesmo tempo.

É por estas contradições que a corrente anarquista carrega o gérmen do *antiautoristarismo*, do *anticapitalismo* e do *antiestadismo***,** entendendo que o Estado é por excelência a maior expressão da autoridade e último ente ao qual interessa mudar o *status quo*. A máquina estatal tem as funções de limitar a liberdade e de conservar a desigualdade, seja ela das classes ou das massas. Quando o Estado padroniza e impõe, retira a capacidade autônoma dos sujeitos de um lado, enquanto do outro o capital gera reféns, do salário, da fome ou da avareza. Se a engrenagem do capitalismo é a desigualdade, a do Estado é a autoridade, em especial com a volta do neoliberalismo onde o “Estado é mínimo para o social e máximo para o capital”. Assim, órgãos como o BIRD

[32] No prefácio.

acabam não sendo apenas um parceiro, como em determinados assuntos substitui o próprio Estado, pois, como afirma Bernardo (1998, p. 35), antes o Estado restrito coordenava as unidades econômicas e as empresas, agora são as grandes empresas que se encarregam da organização global. Bauman (1999, p. 55) consente quando afirma que antes era o Estado quem controlava sua riqueza, mas que agora o capital e a economia se movem tão rápido que estão sempre a frente de qualquer Estado.

Não é diferente em relação às leis vindas de fora e, nesse caso, influenciadas pelos países e pelos bancos mais ricos que vêm solfejando o ritmo da educação, pois isso acaba refletindo na política educacional brasileira. Em lugar das leis[33], a corrente anarquista defende a solidariedade e a autodisciplina, pois, como lembra Faria (1985, p. 8) a "lei é um código da violência organizada" e como afirma Silva (1996, p. 54): "O desejo pode se deparar com a lei, ou seja, com o formalismo burocrático que valoriza a conformidade com as normas e não com os objetivos. Esta é a condição para a frustração da esperança e o surgimento da alienação". Por meio da consciência, as normas serão consenso mútuo e convenção, não mais uma burocracia estanque.

A lei heterônoma se faz desnecessária quando a lei autônoma, consciente, autodisciplinada e solidária for desenvolvida em termos subjetivos e propiciada pelo meio objetivo. É por esta lógica que o anarquismo se faz por excelência a filosofia que busca o exercício pleno da autonomia como sendo, segundo Silva (1996, p. 59), a capacidade de recusa de normas não convenientes.

Segundo a UNESCO (2016, p. 16), um nível melhor de educação primária e secundária contribuem para o crescimento econômico – isto é, lucro – e que os sistemas educacionais não têm acompanhado a demanda do mercado, afirmações pelas quais é possível, mais uma vez, perceber que a prioridade não é a formação crítica ou a emancipação, mas o bom desenvolvimento do livre mercado: "Daí depreende-se a ênfase na educação primária, que prepara a população, principalmente feminina, para o planejamento familiar e a vida produtiva" (ALTMANN, 2002, p. 79).

Esse é um dos motivos pelos quais são realizados programas e parcerias com órgãos internacionais que dão suporte e que até mesmo requerem um retorno do país perante as novas diretrizes que a ordem econômica fabrica.

---

[33] Vídeo "Anarquistas viviendo en anarquía". Vide referências.

Fica constatado que a privatização é um ponto a ser alcançado num futuro breve, quando no Relatório de Monitoramento Global (2016) a Meta 4.b do ODS prevê "até 2020, expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento [...]", já que o Brasil ainda é um dos únicos países que oferece educação pública, o que pode estar numa contagem regressiva para inexistência. Borges aponta que (2003, p. 131): "Segundo alguns analistas, há uma contradição nessas medidas, pois, de um lado, afirma-se que as necessidades dos pobres serão mais bem atendidas e, de outro, [...] amplia-se a provisão provada".

Em todos os relatórios estudados encontramos menção a "reformas educacionais": "A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração [...]" (UNICEF, 1990).

Já segundo o Banco Mundial (2011, p. 5):

> Para alcançar a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial canalizará os seus esforços para a educação em duas vias estratégicas: reformar os sistemas de educação no nível dos países e construir uma base de conhecimento de alta qualidade para reformas educacionais no nível global.

Muitas dessas reformas são feitas em função dos empréstimos concedidos aos países tomadores que, em troca, precisam mostrar disposição para arcar com reformas em diversos segmentos, como saúde, previdência e educação, para que estejam afinados com as diretrizes mundiais de desenvolvimento e economia, ou reformas que são feitas justamente para sanar parte da própria dívida externa, como é o caso da PEC 241/2016, que congela gastos públicos por vinte anos.

Quanto ao anticapitalismo, trazemos a preocupação de Novaes (2009, p.25) quando demonstra a facilidade com que a pedagogia toyotista tem para se apropriar das concepções elaboradas pela pedagogia socialista, estabelecendo ambiguidades nos discursos e práticas pedagógicas e que se faz necessária a "formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade, com vistas à politecnia, à superação da fragmentação do trabalho em geral e em decorrência do trabalho pedagógico, ao resgate da cisão teoria e prática, à transdiciplinaridade, e assim por diante" e que a pedagogia do capital vem se apropriando inclusive dessas mesmas defesas mas que, porém, só são possíveis de objetivação em outro modo de produção. Isso significa que há um desvio semântico de

palavras e discursos cooptados pela estrutura dominante e que não podem ser efetivados plenamente nessa mesma estrutura.

Em todos os relatórios elencados há menção e apoio à relação público-privada, "entre as organizações governamentas e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias" (UNESCO, 1990, p. 6). Nesse sentido, as metas estipuladas a países em desenvolvimento (como a erradicação do analfabetismo, educação básica para todos, a preocupação com uma formação técnica e de "qualidade", a educação para a mulher, saúde e nutrição etc.), como é o caso do Brasil, à primeira vista parecem objetivos nobres. Para o NEBAS (UNICEF, 1990): há uma "ampla gama de colaboradores – famílias, professores, comunidades, empresas privadas (inclusive as da área de informação e comunicação), organizações governamentais e não-governamentais, instituições, etc.". Enquanto para o material da UNESCO (2016, p. 35) é necessário "alterar o currículo dos níveis secundário e terciário. Maior cooperação com empresas e indústrias melhoraria a relevância e a qualidade do ensino".

Dentro dos estudos organizacionais e teorias de gestão, um elemento que surge constantemente é o poder. Faria (1985, p. 15) o conceitua da seguinte maneira: "[...] poder refere-se à capacidade de uma classe [...], de definir e realizar seus interesses [...], mesmo contra a resistência que possa existir contra o exercício desta capacidade [...]". Se quem faz uso do poder o faz sobre alguém, logo, é sobre aqueles que não detém o poder[34]. Poder se traduz materialmente na capacidade de mandar, enquanto a autoridade é a capacidade de que os mandatos sejam obedecidos e ela pode dar-se de maneira mais ou menos visível. Assim, a dominação provém do poder. Por este motivo o anarquismo e o projeto autogestionário vão contra a heterogestão, pois, além de implicar uma relação hierárquica de domínio, ela também atua de forma coercitiva e a coerção é um dos obstáculos para a liberdade, a horizontalidade e o livre acordo.

O mega projeto educacional em curso, pensado pelos organismos internacionais em parceria com o capital, pode nos apresentar respostas não tão nobres assim, já que se constituí em uma união para a manutenção da cisão. São os fins que precisam ser

[34] Entendemos que não há uma unidimensionalidade quando falamos em poder, tendo em conta que existem microrresistências e micropolíticas de organizações informais que também exercem influências sobre o poder instituído (aquilo que está dado, posto, fundado oficialmente). Aqui nos referimos somente à menção generalizada de que tal poder instituído de fato existe e que, por isso mesmo, tem, oficialmente, a *outorga do comando*. Ao ato de resistir a esse poder ou subverte-lo seria possível denomina-lo por "contrapoder".

analisados e para tanto, as seguintes perguntas precisam ser feitas: Quem gere? Para quê se gere? E, por fim, a que preço?

Motta (2003, p. 369) afirma que: "[...] se administra em nome daqueles que dispõem dos meios de administração, isto é, que dispõem de poder econômico ou político, ou em nome próprio". Nesse sentido, aqueles que têm mais poder são os que têm mais dinheiro. Diante de empréstimos e financiamentos restam os favores, ou os juros. Com isso, as agências multilaterais saem ganhando ao forjar e conservar a ideologia dominante nas instituições e campos sociais e o Banco Mundial e FMI – órgão que segundo Altmann (2002, p. 85) sugeriu que as universidades públicas se tornem pagas – têm lucrado em função da dívida externa, além dos financiadores nacionais e do empresariado. Como é esta classe quem vem financiando a educação, a direcionam para onde pareça ser mais conveniente aos interesses que estão em campo na disputa da hegemonia e da contra-hegemonia. Outra ideia que sintetiza isso é:

> Governos, organizações da sociedade civil (CSO), comunidades e empresas privadas têm contribuído para este progresso, construindo mais escolas e salas de aula e recrutando professores a níveis sem precedentes. O Grupo Banco Mundial tem apoiado este esforço – não apenas com financiamento e assistência técnica, mas também *com ideias* (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 2, grifo nosso).

E quais seriam as ideias que poderiam partir da defesa de um dos bancos mais poderosos do mundo? Ideais socialistas e anticapitalistas, contra-hegemônicas? O que fazem os bancos? Lucram. Nota-se então, como defende Lenoir (2017, p. 92), "que não há educação sem ideologia e sem valor, e que todo projeto educativo inscreve-se num projeto de sociedade e numa representação do indivíduo em devir". Ou seja, não existe neutralidade no campo da educação: para o autor (*idem*, p. 101), ou ela apaga as relações de classe ou ela instrumentaliza os indivíduos para trabalhar a liberdade.

Temos uma educação nos moldes tecnicistas dentro da qual apenas o resultado importa, sob a bandeira do neoconservadorismo. Monitoramento, controle, burocracia, padronização, hierarquia, competitividade, domínio, eficiência, terceirizações e responsabilização, um retrocesso à administração clássica, tudo para formação de um sujeito amansado pelo e para o mercado pensado em prol da produtividade e Gutierrez (1988, p. 17) faz uma observação importante quando afirma que maioria da população não possui condição mínima de formação cultural e política que facilite o surgimento de organizações alternativas e questionamento dos valores hegemônicos. Isso significa que o

projeto educacional em curso, pensado pelos grandes senhores do mundo, afasta ainda mais a possibilidade de organizações diferenciadas, já que o aspecto político-crítico da educação tem sido substituído por técnicas e políticas dominantes, ou políticas despolizantes.

São propostas como a BNCC que, no bojo da sua pedagogia por competências e enxugamento do currículo, transparecem claramente um projeto educacional afinado com as propostas do mercado, do trabalho com resiliência, protagonismo, trabalho em equipe, dentre outros termos mercadológicos. Para a UNESCO (1990, p. 3, grifo nosso):

> Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, *desenvolver plenamente suas potencialidades*, viver e trabalhar com dignidade.

O prisma anarquista não nega que na escola hegemônica essas características já existiam. No entanto, atualmente com a volta do neoliberalismo é como se isso estivesse patente. Esse quadro é um empecilho para realização da autogestão, pois além da realidade ser heterogerida ela vem ensinando a heterogestão, a fim de perpetuá-la. Isso é nocivo na medida em que entendemos que a perpetuação de um conhecimento hegemônico distancia a transformação real, pois concordamos com Rodriguez (2014, p. 198) quando afirma que a falta de uma formação teórica e política é o que facilita a dominação.

Em relação à utilização inoportuna dos conceitos de aparência mais libertária, Luengo (1993, p. 48) corrobora que:

> O que nos sucede, com relativa frequência, é que nos sentimos predeterminados pelo uso indevido dos vocábulos e o uso que se faz dos seus conceitos, e a experiência que nos aplica a distorção destes mesmos conceitos, nos faz rechaçá-los sem uma análise prévia e recuperação positiva. Por isso, devemos empregar as palavras a partir de nossa forma de concebê-las, e não a partir da maneira que os demais pretendem que a entendamos.

Esta lógica serve tanto àquele senso comum que encara alguns conceitos àcratas com preconceito e mesmo uma concepção pejorativa, quanto ao senso comum que encara tais conceitos provenientes dos organismos internacionais como nobres sem que haja uma análise mais profunda sobre os reais propósitos por trás do discurso harmonioso. Esse cuidado se torna importante quando lembramos que uma palavra não tem seu real sentido decodificado se estiver fora de um contexto e de determinados propósitos.

Chossudovsky (1999, p. 34-35) explica que essa contra-ideologia até aqui apresentada gera "uma aparência de debate crítico sem tocar nos fundamentos sociais do sistema de mercado global" e prossegue (*idem*, p. 35): "Esse enfoque ético e as categorias subjacentes (por exemplo, diminuição da pobreza, questões ligadas a gênero, equidade, etc.) fornecem uma 'face humana' às instituições de Breton Woods e uma aparência de compromisso com a mudança social".

Em seu artigo, Percheron (2014) versa sobre a importância da linguagem para validação da verdade já que a consciência humana demanda da comunicação para assimilação da realidade e, nesse sentido, a linguagem dominante tem condicionado a consciência. Ou seja, para uma sociedade capitalista há uma consciência capitalista. Assim, tipos novos de sistema podem ser vislumbrados apenas com intensa dificuldade, pois é como se não existissem, o que demonstra parte de nossa hipótese de como a ideologia dominante e suas estratégias impedem o projeto autogestionário. Contudo, "acontece que a consciência também condiciona a linguagem" (*idem*, p. 146) e é por isso que a classe contrarrevolucionária busca superar esse processo de coisificação.

Apesar desse cenário enrustido, para os educadores militantes ainda é cristalino que o projeto em curso não está sendo pensado para promover a potencialidade de libertação e evolução humana: sempre "conscientes de que em uma sociedade de classes, e uma sociedade hierárquica e autoritária, o ensino só podia ser um ensino de classe, hierarquizado e repressivo" (LIPIANSKY, 2007, p. 77), ainda que tacitamente.

Destarte, tais consequências também são aqui retratadas para demonstrar a nocividade de deixar que os assuntos educacionais sejam retirados das maõs dos práticos do chão da escola para serem entregues às mãos dos grandes *think tanks* do mercado mundial e da hegemonia a quem também é possível chamar por "planejadores educacionais" (UNICEF, 1990) ou "experts" (UNESCO, 2016, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Por mais que os ideólogos do poder e a corte de acólitos arrependidos
proclamem o fim da história, ela teima em afirmar que
só morrerá com o próprio homem".
(Jorge Silva)

Partindo agora para a finalização deste trabalho, antes de apresentarmos suas conclusões, gostaríamos de externar sobre a realização deste estudo fazendo analogia com a máquina de um tear: nesse processo nos deparamos com fios e urdiduras que precisavam ser dispostos em uma trama de fios que se interligassem para, no fim, apresentar o resultado esperado. Foi um trabalho que precisou ser construído com empenho, pois não discorremos apenas sobre um tema isolado – autogestão, que, a propósito, já carrega lá seus obstáculos –, mas fomos tratar de mais outros três, com a atenção necessária para conseguir criar *links* entre eles, para que essa trama pudesse ser composta, o que culminou em um aumento de dificuldade da tarefa. São eles: a) heterogestão, b) anarquismo e c) organismos internacionais. Tecer essa possível relação da autogestão com os organismos internacionais se constituiu em uma empreitada um tanto quanto trabalhosa.

No entanto, talvez caiba aqui certa autenticidade e ineditismo na abordagem do tema, uma vez que ele versa sobre o tema central – a autogestão – e, simultaneamente, faz um cotejamento com a atuação dos organismos internacionais, ao mesmo tempo em que faz uso do prisma anarquista para tanto. Assim, por meio de uma investida só, a pesquisa apresentou a defesa autogestionária enquanto problematizou a atual hegemonia da heterogestão, caracterizada pelos organismos internacionais, entes bastante operantes nos dias atuais.

Seu (contra)método também foi, para nós, uma certa autenticidade e mais um desafio que, sem dúvidas, demanda tempo e novos desdobramentos futuros em função da sua singularidade. Parece descomplicado utilizar um (contra)método subversivo para tratar de um tema subversivo, mas não o é, pois não basta apenas apontar seus princípios teóricos, mas também buscar usá-los concretamente na pesquisa. Contudo, a subversão normalmente encontra entraves (e se não encontrasse não seria subversiva) e, além disso, a teoria acaba sendo densa para um tempo que é curto.

Certamente, mais do que respostas, as dúvidas parecem se sobressair com maior destaque, especialmente porque tratamos sobre algo que, em sua maior parte, trata-se de um *devir*; da proposição de um *outro* e, como outro, espera que possamos sair de nós mesmos para transportar-nos a esse outro lugar e, só assim, conseguir depreende-lo um pouco melhor.

A autogestão é um tema que, como vários outros, carrega suas incertezas, o que pode ser visualizado por meio de exemplos amiúde mencionados sobre o socialismo (autoritário) no mundo atual e suas limitações, contradições e críticas, como um sistema falho que mesmo lutando pela igualdade acarreta lá suas próprias misérias, mas que certamente também sofre retaliação pelo capitalismo, já que modelo social hegemônico. Assim o socialismo autoritário, como os atuais governos de esquerda, se dão como formas de governo que para a própria perspectiva anarquista (socialismo libertário) apresenta-se mais sob formas de ditadura do que de emancipação e onde também existe forte heterogestão, autoritarismo etc. Aqui cabe mais uma vez a importância de aclarar a diferença entre socialismo autoritário e o libertário: o anarquismo não quer conquistar o poder e nem continuar com o aparato governamental e de Estado, quer, antes, desconstruir radicalmente essa estrutura.

Portanto, neste trabalho não buscamos ser unilaterais e afirmar que a autogestão não possui limitações e impasses, apenas expor os seus princípios, além de algumas vantagens e condicionantes, mas sem entendê-la como panaceia da humanidade, já que a complexidade do ser humano, animal naturalmente incompleto, e da complexidade de suas instituições, existência e produções ontológicas transcende este e qualquer debate.

Dito isto, é possível afirmar então que no tecer deste trabalho buscamos discorrer a respeito da autogestão como projeto composto por uma dimensão educacional e outra social, e o fizemos pautados sobre a sua antítese, ou seja, a heterogestão, entendendo que é no cerne desta – e do sistema social vigente que a acomoda – que se concentra a razão de ser do seu protesto. Por isso esse tema foi perseguido sem perder de vista que o contexto social que nos rodeia é a heterogestão, tendo em conta que esta é a forma hegemônica atual de regulação social.

O funcionamento do sistema capitalista é balizado por fatores econômicos e político-ideológicos contrários aos da autogestão, como hierarquia, poder centralizado e autoritário, dependência, heteronomia, padronização, alienação, burocracia, lucro,

competitividade, corrupção, desperdício e misérias de ordem objetiva e subjetiva, com auxílio dos mecanismos fabricados pelos organismos internacionais para conservação do *status quo*. Estes são fatores que impedem a realização da autogestão em nível macro e a tornam limitada em nível micro, daí a afirmação da autogestão socioeducacional, como projeto anárquico ou essencialmente socialista, ser explicitamente anticapitalista.

Exposto que a heterogestão é afinada com o sistema de acumulação, escolhemos a UNESCO e o Banco Mundial como exemplos que representam materialmente essa forma de gestão, com o intuito de retirá-la da mera abstração e, ao mesmo tempo, conferir um tom de atualidade a este estudo. Tais organismos caracterizam-se como heterogestores globais que detém poder de governança sobre diversos serviços de países em desenvolvimento, inclusive e de maneira um tanto especial sobre o campo educacional.

Dito isto, com a realização deste estudo buscamos explicar a autogestão pelo que ela não é, como estratégia de tornar mais fácil seu entendimento, já que se trata de um projeto difícil de ser visualizado. Como sendo o avesso das regulações sociais que se estabelecem atualmente, buscamos elucidar esse projeto complexo, de caráter revolucionário e por isso *necessariamente* envolto em uma crítica social radical, tendo o anarquismo como filosofia política que o sustenta, já que a autogestão, além de ser propriamente um dos seus pressupostos, tem os outros princípios ácratas como imprescindíveis para sua realização. Tal como a práxis em movimento, ela é ao mesmo tempo a premissa e o próprio fim.

Procuramos demonstrar também a nocividade da heterogestão e, consequentemente, de entregar o assunto dos práticos da educação aos homens de negócio e mostramos, ainda, que a autogestão intenta devolver e desenvolver a consciência do homem sobre seu trabalho, expropriada pelo sistema de acumulação, que condiciona objetivamente e subjetivamente os indivíduos a se conformarem com a existência de tutelas e hierarquias como coisa insuperável e até desejável.

Vimos que o que caracteriza o ser humano como humano é a *intencionalidade*, ou seja, a capacidade de atuar na natureza sob planejamento e previsão de determinados fins, dentro de propósitos sistematizados que apresentam a possibilidade de compreender *o quê*, *como* e *por que* tal atividade precisa ser feita. Quando somos expropriados dessa capacidade temos a nossa própria humanidade expropriada e é isso que os chamados "senhores do mundo" têm feito: decidido sobre o trabalho e as condições de vida da

população. Assim, o que está em curso diz respeito a um projeto de confinamento do homem, da própria condição humana. Porém, nossa defesa é a de que a educação é de quem trabalha com ela, e não fazer tal denúncia seria compactuar com essa dominação.

Tal intencionalidade é forjada por juízos de valores próprios e por uma visão idiossincrática de *ser* e *estar* no mundo que precisa ser levada em conta. A instituição escolar é formada não apenas por estruturas materiais, tempo e espaço, mas por pessoas que a dinamizam, lhe conferem sentidos e aparências e por isso precisam ser ouvidas, num ato de respeito ao princípio da pluralidade e da alteridade. Se se tolhe esse indivíduo, ou, mais do que isso, programa-o como uma máquina orientada por regras do mercado, se confisca a sua humanidade e a capacidade de produção humana, de trabalho humano.

Se a heterogestão mutila a ação consciente do homem sobre seu meio, então também mutila o resultado do seu trabalho e é aí que questionamos uma educação e uma pedagogia que têm sido alienadas e, mais do que isso, alienantes; uma educação estanque porque orientada para fins de mercado. Escola e educação têm servido, então, como estratégia para manter a classe gestora dominante no poder (e isso implica em manter a diferença de classes, de massas, a desigualdade, exclusão e, desta forma, a heterogestão).

Ou seja, o objetivo desses organismos é menos o de preocupar-se com a autonomia, com a diversidade, com a redução da desigualdade e com uma educação de "qualidade" do que a expansão dos interesses da economia global e, vale rememorar, a autogestão genuína não está dentro dos planos dessa estrutura, por essência e por definição autoritária, por isso nossa intenção de evidenciar isto e desvelar como esse processo ocorre.

Será que há uma verdadeira intenção por parte dos bancos e pelos perpetuadores do capital em reduzir a pobreza, ou a preocupação está em ela impedir o projeto de uma educação já pensada e que precisa ser posta em marcha? Ou, ainda, uma provisão de recursos básicos para impedir os riscos de um levante? Por que então os organismos, apesar de todo empenho empreendido sobre o qual versam, não conseguem resolver a crise e os problemas aos quais se propõem e algumas vezes até os aprofundam? Porque além da crise ser estrutural ela ainda é fabricada sob aval e reforço dessas mesmas instâncias.

Por isso trouxemos o estudo sobre os discursos presentes nos relatórios para desvelar tal retórica, ambígua e contraditória. Nosso intuito com tal análise foi a de demonstrar como a heterogestão se materializa e como todo esse programa torna longínqua a realização da autogestão socioeducacional, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de

autodeterminação e auto-organização dos sujeitos, também da própria organização social da qual fazemos parte. Neste estudo torna-se possível notar que não basta apenas a coerção física para exercer controle e guiar a população para caminhos desejados pela classe dominante: tornou-se mais eficaz controlar o pensamento.

Foi por meio da desconstrução desses discursos que intentamos atestar a crítica de que a educação, como instrumento estratégico no campo de disputa, tem sido utilizada pela elite global para formação de um sujeito submisso e dirigido pela lógica do sistema de acumulação. Como o controle é tão melhor quanto menos explícito, trouxemos exemplos de diferentes termos utilizados nos documentos estudados e buscamos desconstruí-los para demonstrar que se tratam de meias-verdades, discursos que reforçam a ideologia heterogestora e impedem, consequentemente, a busca pela autogestão.

Por essa via, é possível perceber que, de fato, existe preocupação com a educação e que, à primeira vista, dar atenção à educação básica, por exemplo, transparece preocupação desinteressada/fidedigna, pois a educação é um elemento especial que compõe as relações sociais e, afinal, a educação básica é a base de toda formação. No entanto, o que precisa ser observado vai além do *quê* está sendo ofertado, mas, sim, acrescentar as perguntas *como* e *com qual propósito*. É isso que diferencia uma preocupação com a educação por meio de correntes libertárias de outra que se dá por meio de correntes hegemônicas. Ou seja, trata-se menos do objeto em si do que a *intenção* com a qual é utilizado.

Nesse sentido, conceder doações, financiar projetos educacionais, pensar em uma educação que alcance a todos, apoiar reformas educacionais, ajudar na formulação de currículos, diminuir a pobreza e dar atenção às minorias parecem mesmo causas nobres, mas é preciso pensar no *porquê* de serem realizadas essas atitudes, pensar naquilo que não é dito. São atitudes desinteressadas, benfeitorias sem propósitos?

Expor esse tipo de informação nos tempos atuais é oportuno, pois estamos assistindo à aprovação de projetos cujo currículo defendido pelas grandes potências mundiais e nacionais é transformado em um código, estanque e cada vez mais minimalista, em função mesmo de atrofiar as capacidades humanas: a crítica tem se tornado ilegal, os dispositivos de controle têm se tornado cada vez mais eficientes, a autonomia tem sido dissimulada, filosofia e sociologia se tornaram inúteis e o *apartheid* educacional entre a educação da elite e do proletariado tem crescido ainda mais.

É por isso que este estudo adotou tal tarefa elucidadora como um compromisso, ao mesmo tempo militante e científico, diante da utilização desviada dos termos apresentados no estudo dos documentos, que são termos essencialmente libertários e contra-hegemônicos (utopia, transformação social, diversidade, vida feliz, sustentabilidade, pensamento crítico, autonomia, cooperação, minorias etc.), que estão sendo apropriados e reconvertidos a favor da própria hegemonia, capitalista e heterogestora, ao mesmo tempo em que caminham lado a lado de termos como: competição, cidadania adaptada, concorrência e mercado, palavras que não compõem um misto coerente.

Ora, não pode haver uma mudança significativa de paradigma pela classe dominante e pelas grandes corporações, pois em realidade eles buscam a manutenção e não a mudança, é por isso que a transformação precisa partir da própria consciência, individual e coletiva, promovida pela autoformação e autocrítica de cada um e entendendo que a grande solidariedade é a conexão que existe sob perspectiva de uma cosmovisão humana que transcende a lógica do mercado. Isso não se trata de nenhuma doutrina e nenhuma utopia, apenas de questionar valores degradantes da condição humana e da natureza. Outrossim, as mudanças só podem ser significativas quando criadas por nós mesmos, não quando são impostas, pois o processo é mais significativo quando nos autodeterminamos.

Nota-se que o que está em jogo não se trata apenas da concessão de empréstimos para financiamento de projetos educacionais, mas sim a efetivação de uma *engenharia social obscurecida*, ou seja, a fabricação de indivíduos forjados para expansão do projeto capitalista, neoliberal e, consequentemente, heterogestor, trazendo para a educação o retorno ao neotecnicismo e ao neoconservadorismo. Logo, a existência humana encontra-se resumida a um falseamento causado pelo domínio do mercado e é essa educação que está sendo claramente comandada pelo capital e o perpetuando.

Daí a defesa da autogestão, que permita ao homem o direito de decidir sobre o que lhe diz respeito, para que possamos exercitar posturas genuínas de autonomia, ética, altruísmo, criticidade e não apenas o consumo de orientações já pré-fabricadas que atrofiam as capacidades humanas, mas a produção das nossas próprias, porque somos seres culturais, capazes de discernimento e de criação. Contudo, precisamos ter condições para poder desenvolver algumas capacidades, e se levarmos em conta que vida e educação não se separam, isso pode ser facilitado com ajuda de uma pedagogia contra-hegemônica que exercite a formação política crítica, a favor da emancipação e da conquista de uma

sociedade – ou simples ações cotidianas – que auxilie o ser humano em seu desenvolvimento pleno e não que seja educado para uma sociedade danosa.

Como vimos, para autogerir-se é necessário que haja liberdade contra a autoridade artificial, educação integral efetiva contra a divisão social, responsabilidade contra a competitividade, ética contra a libertinagem, altruísmo contra o egoísmo, criatividade contra a dependência e prática contestadora contra a desigualdade, além de outros princípios e valores já discutidos no desenrolar da pesquisa. Então questionamos: é isso que os organismos aqui tratados estão ensinando ou cultivando? A resposta não apenas é negativa como é complementada à tese de que, em grande medida, estão ocasionando o contrário, ainda que esses organismos carreguem um modelo aparentemente democrático e demonstrar isso foi uma das intenções que permeou este trabalho.

É a partir deste panorama que podemos responder a pergunta do nosso estudo pois, sabendo que para o alcance da autogestão se faz necessário um alto grau de desenvolvimento humano e de consciência, tanto sob perspectiva cognitiva quanto ética, e tanto em questões objetivas quanto subjetivas, ter um projeto educacional alienante, pensado por bancos, empresários e especialistas acaba prejudicando a emancipação, o que impede a autogestão que não consegue realizar-se enquanto houver a perenização da heterogestão que torna o desenvolvimento humano insuficiente para arcar qualitativamente com a primeira. Permitir que a educação seja reduzida à mera aprendizagem mecanicista impossibilita qualquer alcance de perspectivas autogestionárias que apenas a educação de caráter libertário pode prover.

Currículo minimalista, avaliações de caráter competitivo, ranqueamentos, planejamentos de aula pré-formulados por empresas privadas, princípios empresariais como flexibilidade e resiliência, iniciativa privada, desresponsabilização, culpabilização, controle externo, pseudoautonomia, pseudoparticipação, quantificações que não dizem muito, empréstimos que fazem crescer a dívida externa até culminarem em congelamento de gastos por anos, formação continuada pensada de fora, formação aligeirada, qualidade total, fazer mais com menos e reproduzir uma educação do consenso e do conformismo são fatores inclusos nessa atual lógica educacional, fatores que a pedagogia autogestionária coloca em xeque. Afinal, “o ser humano que deixa de se indignar se torna nada e nadifica

as coisas”[35] e a autogestão não poderá germinar com plenitude em uma sociedade conformada. Esse é o grande ponto da crítica aos heterogestores educacionais.

Assim, a autogestão se caracteriza pela superação do sistema social vigente e uma escola autogestionária é aquela que se faz longe dos domínios do Estado e dos princípios capitalistas, que se autossustente, que não tenha cargos irrevogáveis, hierarquias e autoridades artificiais, que partilhe de práticas contestadoras, que eduque *na* e *para* a autogestão, que seja horizontal e ensine a horizontalidade, que saiba ouvir e deliberar, que ensine pelo exemplo; uma escola viva na ética, na consciência, na humildade, na empatia e em demais valores libertários, porque autogestão é liberdade. Nisso, há uma relação recíproca na qual para se ter uma escola autogerida é necessária uma sociedade autogerida, e para conquista de uma sociedade autogerida é necessária uma educação autogestionária. Essa afirmação não significa que então a autogestão seja impossível, ao contrário. Significa apenas que ela é um movimento e, por isso mesmo, deve ser buscada simultaneamente.

Enquanto não há uma reoordenação estrutural, já que a história é cíclica e pode passar por alterações socioeconômicas ou civilizacionais, é possível ir atuando nos microcosmos da maneira como seja possível, pois para conquistarmos a capacidade de nos autogerir é preciso começar a romper com os processos de alienação e tudo aquilo que o propicia, inclusive nossos próprios vícios internos, isso é autoavaliar-se. Como afirmou Bernardo (2005, p.2): “O importante é desencadear o começo de uma tendência”.

O momento de formação continuada na escola, por exemplo, pode buscar abordar alguns temas sob uma ótica mais crítica, ainda que provavelmente esbarre em diversos obstáculos como o não interesse dos professores, as formações já pré-fabricadas pela secretaria ou a inspeção por parte desta mesma secretaria sob o carimbo de poder, ou não, ser aprovada, como ocorre quando das renovações do projeto político-pedagógico. É por isso que se alerta que a autogestão é um exercício árduo e que naturalmente não será um objetivo alcançado sem dispêndio de esforço, persistência, fracasso, avaliação e recomeço.

Podemos trabalhar com projetos educativos que busquem fugir do tradicional, criticar sempre que possível as mazelas da sociedade por meio de educação crítica, conversar sobre a autodisciplina e agir com humanidade e empatia com nossos pares; fazer girar a informação com transparência, ensinar a participação às crianças, questionar

[35] Frase proferida pelo meu orientador, Professor Gilmar.

imposições vindas “de cima”, exercitar a horizontalidade, produzir a própria horta, entender a escola como uma unidade social de base, como são os bairros, as fábricas e as comunidades, dentro da qual se busca colocar em movimento a própria práxis libertária (o que, como e por que fazer; refletir alternativas). Como não existe educação neutra, porque educação e política são inseparáveis, ou escolhemos um lado conscientemente, ou seremos colocados de outro inconscientemente.

Ora, o capitalismo tem caráter histórico e, portanto, é transitório. Ele não é um dado natural, mas, assim como o Estado e várias outras instituições e convenções, foi criado pelos homens e pode ser descontruído por eles. É que as relações sociais que decorrem no capitalismo buscam ser preservadas pelos intelectuais hegemônicos, como buscamos mostrar. Esquecem-se e nos levam a esquecer que a história é cíclica e que não há eternidade. Cedo ou tarde mudanças bruscas são escritas no processo histórico, como apontam as discussões da Teoria da Mudança Social – que afinal não se trata de utopia senão de uma linha da própria sociologia que discute a Teoria do Conflito – e, se depreendemos isso, entendemos que fomentar novas alternativas e novos paradigmas tem sua validade. Além disso, é lícito lembrar sobre “as bruscas tomadas de consciência das massas, que continuam sempre possíveis” (GUATARRI, 2001, p. 46).

Muito falamos sobre a questão do internacionalismo e tecemos uma discussão de caráter global em função de que o próprio projeto autogestionário, tanto social quanto educacional, partilham dessa dimensão de universalidade/totalidade bem como os princípios globalizantes desses organismos. Isto, no entanto, certamente não retira o Brasil fora dessa mesma discussão, pelo contrário. A América Latina é uma região que sofre em demasia com as reformas desses organismos internacionais, como o caso do PREAL (Programa de Reforma Educacional na América Latina e Caribe).

Mesmo perante tantos condicionantes aqui mencionados, não queremos dar a entender que a autogestão não existe, nunca existiu e nunca existirá. Diferente disso, apenas mostramos que demanda empreendimento tentar definir um projeto que ainda está por devir, ou que existe no cotidiano, mas de maneira latente, ou que nos apresenta alguns resquícios históricos de experiências como a Revolução Espanhola (1936-1939) e as escolas anarquistas como A Colmeia (França) e, mais recentemente, o movimento das “okupas” nas escolas, em 2016, sob o lema “Nós por nós”, rico em formação política.

Foram experiências isoladas e temporárias, já que a dimensão macrossocial ainda está pautada em convenções opostas, própria ação da hegemonia capitalista.

Porém, aspectos autogestionários estão sempre presentes no cotidiano: a resistência e bandeiras do movimentos sociais, vizinhos que se ajudam na superação de um problema no bairro resolvendo-o por si mesmos, no empréstimo de alimentos quando falta a algum deles, no revezamento de caronas, no cuidado das crianças do bairro, no cuidado da praça, na exigência por melhorias, na criação de ecovilas, a associação entre as pessoas quando das tragédias ambientais, prestação de serviços gratuitos (desde que não se caracterize como voluntarismo) e etc.

Não se trata de apenas culpabilizar a macroestrutura nos eximindo do nosso papel, esperando passivos por uma resolução. Se assim fosse, a dimensão militante do educador não teria razão de ser, mas se trata de alertar que tão importante quanto nossas microrrevoluções por dentro é saber contra o que estamos nos posicionando lá fora e entender que os processos educacionais carecem da chave chamada formação política.

Sendo assim, tomamos a autogestão mais como uma protopia do que uma utopia, porque algo que apresenta diversos obstáculos, mas que não se trata de um projeto inalcançável, ou uma impossibilidade. Almejar o fim da degradação social não deveria parecer um propósito de descrédito. Por isso o tema não se trata nem de um cientificismo duro e determinista, nem de uma utopia romântica irrealizável. Se a sociedade um dia apenas trocar a engrenagem do sistema social que a move, que é a desigualdade, por uma engrenagem de outras premissas, como a igualdade, as relações sociais poderiam ser qualitativamente ressignificadas. Talvez utopia seja acreditar que a história chegou ao fim e esquecer que só se trilham caminhos quando caminhamos.

O que cabe, então, dentro de nossas possibilidades atuais, é ir cotidianamente questionando as estruturas de heterogestão – e de suas fontes – e tentar buscar alternativas, ao mesmo tempo em que buscamos formas de se trabalhar com uma pedagogia anarquizante, em movimentos de contracultura, propiciando aos educandos uma formação politizada e libertária, como uma “pedagogia da ação direta”, sem a interferência do mercado como o grande (hetero)gestor e a partir disso e deste próprio estudo entender, por fim, que anarquia não é sinônimo de anomia, já que o anarquismo não se trata da ausência de regras e organização, mas da ausência de regras e organizações arbitrárias, lesivas.

O campo educacional tem carecido não apenas de teoria, de prática e de ciência, mas de consciência e de uma práxis transformadora. Por que não uma anarcopedagogia composta daquela energia entusiasmada como nossos discursos de mudança parecem sempre buscar? Ou, como apontou Scocuglia (2008), uma pedagogia da ousadia que possa combater a pedagogia do medo, o que provavelmente se traduza em uma pedagogia anticapitalista, descolonizadora e contra-hegemônica. O nome não importa tanto.

Certamente, a proposta presente neste trabalho demanda empenho, condições objetivas e subjetivas, paciência, persistência, pois processos que descontroem e ressignificam práticas não ocorrem em pouco tempo, nem têm êxito em uma única tentativa, tampouco ocorre sem obstáculos. Apesar da força da tradição e da cultura do instituído de uma escola e da própria sociedade, são os humanos que agenciam suas instituições, e não o contrário.

São processos que não podem ser desacreditados apenas em função da dificuldade ou dos traços utópicos que possam transparecer. Como lembram Ladéia e Natário (2014, p. 220), foi preciso esperar por quinze séculos para começar a se contestar o domínio institucionalizado da igreja, pois até então seu discurso e poder eram irrefutáveis. Com a autogestão anárquica a lógica é a mesma. O ideal anarquista e as discussões sobre autogestão são ainda muito recentes, não contando oficialmente com sequer duzentos anos e isso, em termos históricos, é considerado bastante atual.

A busca, portanto, é pela formação política no campo educacional, é pela autogestão, pela emancipação e pela conquista de uma sociedade que cumpra o seu papel: auxiliar o ser humano em seu desenvolvimento pleno e cooperação, e não programá-lo para uma sociedade perversa. Ela é pedagógica e precisa reclamar por práticas que se ergam contra os “senhores do mundo” para que possamos ser senhores de nós mesmos, porque somos seres culturais, capazes de discernimento e porque “se todos os homens são de tal maneira maus que devam ser governados por outros [...], quem é então bastante bom para governar os demais?” (WALTER, 2000, p. 17).

Há necessidade de uma desconstrução desses discursos de hierarquia e de crenças naturalizadas para que possamos “sair desse antro estreito”. Transformações que, no entanto, não podem ser esperadas passivamente, pois se pensamos que são propósitos árduos e longínquos, serão propósitos ainda mais árduos e longínquos se cruzarmos os braços em nossos espaços de atuação, pois a mudança do amanhã começa hoje.

REFERÊNCIAS

ANTONY, M. **Os microcosmos:** experiências utópicas libertárias, sobretudo pedagógicas: utopedagogias. São Paulo: Imaginário, 2011.

ALBERT, M. Buscando a autogestão. In: **Autogestão hoje:** teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca, 2004, 17-42.

BAKUNIN, M. **O socialismo libertário**. 2ª edição. São Paulo: Global, 1979.

_____. O Estado: alienação e natureza. In: MALATESTA, E. et. al. **O anarquismo e a democracia burguesa**. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.37-43.

_____. **Deus e o Estado**. São Paulo: Cortez, 1988.

BACH, A. M. **Colônia Cecília**. Ponta Grossa: Do autor, 2011.

BANCAL, J. **Proudhon:** pluralismo e autogestão – os fundamentos. Brasília: Editora Novos Tempos, 1984.

BARCHI, R. **Poder e resistência nos diálogos das ecologias licantrópicas, infernais e ruidosas com as educações menores e inversas (e vice-versa).** 321f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP: Campinas, São Paulo, 2016.

BAUMAN, Z. **Globalização:** consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELTRÃO, I. R. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios**. Didática: o discurso científico do disciplinamento. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

BERNARDO, J. **Estado**. A silenciosa multiplicação do poder. São Paulo: Escrituras, 1998.

_____. A autogestão da sociedade prepara-se na autogestão das lutas. Publicado na revista ***Piá Piou!*** N°3, novembro de 2005. Disponível em: <https://coletivotrinca.wordpress.com/2009/01/26/a-autogestao-da-sociedade-prepara-se-na-autogestao-das-lutas/> Acesso em: 25 de fev. de 2018.

BOOKCHIN, M. Autogestão e tecnologias alternativas. In: **Autogestão hoje:** teorias e práticas contemporâneas. São Paulo: Faísca, 2004, 61-84.

BORDIN, T. M. Influências das políticas educacionais internacionais no currículo: algumas incursões. **SABERES**, Natal – RN, v. 1, n. 11, Fev. 2015, 78-93.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol.18, n°.52, 2003.

BRASIL. **DOU 18 de abril de 2018** – Resolução N° 4, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/186658604/dou-secao-1-18-04-2018-pg-7 > Acesso em: 28 de dez. de 2018.

CARVALHO, N. V. **Autogestão:** o governo pela autonomia. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. **La sociedade global**, México, DF, 1995.

CHOSSUDOVSKY, M. **A globalização da pobreza:** impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. Tradução de Marylene Pinto Michael. São Paulo, Moderna, 1999.

COLOMBO, E. **Análise do Estado:** o Estado como paradigma de poder. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2001.

_____. **Anarquismo, obrigação social e dever de obediência**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2003.

CONFEDERACIÓN Nacional del Trabajo. **Anarquismo básico.** Madrid, FAL, 2. Ed. 2010.

CORRÊA, F. **Rediscutindo o anarquismo:** uma abordagem teórica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 275f., 2012.

CRUZ, R. E. da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão de interesses do capital internacional? **Educar**. Curitiba, n.22, p.51-75, 2003.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DOLGOFF, S. **A relevância do anarquismo para a sociedade moderna**. São Paulo: Faísca, 2005.

FARIA, J. H. **Relações de poder e formas de gestão.** Criar Edições/FAE, Curitiba, 1985.

FARIA, J. R V. de. Autogestão. In: GEDIEL, A. J. P. (org.). **Estudos de Direito Cooperativo e Cidadania**. Curitiba, UFPR, 2005.

FAURE, S. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. Tradução de Antonio B. Canellas. Biblioteca Terra Livre: SP, 2. Ed. 2015.

FEDERAÇÃO Anarquista Francófona. **O anarquismo hoje**: um projeto para a revolução social. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Faísca, 2005.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo:** teoria e história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n.1, p.37-69, jan./jun. de 1998.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France,1979-1980: aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980. Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p.117-131, jan./jun. de 2008.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educ. Soc**., Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. GALLO, S. **Educação anarquista**: por uma pedagogia do risco. 1990, 312f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1990.

_____. O paradigma anarquista em educação. **Revista Nuances**, UNESP, vol. 2, out. 1996.

_____. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, 27(2), jul./dez. 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926> Acesso em: dez. de 2007.

_____. **Anarquismo**: uma introdução filosófica e política. 2. Ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 2006.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, F. A. **Pedagogia do óbvio:** uma análise chomskyana para a educação. Dissertação (Mestrado). UNICENTRO – Guarapuava: 2015, 151 f.

GONÇALVES, V. M. F. **Do racionalismo crítico ao anarquismo pluralista:** uma ruptura na transformação do pensamento de Paul Feyerabend. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Rio de Janeiro: PUC-Rio - Departamento de Filosofia. 83f, 2004.

GONZÁLES REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **24ª reunião anual da ANPEd**. [s.l], 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te.htm >. Acesso em 5 de mai. de 2017.

GRAEBER, D. **Fragmentos de antropología anarquista**. Barcelona: Vírus Editorial, 2011.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUÉRIN, D. As idéias força do anarquismo. In: MALATESTA, E. et. al. **O anarquismo e a democracia burguesa**. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.7-34.

_____. Irmãos gêmeos – irmãos inimigos. In: MALATESTA, E. et. al. **O anarquismo e a democracia burguesa**. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.99-106.

GUILLÉN, A. Socialismo libertário. In: ALBERT, M. CHOMSKY, N. ORTELLADO, P. et. al. **Autogestão hoje:** teorias e práticas contemporâneas. Tradução de Felipe Corrêa e Raphael Amaral. São Paulo, Faísca Publicações Libertárias, 2004, p.85-120.

GUILLERM, A.; BOURDET, Y. **Autogestão:** uma mudança radical. Tradução de Hélio Pólvora. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

GUTIERREZ, G. L. Autogestão de empresas: considerações a respeito de um modelo possível. **Revista Administração de Empresas**. Vol., 28, n. 2, abr./jun., 1988. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol28-num2-1988/autogestao-empresas-consideracoes-respeito-modelo-possivel> Acesso em: ago. 2017.

HOLLANDER, M. Democratismo e autogestão. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 01, n. 02, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/21hollander2/127> Acesso em: abr. 2017.

JIMENEZ, S. V.; SEGUNDO, M. D. M. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.28, 119-137, 2007.

KROPOTKIN, P. Sobre o governo representativo ou parlamentarista. In: MALATESTA, E. et. al. **O anarquismo e a democracia burguesa**. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.45-75.

_____. **Apoio mútuo:** um fator de evolução. Tradução de Waldyr Azevedo Jr. baseada na edição de 1902. São Sebastião: A Senhora, 2009. Disponível em: <http://www.otal.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/09/Ajuda-M%C3%BAtua-um-fator-de-evolu%C3%A7%C3%A3o-Piotr-Kropotkin.pdf > Acesso em: 03 mar de 2018.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LADÉIA, C.; NATÁRIO, E. Autogestão no capitalismo: uma equação complicada. **Revista Marxismo e Autogestão.** Ano 01, n. 01, jan./jun. de 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/17ladeianatario1>. Acesso em: 05 de mai de 2017.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999, p.22. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 25 de set de 2017.

LEMOS, F. C. S. (et. al.). UNESCO, mulheres e biopoder no Brasil: alguns apontamentos. **Fractal:** Revista de Psicologia, v.29, n.3, p.224-230, set./dez. 2017.

LENOIR, H. **Educar para emancipar**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário; Manaus: EDUA, 2007.

_____. **Autogestão pedagógica e educação popular**: a contribuição dos anarquistas. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editorial Intermezzo, 2017.

LIPIANSKY, E. M. **A pedagogia libertária**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa. In: RODRIGUES, H. B. C. **René Lourau na UERJ**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993, p. 7-114.

LUENGO, J. M. **A escola da anarquia.** Rio de Janeiro, Achiamé, 1993.

MACHADO, W. R. Pedagogia libertária: projeto e utopia educacional na sociedade capitalista. **Revista Urutágua**. Quadrimestral – n. 10 – Ago./Set./Out./Nov. – Maringá – Paraná – Brasil – 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/010/10machado.htm> Acesso em: 10 out. 2012.

MALATESTA, E. A política parlamentar no movimento socialista. In: MALATESTA, E. et. al. **O anarquismo e a democracia burguesa**. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Coleção Bases n.18, 1980. p.77-98.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, F. C. P. **Empresário e hegemonia política**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista Faculdade de Educação.** V. 10 (2), São Paulo, p.199-206, jul./dez. de 1984.

_____. Administração e participação: reflexões para a educação. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.29, n.2, p.369-373, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf> Acesso em: 24 jul. de 2018.

NOVAES, H. T. A autogestão como magnífica escola: notas sobre a educação no trabalho associado. **Revista e-Curriculum**, vol. 5, n 1, dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3250 > Acesso em: 17 fev. de 2017.

OLIVEIRA, J. F. de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Tradução de Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PASSETI, E.; AUGUSTO, A. **Anarquismos e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEIXOTO, M. A. Nildo Viana: crítica do capitalismo e projeto autogestionário. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 01, n. 01, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/6peixoto1/57> Acesso em: abr. 2017.

PERCHERON, J. Filosofia e Autogestão. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 01, n. 01, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/11percheron1/65> Acesso em: abr. 2017.

PROUDHON, P. J. **O que é a propriedade?** 2a ed. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **A propriedade é um roubo**. 1ª ed. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ROCHA, C. A. A. da. Skinner e Feyerabend sobre o método e o papel da ciência em uma sociedade livre. **Temas em Psicologia**, set. 2017, vol.25, n.3, p.913-926.

RODRIGUES, E. José Oiticica: sua vida, sua obra, suas ideias (prefácio). In: OITICICA, J. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. São Paulo: Econômica, 2. Ed, 1983.

RODRIGUEZ, L. Autogestão e formação. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 01, n. 01, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/15rodriguez1> Acesso em: 01 de nov. de 2016.

ROSA, R.; MARQUES, P. A Colmeia, a partir de agora, a escola do amanhã (prefácio). In: FAURE, S. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. Tradução de Antonio B. Canellas. Biblioteca Terra Livre: SP, 2. Ed. 2015.

SCOCUGLIA, A. C. Globalizações, política educacional, pedagogia contra-hegemônica. **Revista Iberoamericana de Educação**, n.48, set./dez., 2008.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública:** a re-humanização da escola. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, J. E. **Anarquismo hoje:** uma reflexão sobre as alternativas libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, [s.a].

SOUZA, C. A. Responsabilidade social na educação: Brasil e Portugal no século XXI. **Revista Germinal:** Marxismo e educação em debate. Salvador, v.9, n.1, p.86-95, abr. de 2017.

SOUZA SANTOS, B. de. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Centro de Estudos Sociais, Coimbra, 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf > Acesso em: 7 de fev. de 2018.

SOUZA SANTOS, B. de (Org). **A globalização e as ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TAIBO, C. **Tomar el poder o construir la sociedade desde abajo?** Um manual para assaltar los infiernos. Madrid: Creative Commons, 2015.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1929.

VARGAS DE FARIA, J. R. et al. Autogestão e poder: esquema de análise das relações de poder em organizações com características autogestionárias. **V Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEO235.pdf> Acesso em: 24 de out. de 2016.

VIANA, N. Educação, sociedade e autogestão pedagógica. **Revista Urutágua.** N. 16 ago./set./out./nov. 2008, Maringá, p.1-9. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/016/16viana.htm> Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Autogestão e ideologia. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 01, n. 01, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/20viana2/126> Acesso em: 01 de nov. de 2016.

_____. Autogestão pedagógica ou pedagogia autogestionária? **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 2, n. 3, jan./jun. de 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/4viana03> Acesso em: mai. de 2018.

_____. A autogestão como conteúdo do novo ciclo revolucionário. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 3, n. 5, jan./jun. de 2016. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/10viana05/509>. Acesso em: 22 de out. de 2017.

WALTER, N. **Sobre o anarquismo**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

WILLIANS, M. Autogestão e planificação. **Revista Marxismo e Autogestão**. Ano 02, n. 04, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://redelp.net/revistas/index.php/rma/article/view/8willians4/323>. Acesso em: 04 de jan. de 2018.

WOODCOCK, G. **Os grandes escritos anarquistas**. Tradução de Julia Tettamanzi e Betina Becker. São Paulo: L&PM, 1998.

Documentos:

BANCO Mundial. **Aprendizagem para todos:** investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Washington, 2011.

_____. **Um ajuste justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, 2017.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir** – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: Paris, 1996. UNESCO, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.> Acesso em: 12 de jul. de 2017.

_____. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Senegal, 2000. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf > Acesso em: 05 de mai. de 2018.

_____. **Educação para as pessoas e o planeta:** criar futuros sustentáveis para todos – Relatório de Monitoramento Global da Educação, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245745POR.pdf > Acesso em: 05 de mai. de 2018.

UNICEF. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm > Acesso em: 17 de jun. de 2018.

Vídeos:

“Anarquistas viviendo en anarquía”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DCjD5ISBPQE>. Acesso em: 15 de jan. de 2018.

“As 10 estratégias de manipulação das massas por Noam Chomsky Resumo Animado”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FkjH-s1eVF8> Acesso em: 24 mar 2018.

“Auto-gestão, cooperativismo e mutualismo!” . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OItoVV77zeA> Acesso em: 24 de mai. de 2017.

“Quem realmente manda no mundo – completo partes 1-2-3”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vfdaXNXeqyM>. Acesso em: 28 mar. 2018.

Sites:

BANCO Mundial. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/> Acesso em: 07 de dez. 2018.

PLANO para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html> Acesso em: 05 fev. de 2018.

PNUD. Disponível em: <http://www.br.undp.org/> Acesso em: 10 de nov. 2018.

PROJETO CNE/UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26211-produto1-estudo-processos-avaliacao-ies-brasileiras-vinculados-sinaes-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 06 de dez. 2018.

UNESCO. Governança educacional no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational-governance/> Acesso em: 01 de fev. de 2019.

UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia> Acesso em: 10 de nov. 2018.

UNICEF. Quem somos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/overview.html> Acesso em: 10 de nov. de 2018.