

AUTONOMIA E EDUCAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

ANGELA MARIA MARTINS

Fundação Carlos Chagas

amartins@fcc.org.br

RESUMO

O conceito de autonomia tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso. Assim, este artigo busca desvendar, primeiramente, seu significado no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico. A realização de um painel sobre sua construção teórica e trajetória é de fundamental importância para se discutir, em seguida, as possíveis vinculações entre o conceito e seu uso instrumental na área da educação.

AUTOGESTÃO – AUTONOMIA – EDUCAÇÃO

ABSTRACT

AUTONOMY AND EDUCATION: THE TRAJECTORY OF A CONCEPT. Historically, the concept of autonomy has been constructed within the context of the different cultural, economic and political characteristics that have comprised societies over the course of history. This article seeks first to reveal their meaning in the course of historical, political and philosophical thinking. An understanding of their theoretical construction and trajectory is of fundamental importance to be able to discuss the possible connections between the concept and its instrumental use in the area of education.

Este texto faz parte da tese de doutorado *Autonomia e gestão da escola pública*: entre a teoria e a prática. No referido estudo, optou-se por um modelo flexível de avaliação da política educacional que permitisse discutir, de um lado, as diretrizes do governo do Estado de São Paulo, entre 1995 e 1999, e sua materialização em programas e medidas legais que outorgam autonomia à rede de escolas; de outro lado, possibilitasse observar o que ocorre durante o processo de sua implementação, por meio da voz dos atores que dele participam, com base em estudo de caso. Na pesquisa de campo, analisou-se a dinâmica da gestão da escola pública estadual paulista no exercício da autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Neste texto, discute-se apenas parte da literatura (Martins, 2001).

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE AUTONOMIA

O tema da autonomia aparece na literatura acadêmica, em alguns casos, vinculado à idéia de participação social, e, em outros, vinculado à idéia de ampliação da participação política no que tange à descentralização e desconcentração do poder¹. A idéia de participação política e social é discutida geralmente no âmbito da teoria política, tendo sido largamente assimilada pelas teorias de administração de empresas e de escolas (Martins, 2001). Nesse contexto a discussão sobre o exercício da autonomia está diretamente relacionada à própria construção da democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como uma sociedade é capaz de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes, sobre a qual se fundou todo o pensamento político moderno (Bobbio, 2000).

Bobbio assinala que, para o bom funcionamento da democracia, não basta que um grande número de cidadãos participe, direta ou indireta, da tomada de decisões coletivas. Não basta, também, a existência de regras de procedimento como a da maioria, isto é, da unanimidade. Para o autor, torna-se "...indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra". No entanto, para a efetivação dessa condição, é de fundamental importância que sejam garantidos – àqueles que foram chamados a decidir – os denominados direitos

...de liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que não apenas exerce "sub lege", mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo. (Bobbio, 2000, p. 32)

Entre os nobres ideais preconizados pelo e desde o liberalismo e a realidade concreta, um longo e complexo processo de transformações sociais, históricas

1. As vinculações entre autonomia, descentralização e desconcentração do poder merecem uma discussão específica, portanto, não serão tratadas neste artigo. Essa discussão encontra-se em Martins, 2002.

e econômicas mudou os mecanismos de funcionamento da democracia burguesa, acrescentando-lhe propriedades diferentes. Foi assim que a concepção individualista que lhe deu origem, contrariando a concepção orgânica de sociedade prevalecente nas organizações sociais da Antigüidade e da Idade Média, baseada no princípio do indivíduo soberano que, de acordo com outros indivíduos soberanos, criaria a sociedade política num regime sem intermediários, confrontou-se com uma realidade de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários de uma sociedade, ao final, burocratizada. Dessa forma, os protagonistas da vida política numa sociedade democrática não são os indivíduos, mas, sim, os grupos “contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos)” (Bobbio, 2000, p. 35).

A discussão contemporânea sobre a metamorfose ou a ressignificação dos direitos individuais, particularmente após os anos de 1980, remete à discussão sobre a reinstauração do individualismo negativo prevalecente nas sociedades pré-capitalistas, exigindo uma reflexão sobre os novos significados conferidos ao conceito de autonomia. Nessa perspectiva, o debate sobre as transformações das sociedades democráticas e de seus mecanismos de funcionamento resvala do tema da participação social e política de indivíduos para a complexidade de que se reveste a questão da distribuição do poder nessas sociedades, isto é, a representação. Nesse sentido, o tema da representação política como elemento fundante de relações democráticas tem permeado o debate acadêmico e as lutas de trabalhadores e de estudantes, cuja preocupação central sempre foi a de aperfeiçoar a democracia, ou a de romper com ela, buscando nas idéias socialistas inspiração para movimentos denominados autonomistas e/ou participacionistas (Martins, 2001).

No modelo instaurado pelas democracias ocidentais burguesas, a questão pode ser vista como delegação de representação, isto é, a representação delegada para defesa de interesses particulares (como nas associações de classe, segmentos profissionais etc.), ou como representação fiduciária, ou seja, como a eleição de um representante vinculado aos interesses gerais de uma nação. Como delegado, o representante pode ter seu mandato revogável e temporário. Como fiduciário, tem liberdade para agir em nome dos seus representados, isto é, não há um mandato imperativo nem relação orgânica entre representado e representante. Porém, há uma relação intrínseca entre a figura do representante como delegado e a figura do representante como fiduciário, pois, historicamente, as duas questões políticas – a

da representação dos interesses particulares e a dos interesses gerais da nação – caminham juntas (Bobbio, 2000).

Os grupos relativamente autônomos que negociam interesses na sociedade não distinguem exatamente os limites entre os seus interesses particulares e os interesses da nação em geral, ou, dito de outra forma, torna-se difícil encontrar um representante que não defenda interesses particulares. Em decorrência, no bojo dessa discussão estabelece-se a necessidade da abrangência da democracia representativa para que ela se transforme em democracia direta. Essa idéia, modificada por diferentes inspirações ideológicas e partidárias, vem fundamentando os movimentos participacionistas e os movimentos denominados autonomistas de modo geral, bem como as teorias que os discutem desde as Comunas de Paris, tomando-se um marco histórico recente (Bobbio, 2000).

A participação de atores em processos de decisão institucional, seja no ambiente político ou no ambiente organizacional, tem sido condicionada pelo contexto histórico que molda os mecanismos de funcionamento desses processos. Acrescente-se que atores que convivem em cenários autoritários poderão, ainda, apresentar maior grau de dificuldade em expressar suas opiniões, em criar e mobilizar sua energia física e emocional para um empreendimento coletivo (Motta, 1984); contrariamente, a possibilidade de participação excessiva aberta pelo advento da sociedade informatizada pode produzir um fenômeno inverso, o da apatia na participação política e social (Bobbio, 2000).

É importante assinalar que os processos de participação são constituídos por uma dinâmica individual e coletiva, que opera concomitantemente. Se a necessidade de participação é o desejo que move o ator a praticar a ação, o sentido de sua participação num empreendimento coletivo pode ser altamente positivo. Se, ao contrário, a participação é delegada por normas, vigora a ausência do desejo como motor fundante da ação. Neste caso, dificilmente o ator imprimirá o mesmo sentido a ações sociais, a projetos coletivos, a empreendimentos de mudança institucional. Nessa perspectiva, os movimentos autônomos e/ou participativos constituem o amplo cenário político e social que alimenta o antagonismo que fundamenta as relações sociais por força do desejo de mudanças, imprimidas pelas classes trabalhadoras. Esses movimentos alimentam, ainda, muitas das mudanças, operadas no âmbito da gestão das organizações.

No campo das teorias de administração, os movimentos participativos emergem no contexto social que estrutura o sistema de exploração e de opressão instaurado pelo capitalismo a partir do século XIX, e consolidam-se a partir da primeira

metade do século XX, como formas de contestação ao modelo de administração efetivado pelo taylorismo, que, aliado ao fordismo, sacralizou a separação entre concepção e execução, além de introduzir tempo, espaço e movimentos rígidos na organização do trabalho. Nesse contexto de organização da produção e da vida, a participação no âmbito das organizações adquire várias características. Dentre elas, pode-se citar: a participação conflitual, a funcional e a administrativa (Motta, 1984).

Nessa perspectiva, a influência da participação de atores nas decisões de empresas e/ou nas decisões sociais e políticas não implica, necessariamente, uma ruptura nas estruturas de poder; mas, sim, a possibilidade de construção de mecanismos que distribuem o poder. De qualquer forma, os limites entre a participação efetiva de atores nesses mecanismos – capazes de influenciar e alterar concretamente as decisões em favor da coletividade – e a manipulação por parte daqueles que detêm o poder, utilizando-se dos mesmos mecanismos, são frágeis.

A primeira característica de que se reveste a participação, no âmbito das organizações, desenvolveu-se como oposição ao taylorismo, baseando-se no processo de negociação coletiva entre patrões e trabalhadores e restringindo-se, na maior parte dos casos, a negociações mediadas por diretorias de sindicatos e associações. Essa dinâmica, por vezes, excluiu a participação da maior parte dos trabalhadores, mostrando-se, portanto, insuficiente como mecanismo efetivo de representação dos seus reais interesses e delimitando sua atuação direta. Outra característica diz respeito à participação funcional, que constitui a “prática de reuniões periódicas entre patrões e trabalhadores, entre administradores, funcionários e trabalhadores, entre unidades organizacionais e entre níveis hierárquicos em geral” (Motta, 1984, p. 203).

Acrescente-se, ainda, a participação administrativa baseada na formação de comissões de operários e/ou de administradores e funcionários administrativos, constituindo, em alguns casos, comissões de representação eleitas por tempo determinado. Essa característica pode apresentar formas avançadas de participação, como é o caso da co-gestão, que aumenta o poder de influência nas decisões a serem tomadas. A autogestão, por sua vez, constitui um processo a partir do qual a coletividade se auto-administra, portanto, “não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder” (Motta, 1984, p. 204). As experiências históricas autogestórias que emergiram a partir de fins do século XIX, sobretudo a partir da Comuna de Paris, em 1871, marcaram definitivamente as formas de organização dos trabalhadores e as teorias que as discutem.

No entanto, é preciso ressaltar que o próprio termo autogestão é recente e foi utilizado primeiramente para designar a experiência de gestão de empresa desenvolvida na Iugoslávia a partir de 1951, como se discutirá adiante. A partir de 1968, o termo conquistou o espaço acadêmico e sindical para designar uma nova forma de organização política, econômica e social. Podem-se encontrar, ainda, alguns termos anglo-saxões equivalentes: democracia industrial; autogoverno; autodeterminação. Em francês, o termo aparece sobretudo sendo utilizado, algumas vezes, como co-gestão, e outras, como participação e autonomia. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas desde então têm sido denominadas movimentos autogestionários, participativos e/ou autônomos.

Torna-se complexo estabelecer um rígido limite conceitual entre termos equivalentes, pois, geralmente, a reivindicação pela autonomia que pontuou a Comuna de Paris, a Revolução Espanhola entre 1936 e 1939, o *socialismo no caminho próprio da Iugoslávia* e o movimento sindical na Polônia, nos anos 1970, expressava os ideais de movimentos exemplares de trabalhadores que reivindicavam uma mudança valorativa na representação política, adquirindo, como forma de participação institucional, a dinâmica autogestionária. Invariavelmente, todos esses movimentos têm sido impulsionados pela mesma substância política e social, pois, historicamente, reivindicam a ampliação das bases que sustentam a democracia no que tange à representação política e, conseqüentemente, à distribuição de poder, bem como uma organização coletiva baseada na livre associação de trabalhadores ou de produtores.

No âmbito social e político o tema da autonomia emergiu ao longo da última metade do século XIX, particularmente na Comuna de Paris, em 1871, e, durante as primeiras décadas do século XX, transformou-se na bandeira de luta de diferentes movimentos operários, dentre os quais destaquem-se: a formação dos comitês de fábrica no contexto da realização da Revolução Russa, em 1917; as experiências de coletivização de empresas agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola, de 1936 a 1939; as comunidades de trabalho na França, em 1945, cujo principal lema era obter a cultura e a formação na empresa, consideradas tão importantes quanto obter a própria remuneração; a experiência implementada pela Iugoslávia desde 1951, por iniciativa do próprio Estado, e o movimento autônomo de trabalhadores na Polônia dos anos de 1970; as experiências de coletivização da economia na Argélia, nos anos de 1960; os conselhos de fábrica da Itália nos anos de 1920, quando, após uma onda de greves, os trabalhadores assumiram o controle das fábricas e constituíram em cada uma delas um conselho que assumiu a direção técnica e administrativa.

Enfim, inúmeras outras experiências pontuais poderiam ser citadas nessa relação. Porém, alguns dos movimentos políticos mais amplos merecem um breve registro pela amplitude que adquiriram e pela influência inexorável que exerceram sobre as relações políticas internacionais e os movimentos organizados e autônomos de trabalhadores.

AUTONOMIA NA PERSPECTIVA DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS

O desenvolvimento e a consolidação do modo capitalista de produção ao longo do século XIX ocorreram em contexto de profundas mudanças filosóficas, políticas e sociais, marcadas, sobretudo, pelo advento das teorias liberais e democráticas constituídas no bojo do pensamento iluminista e pelas idéias socialistas.

De um lado, desenvolveu-se o liberalismo como expressão dos ideais da burguesia, que justificava, através dele e da democracia, sua situação socioeconômica e suas aspirações políticas. De outro, surgiram o socialismo, o sindicalismo e o anarquismo na busca de soluções para os graves problemas econômicos e sociais criados pelo capitalismo. Enfim, no século XIX, vivia-se o apogeu da sociedade liberal. A burguesia apoiava-se na democracia, pois esta, garantindo os direitos naturais do indivíduo, assegurava constitucionalmente o direito à propriedade privada. Diante da miséria dos operários, assumiu uma atitude paternalista através de uma legislação social que apenas amenizava os problemas. Os movimentos operários, por sua vez, apoiavam-se em idéias inspiradas no socialismo, no anarquismo e no sindicalismo que, independentemente de suas divergências teóricas e de ação política, convergiam na defesa de uma nova organização da sociedade (Aquino et al., 1984).

Uma primeira tendência no pensamento socialista apresentou-se sob a égide do pensamento utópico, cujos principais teóricos – Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Louis Blanc (1811-1882) e Robert Owen (1771-1858) – influenciaram fortemente os movimentos de trabalhadores que passaram a se organizar em torno de suas idéias. De modo geral, esses pensadores criticavam a sociedade de sua época e expunham os princípios de uma sociedade mais justa, porém, não indicavam os meios para torná-la viável. Quando, porventura, explicitavam os métodos para concretizar esse modelo de sociedade – suprimindo-se a exploração do homem pelo homem – partiam do pressuposto de que esse, possuindo uma natureza boa, embora pervertida pelo capitalismo, poderia livrar-se das influências corruptoras mediante o apelo à justiça, à razão e à solidariedade humana.

Ressalte-se que Charles Fourier elaborou a concepção de falanstérios – unidades de produção inteiramente independentes nas quais os associados deveriam encontrar seu próprio destino – sendo considerado, juntamente com Proudhon, um dos precursores da idéia de autogestão de empresas e de escolas. Em suma, acreditavam que os ricos, voluntariamente, abririam mão de suas riquezas partilhando-as com os que pouco ou nada possuíam. Apontavam, ainda, as principais reformas sociais que modificariam profundamente as bases da sociedade: a socialização dos meios de produção; a supressão da moeda; a produção sem finalidade do lucro; o ensino para todos; a sistematização do trabalho e a completa igualdade de direitos para todos os homens e mulheres. Os socialistas utópicos puseram em destaque, enfim, a idéia de que as imensas forças produtivas liberadas pela ciência e indústria modernas poderiam ser utilizadas para satisfazer as necessidades materiais da sociedade, e não para obter lucros para uma ínfima parcela de capitalistas (Aquino et al., 1984).

As idéias socialistas construídas por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), diferentemente dos pensadores utópicos, preconizavam a possibilidade de uma ampla transformação econômica, política e social na sociedade capitalista, indicando os meios para sua concretização. Em comum com os utópicos, prevalecia o ideal de instaurar nova ordem social e econômica justa e igualitária. Para tanto, constroem uma trajetória intelectual que produziu vasta obra dedicada a desenvolver os principais conceitos que marcariam boa parte da produção do pensamento social a partir do século XIX.

No entanto, foi também no âmbito das lutas operárias, organizadas em partidos ou sindicatos, que suas idéias surtiriam um efeito fecundo, sobretudo na estruturação do movimento internacional de trabalhadores, através da criação da Internacional Comunista. As influências das idéias socialistas também se manifestaram na Comuna de Paris², quando os trabalhadores se uniram em torno do ideal da igualdade social, ao defender a idéia que as oficinas de trabalho, abandonadas pelos desertores, passassem a ser exploradas por trabalhadores associados. Essa idéia – de trabalhadores associados atuando como gestores das próprias oficinas – permearia todos os movimentos autonomistas daí em diante.

2. O princípio da revogabilidade do mandato – tão caro aos movimentos de esquerda e, particularmente, aos autonomistas a partir da Comuna de Paris – foi retomado por Lenin, quando da revolução socialista de 1917 na Rússia.

O movimento revolucionário que eclodiu na Rússia em 1905 apresentava, de um lado, o governo russo absolutamente incapaz de solucionar os graves problemas socioeconômicos, agravados ainda mais após a entrada do império na Primeira Guerra Mundial, em 1914. De outro lado, partidos de oposição e um vigoroso e violento movimento de trabalhadores que, no chamado ensaio geral de 1905, conquistaram algumas vitórias contra o regime czarista: o direito de voto, uma Constituição e a Duma (Assembléia Constituinte), ao mesmo tempo que uma nova forma de organização de trabalhadores surgia, marcando definitivamente o movimento operário: os soviets, isto é, o conselho de representantes operários que logo se transformaria em um novo e poderoso poder revolucionário. Sua forma de organização, com base em sistema eleitoral de escolha de representantes (locais, regionais ou nacionais), consolidou a noção de organização autônoma de trabalhadores.

O movimento dos trabalhadores, em nível internacional a partir daí, esteve permanentemente sob o fogo cruzado de tendências políticas diferentes entre si, que disputavam sua liderança. De um lado, expandia-se a orientação que, sob a herança marxista, mas produto da leitura efetuada por Lenin e Stalin sobre a obra de Marx, consagrava a idéia de uma organização centralizada, disciplinada, burocratizada e administrada politicamente por uma vanguarda representante da classe operária. De outro lado, consolidava-se a atuação de movimentos de trabalhadores contrários a essa orientação, invariavelmente organizados em torno de idéias anarquistas, anarcossindicalistas e reformistas. Dessa forma, no âmbito sindical, as divergências pontuaram historicamente os movimentos e as lutas de trabalhadores na perseguição de valores democráticos, pois o que estava posto no horizonte pelos movimentos autonomistas era a defesa do alargamento das bases democráticas das relações sociais e políticas.

Em âmbito internacional, surgia a necessidade de se repensarem os valores democráticos não mais relacionados à passagem da democracia representativa para a democracia direta – tema do desejo dos movimentos libertários e autonomistas, porém incerto quanto à sua viabilidade – mas, particularmente, da passagem da democracia política para a democracia social entendida como

...a extensão do poder ascendente, que até agora havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política (e das pequenas, minúsculas, em geral politicamente irrelevantes associações voluntárias), para o campo da sociedade civil nas suas várias articulações, da escola à fábrica... (Bobbio, 2000, p. 67)

É importante assinalar, no entanto, que as lutas de trabalhadores constituídas no bojo dessas divergências não podem ser resumidas, *grosso modo*, apenas na polaridade teórica e ideológica entre marxistas ortodoxos – na realidade, entre o marxismo revisitado pelos bolchevistas russos – e anarquistas, anarcossindicalistas e reformistas, pois a história das lutas de trabalhadores tem demonstrado que estes, ao se organizarem autonomamente, desenvolvem uma disciplina fundamental para lograr levar adiante as reivindicações, orientados pela necessidade premente de criar novas relações sociais, extrapolando as orientações estritamente partidárias, de um lado; e de outro, são movidos pela busca da resignificação dos valores democráticos que permitam nova organização do espaço político.

Os rumos tomados pelo movimento internacional de trabalhadores ao longo da primeira metade do século XX promoveram a consolidação do conceito de autonomia no pensamento social e, por conseguinte, na educação. Da perspectiva histórica, sua trajetória estaria definitivamente marcada pelos acontecimentos que ocorreram na URSS, entre 1953 e 1955. Nesse período, a presidência do conselho de ministros ficou sob o comando de Georgii Malenkov, sendo substituído por Nikita Krushev, que permaneceu no cargo até 1964. Em 1956, durante a realização do Vigésimo Congresso do Partido Comunista na URSS, Krushev tornava público o relatório secreto que revelava os crimes praticados por Stalin, denunciando a censura, a repressão, os campos de concentração e o culto à personalidade. Somada a isso, a invasão da Hungria pela tropas soviéticas provocou indignação internacional, protestos e perplexidade em setores de esquerda, que desertaram dos partidos comunistas e iniciaram fortes críticas intelectuais ao regime stalinista.

Na França, o grupo que fundou a revista *Socialismo ou Barbárie* reuniu intelectuais expressivos de esquerda, dentre eles Cornelius Castoriadis, Jean Paul Sartre e Claude Lefort, que passaram a questionar a própria concepção de revolução, propondo uma releitura do totalitarismo contido nos processos revolucionários. Para muitos teóricos, a partir daí a idéia marxista de revolução como ruptura e instauração de um tempo novo na história foi descartada, acentuando-se essa tendência a partir de 1968. Os diferentes protestos e movimentos surgidos a partir de fins da década de 1960 sublinhavam a necessidade de se rebelar contra toda ordem estabelecida, questionando os valores, as instituições e a cultura burgueses, mas, ao mesmo tempo, solapando as propostas de transformação da esquerda alinhada com a ortodoxia soviética. Instaurava-se um novo tempo em que os valores democráticos apareciam como vetores da política institucional.

Os países da Europa centro-oriental, Albânia, Bulgária, Tchecoslováquia,

Hungria, Polônia, Romênia, Iugoslávia e a Alemanha Oriental, denominados democracias populares e convertidos em Estados socialistas após a Segunda Guerra Mundial, lograram um desenvolvimento sob a influência soviética. De modo geral, implementaram políticas com base no modelo soviético: supressão da propriedade privada dos meios de produção; planificação econômica (nem sempre obedecendo a planos quinquenais, como na URSS); reformas agrárias estabelecendo a coletivização da agricultura, mediante a multiplicação de cooperativas agrícolas, embora admitindo a continuidade de pequenas propriedades familiares; nacionalização dos bancos, fábricas, empresas de mineração, transportes, comunicação; prioridade na produção de bens de equipamento. No entanto, alguns deles afastaram-se da URSS no auge da crise do stalinismo, dentre os quais ganharam destaque a Iugoslávia³ e a Polônia⁴, pela importância que adquiriram na consolidação de movimentos autônomos e no desenvolvimento de experiências de autogestão.

No âmbito político, de modo geral, a reivindicação pela autonomia constituiu o elemento de união dos diferentes movimentos que proclamavam a necessidade de redirecionamento da ação política em torno dos ideais de uma sociedade mais justa. No âmbito teórico, ganhavam relevância nesse período outras esferas da dinâmica social: a moral, os valores, o modo de vida e a cultura foram categorias que se sobrepuseram aos temas consagrados pela esquerda, promovendo um desloca-

-
3. Na experiência da Iugoslávia, a autogestão foi uma *resposta nacional a um problema nacional*, ou seja, constituiu-se em instrumento para a realização de um projeto socialista. Com efeito, após as guerras de libertação nas quais se envolveu toda sua população, a Iugoslávia necessitava construir uma nação forte a partir de uma tradição social constituída por grupos étnicos dispersos e nacionalidades autônomas que não se enquadrariam facilmente no modelo de Estado centralizado. Nesse sentido, a autogestão surgia como possibilidade de um projeto social sólido, e que servia de garantia contra o totalitarismo de perfil soviético e contra as decisões centrais de Estado, adaptando-se, portanto, a contextos sociais muito específicos e centrífugos (Aquino et al., 1984).
 4. A onda de greves ocorridas na Polônia a partir de 1976 expressava a falta de coesão entre os países socialistas e a profunda crise que se havia instaurado no mundo soviético. Alguns dirigentes poloneses acusavam a Igreja católica, o imperialismo americano e grupos reacionários de manipular os operários poloneses. No entanto, as reivindicações operárias iniciadas em Varsóvia, Lodz e Tczew adquiriram proporções gigantescas sob a liderança de Lech Walesa, que, dos estaleiros de Lenin, em Gdansk, comandou o movimento que exigia o direito de criar sindicatos independentes do Partido Comunista e protestava contra a alta dos preços de gêneros alimentícios. O movimento sindical autônomo *Solidariedade* conquistaria o apoio da Igreja católica, de diversos países capitalistas e de partidos comunistas europeus independentes, tendo sido reconhecido pelo governo polonês em 1980 e posto na ilegalidade em 1982, inaugurando uma nova etapa no movimento sindical internacional (Aquino et al., 1984).

mento da perspectiva de análise que priorizava a macroestrutura da sociedade para os problemas da vida cotidiana. A revisão da literatura marxista apresentava como foco a clássica discussão que sustentava a teoria marxista: a luta de classes. Assim, o antológico debate acerca dos antagonismos de classe entre a burguesia e o proletariado ganhava novos atores que iluminavam o papel do sujeito anônimo na constituição da história, em contraposição à primazia até então ocupada pelo proletariado (Capelatto, 1992).

Diante da necessidade de se contrapor ao Estado democrático burguês e ao Estado totalitário representado pelo mundo soviético – ambos vistos como hierárquicos, autoritários e promotores de injustiça social e econômica – o movimento de inspiração anarquista projetou a noção de indivíduo e autonomia. Pela via do pensamento libertário emergia a idéia de indivíduo que busca sua identidade e autonomia, idéia esta concretizada em movimentos políticos que defendiam a autogestão de escolas e fábricas, espaços nos quais os indivíduos passam a maior parte de suas vidas (Bobbio, 2000). Nessa perspectiva, as novas palavras de ordem – liberação, autonomia e imaginação, registradas nos muros pelos movimentos políticos e sociais nos anos de 1960 – expressavam a recusa ao racionalismo, que desconsiderava o subjetivo, o inconsciente, os sentimentos, a criatividade, enfim, o imaginário. A expressão – *sejamos realistas, exijamos o impossível* – resumia o pensamento de um novo tempo (Capelatto, 1992).

AUTONOMIA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA: CASTORIADIS

No âmbito das mudanças de paradigma teórico, é de fundamental importância salientar a noção de autonomia em Castoriadis, pelo seu caráter seminal e pela importância que seu pensamento adquiriu ao elaborar vasta obra criticando substancialmente o cerne da ortodoxia soviética.

Na visão de Castoriadis, a autonomia é um empreendimento da humanidade e um programa de reflexão filosófica sobre o indivíduo há 27 séculos, isto é,

o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant... Se à autonomia, à legislação ou à regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma outra lei, a lei de outro que não eu. (Castoriadis, 1991, p. 123)

Essa noção considera, ainda, que na história mais recente da humanidade constituiu-se uma tensão entre os movimentos autônomos e o conjunto de institui-

ções sociais cuja função tem sido a de garantir a reprodução das relações sociais de produção, a partir sobretudo do advento da sociedade capitalista. Nesse sentido, as possibilidades e limites para o exercício da autonomia são dados, historicamente, por um conjunto de fatores. Ela só pode ser definida, portanto, como relação social, pois “...não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e sua realização só pode conceber-se como empreitada coletiva...” (Castoriadis, 1991, p. 130).

O autor, ao defender a autonomia como eixo de um projeto revolucionário, assinala que a revolução socialista visa à autonomia de todos, pois ela é um projeto, e não um teorema. Para Castoriadis, o projeto revolucionário encontra sentido “na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na sua contestação pela grande maioria dos homens que nela vive”. Essa crise, porém, não é constituída apenas por contradições reveladas pelo marxismo, geradas pelo conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção das relações de produção capitalistas.

Em seu debate com a ortodoxia soviética, o autor tece reflexões acerca das relações entre práxis e projeto, sublinhando que a primeira noção está indubitavelmente relacionada à idéia de que os outros são visados como seres autônomos e “considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia [pois] a verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à práxis” (Castoriadis, 1991, p. 94). Mas na práxis a autonomia dos outros não é um fim, ela é sempre um começo, pois não é finita. Existe uma relação intrínseca entre o que é visado – o desenvolvimento da autonomia – e aquilo por que ela é desejada – seu exercício, pois ambos os desejos constituem dois momentos de um mesmo processo.

Ao questionar o conceito de projeto revolucionário preconizado pela ortodoxia soviética, o autor sublinha que as políticas liberais tratam os “homens como coisas a partir de suas propriedades e de suas relações supostamente conhecidas”. No advento de uma nova etapa histórica instaurada pela emergência do socialismo soviético, o que se denomina como política revolucionária passa a ser a práxis que orienta a sociedade de modo a permitir a autonomia de todos, porém, podemos concordar “facilmente (sob condição de verificação de algumas poucas fases da história) que uma tal política nunca existiu até hoje. Como e por que poderia ela existir agora? Sobre o que poderia apoiar-se?” (Castoriadis, 1991, p. 96).

A resposta a essa pergunta nos remete à discussão do próprio conteúdo do projeto revolucionário, que é precisamente a reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens. Segundo o autor, a consolidação social

e histórica da autonomia não pode ser confundida com a idéia de liberdade abstrata registrada nos princípios liberais que permeou até mesmo o marxismo, pois essa consolidação ocorreu no bojo do processo de constituição subjetiva do sujeito e constituiu um fenômeno intrínseco às relações sociais.

Em seu diálogo com o socialismo soviético, o autor, que defende a autonomia como eixo condutor de movimentos autogestionários, passíveis de modificar as relações sociais de produção, opõe-se à estatização dos meios de produção, à centralização das decisões no aparelho de Estado e à homogeneização das individualidades. O socialismo construído nos moldes do modelo soviético não significava a possibilidade de instauração de uma nova ordem em que a liberdade – não abstrata – pudesse ser praticada, pois representava, na ótica de Castoriadis, o antagonismo fundante de sua própria destruição.

Nessa perspectiva, em uma sociedade de alienação a autonomia como prática social sempre será permeada pelas condições materiais de existência e por outros indivíduos, pois “...a idéia da autonomia e da responsabilidade de cada um por sua [própria] vida pode facilmente tornar-se *mistificação* se a separarmos do contexto social e se a estabelecermos como resposta que se basta a si mesma” (Castoriadis, 1991, p. 131). Como relação e prática social, portanto, a autonomia será sempre o produto de uma conjuntura histórica e nunca a resposta definitiva para contradições e conflitos sociais, insondáveis e imprevisíveis.

AUTOGESTÃO EM DEBATE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesse contexto, a autonomia constitui o paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder. Nos primórdios dos movimentos autogestionários já se distingue a indicação de um novo modo de organização social visando concretizar conceitos filosóficos e econômicos.

Em outras palavras, em qualquer uma das dimensões em que os conflitos de trabalhadores se organizem coletiva e ativamente, eles buscam um rompimento com a disciplina capitalista – seja ela de mercado como nos países democráticos, seja ela de Estado, como nos países sob comando soviético – originando um outro tipo de relações sociais. À disciplina imposta pela organização da produção no interior da fábrica, os trabalhadores desenvolvem – ao se organizarem de

forma autônoma – uma disciplina formada de substância diferente, pois esta abole as hierarquias comuns às organizações sejam elas quais forem, sindicatos, partidos ou empresas.

Bernardo (1991) sublinha que, no âmbito dos sindicatos burocratizados, a passividade tem como expressão institucional a delegação sistemática e constante representação, tal como preconizada pela democracia política desde seu início. No entanto, nos movimentos autônomos, o sentido conferido à participação ativa dos trabalhadores muda seu significado histórico ao eleger delegados para determinadas tarefas por tempo determinado. Assim, o eterno tema da revogabilidade do mandato é visto de outro modo pelos autonomistas, pois "...a revogabilidade permanente é a forma básica de funcionamento das instituições regidas pelo igualitarismo", ressaltando-se, portanto, a necessidade de mudança permanente nas regras do jogo.

Nas situações de conflitos sociais intensos que têm configurado as lutas dos trabalhadores ao longo do século XX, as divergências entre os trabalhadores organizados situam-se, invariavelmente, entre a institucionalização das lutas dos trabalhadores em sindicatos e partidos únicos operários e a organização dos trabalhadores em movimentos autônomos, que defendem a idéia de se anular a cisão entre o poder econômico e o poder político. Em relação ao regime soviético, os *autonomistas* questionavam a centralização do poder de Estado nas mãos de um partido único e a estatização dos meios de produção. Em âmbito internacional, principalmente a partir dos anos de 1960, generalizaram-se greves, denominadas selvagens, pois eram exteriores aos sindicatos oficiais e indiferentes aos mecanismos capitalistas de absorção dos conflitos. Independentemente do ramo de atividade, os trabalhadores organizaram-se e passaram a eleger seus próprios delegados e suas assembleias de trabalhadores, decidindo por conta própria os objetivos do movimentos e a tática a empregar.

As lutas autogestionárias buscavam romper com as estruturas tradicionais de poder na tentativa de instaurar novo modo de organização social. Sob o regime capitalista consolidado, os movimentos sindicais tomavam como ponto de partida a crítica radical ao taylorismo e à organização científica do trabalho. Mas o projeto autogestionário reivindicava, igualmente, uma verdadeira autogestão, ou seja, a participação e o controle operário, distinta das fórmulas que concediam ao trabalhador uma simples participação nas decisões, tais como as preconizadas pela co-gestão.

Em 1981, a Unesco divulgou um documento de discussão conceitual sobre o tema e de avaliação de algumas experiências autogestionárias. Nele analisa-se que, como projeto social, a autogestão não estaria restrita apenas à produção, mas deveria constituir um plano de organização direta e coletiva dos indivíduos sobre as diversas instituições sociais. De acordo com o documento, seria “ilusório pretender definir o conceito de autogestão que abranja todas as suas implicações posto que consiste”, antes de mais nada, no fato de o indivíduo assumir responsabilidades e na instauração de um processo de experimentação que tem sua origem em iniciativas individuais e coletivas. Afirma, ainda, que “...a autogestão é uma nova forma de os indivíduos assumirem responsabilidade de suas atividades, sem intermediário, com o poder de influenciar sobre o conteúdo da organização dessas atividades em diferentes esferas da vida econômica e social” (Unesco, 1981, p. 8, tradução nossa).

No entanto, no contexto da sociedade capitalista, a autogestão – compreendida como a possibilidade efetiva de o trabalhador exercer diretamente o poder, sem representação – pode-se transformar no seu próprio elemento de destruição. Na empresa, a prática de relações igualitárias preconizadas pelas lutas de trabalhadores entra em contradição com a prática das relações de trabalho existente na sociedade capitalista. Essa contradição gera a tensão que pode destruir o elemento fundamental do movimento autogestionário, pois os trabalhadores que assumem o controle do processo de produção são obrigados a negociar no mercado matéria-prima e financiamento para adquiri-la. Invariavelmente, recorrem às agências públicas de financiamento para manter a produção, o que acaba comprometendo sua autonomia, pois o Estado ou o capital privado têm legitimidade para – durante o processo de negociação – assumirem o controle dos movimentos autônomos ou, no mínimo, definirem os parâmetros de funcionamento da empresa. Tal fato retira a autonomia dos trabalhadores, pois para ser competitiva esta deverá adotar outro padrão de gestão, nos moldes daqueles preconizados pelas relações de trabalho capitalistas.

As unidades de produção reestruturadas num sistema de relações coletivistas e igualitárias não formam circuitos econômicos auto-suficientes, pois não desenvolvem um sistema tecnológico específico que responda às exigências das novas relações sociais de produção. Nesse sentido, apenas quando “um novo modo de produção se constitui como tal é que se forma um verdadeiro organismo econômico totalizante, possível de um funcionamento global no interior de seus limites”. Porém, quando os trabalhadores em luta autônoma iniciam uma reorganização nas

unidades de produção de acordo com os novos critérios autogestionários, constitui-se um processo que, em geral, não é acompanhado da mesma reorganização do conjunto da vida social e de produção tecnológica (Bernardo, 1991).

O produto híbrido desses processos de incorporação de práticas sociais detém parte da originalidade da intenção que as geraram: inicia-se uma transmutação a partir da adoção de temas, bandeiras de luta, expressão de necessidades sociais, difusas ou localizadas, de segmentos de trabalhadores. Invariavelmente, as organizações incorporam as reivindicações, as necessidades e as estruturas hierárquicas dos movimentos autônomos – antes livres – metamorfoseadas para atender à ordem vigente.

No caso da Iugoslávia e sua experiência autogestionária, o próprio partido comunista açambarcou o poder do Estado, gerando uma tensão semelhante no que tange à conquista efetiva da autonomia operária: a ausência de formação das bases que assumiam o controle dos comitês de fábrica tornava-os vulneráveis para negociar condições de produção e trabalho, bem como para se apropriar do poder, possibilitando, assim, a reintrodução da burocracia. Para agravar, a ausência de democracia parlamentar “eliminava toda possibilidade de um contra-poder” (Jouvenet, 1985, p. 284). Nessa perspectiva, a autonomia permanece uma eterna possibilidade, isto é, um eterno *vir a ser*, aguardando sempre o momento de conquistar concretude: a mesma tensão social que alimenta seu processo de construção, paradoxalmente o desconstrói ao ressignificá-lo. As condições objetivas sociais e econômicas oferecem as possibilidades, mas, concomitantemente, os limites ao seu desenvolvimento e exercício, constituindo um paradoxo.

Os anos de 1980 assistiram ao fim do regime soviético, à reorganização das bases sobre as quais se assentavam as democracias ocidentais e à reestruturação produtiva e nos mercados financeiros. Aparentemente, uma nova forma liberal de pensar o mundo está consagrada e marca uma etapa histórica repleta de paradoxos: os que defendiam o socialismo soviético se retiraram da cena política e do debate internacionais; a reivindicação pelo alargamento dos valores democráticos e de revisão dos seus elementos fundantes – dentre eles, o tema da participação social e política e, conseqüentemente, o da representação política que a ele se associa – extrapola os círculos de esquerda de todos os matizes e aparecem ressignificados em discursos oficiais que fundamentam agendas de organismos multilaterais e de governos.

De acordo com Bobbio, historicamente, é possível analisar a redescoberta do liberalismo como uma tentativa

...de revanche do liberalismo real, dado por morto, contra o socialismo real, nas suas duas únicas versões históricas: a socialdemocracia, que produziu o Estado do bem-estar, e o comunismo, que produziu uma nova forma de Estado liberal na União Soviética e nas suas mais ou menos forçadas imitações. (2000, p. 131)

O autor sublinha ainda que, no século XIX, a polêmica dos socialistas contra os liberais estava centrada na tensão posta pela contraposição de um projeto ideal de sociedade a um Estado existente, e essa era

uma contraposição na qual podia ficar em boa posição quem contrapunha aos malefícios presentes os benefícios presumíveis de uma sociedade futura até então apenas imaginada. Mas após a Primeira e ainda mais após a Segunda Guerra Mundial, o socialismo se tornou uma realidade ou meia realidade, e pode ser contestado no mesmo plano em que ele contestava no século passado o Estado liberal, isto é, através da apresentação de fatos (e delitos). (Bobbio, 2000, p. 131).

Nesse cenário recente de mudanças profundas nos paradigmas políticos, econômicos e sociais, é possível discutir a ressignificação do conceito de autonomia no âmbito na educação.

AUTONOMIA E/OU AUTOGESTÃO: O APORTE DO TEMA NA EDUCAÇÃO

Autonomia vem do grego e significa *autogoverno, governar-se a si próprio*. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que governa a si própria. No âmbito da educação, o debate moderno em torno do tema remonta ao processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, que preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Ao longo dos séculos, a idéia de uma educação antiautoritária vai, gradativamente, construindo a noção de autonomia dos alunos e da escola, muitas vezes compreendida como autogoverno, autodeterminação, autoformação, autogestão, e constituindo uma forte tendência na área (Gadotti, 1992).

Várias tendências pedagógicas e experiências relacionam-se, explicitamente, com a intervenção da criança em alguns aspectos da instituição escolar (as atividades na escola, o modo de aprender); outras propõem-se a modificar os objetivos da educação de tal forma que o papel da criança na escola e no aprendizado se transforma radicalmente. Nesse sentido, quase sempre o tema é abordado no bojo da produção das teorias que fundamentam as denominadas pedagogias libertárias, as

pedagogias ativas e as que defendem, de modo geral, a individualização ou personificação do ensino (Unesco, 1981).

É interessante observar que as experiências libertárias marcaram uma profunda diferença em relação à pedagogia tradicional. A primeira delas seria a livre expressão das crianças, que passariam a ser o centro do processo de ensino e da escola, reconhecidas como seres originais em sua individualidade, que possuíam suas próprias necessidades e interesses, e não como adultos em miniatura. Nessa perspectiva, a liberdade conduziria a novas formas de organização da vida escolar, pois não se tratava apenas da liberdade de a criança aprender de forma criativa e diferente, mas, sim, do estabelecimento de mecanismos de gestão da própria escola que conduziriam a um projeto pedagógico libertário para toda a comunidade escolar.

Nas denominadas pedagogias ativas, o centro passou a ser o ensino voltado para a construção de um indivíduo autônomo, tomando por base suas necessidades e capacidades. Nessa tendência inseriu-se o pensamento de John Dewey (1859-1952), um dos expoentes máximos da Escola Nova, que elaborou os conceitos de “aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”. Inseriu-se também o pensamento de Decroly, que elaborou a idéia de uma aprendizagem que se efetivasse por meio da observação, da expressão e da associação de idéias, possibilitando à criança interferir no meio educativo (Gadotti, 1992).

Nesse movimento que transformou a criança em sujeito ativo no processo de aprender e ensinar, a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva, a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação. Assim, a classe poderia assumir a coordenação dos trabalhos e certos aspectos da vida escolar por meio de um conselho cooperativo: os alunos expressar-se-iam livremente, criariam, usariam a imaginação e encontrariam no grupo o apoio necessário e a imagem para se reconhecerem como sujeitos – membros de uma comunidade. Nessa perspectiva, ainda, ocorreria uma mudança substancial na concepção política do trabalho, que passaria a ser “objeto de apropriação, de criação, de poder real, produto de uma ação coletiva, onde se destaca a disciplina cooperativa”. Nesse sentido, o trabalho seria fruto de uma autoridade aceita em razão de necessidades culturais e pessoais do indivíduo, “de suas motivações e de suas representações, constituindo uma mediação fundamental das relações sociais” (Jouvenet, 1985, p. 308).

Em princípio, essas orientações diferiam das pedagogias libertárias, pois não preconizavam uma liberdade total do aluno, mas, sim, uma relação diferente com

professores, bem como a utilização de um meio ambiente e de atividades pedagógicas adequadas para a aprendizagem. Carl Rogers também definiu um modo de intervenção de caráter não diretivo, inspirado em sua psicoterapia, centrado na empatia, na autenticidade, na confiança das potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocrítica. Nessa perspectiva, o único indivíduo formado seria aquele que aprendeu como aprender, como adaptar-se e como mudar, pois somente assim poderia compreender que nenhum conhecimento é indiscutível e que a capacidade de adquirir conhecimentos seria sua única segurança. Assim, propôs a criação do grupo intensivo, formado por dez a quinze pessoas sob orientação de um coordenador, configurando a constituição de um espaço no qual os sentimentos, emoções e características da personalidade pudessem se expressar, facilitando a aprendizagem. O autor sublinhou, ainda, a necessidade de mudança no clima institucional, observando que as inovações não deveriam ser temidas e que as capacidades criativas dos gestores, professores e alunos deveriam ser estimuladas e não abafadas (Rogers, 1973).

PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA

Nesse contexto, ao mesmo tempo que os pensadores reunidos em torno da revista *Socialismo ou Barbárie* teciam críticas profundas à literatura marxista ortodoxa, inúmeros outros teóricos preservavam os pressupostos da filosofia da história marxista, dando-lhes, porém, outra configuração epistemológica. Os denominados *institucionalistas*, dentre os quais destacam-se Georges Lapassade e Michel Lobrot, passaram a questionar os fundamentos de uma sociedade burocratizada e fortemente hierarquizada, elaborando o conceito de pedagogia institucional e autogestão pedagógica (Jouvenet, 1985).

Desde fins de 1950, no âmbito da psicossociologia ou da análise microssocial, Georges Lapassade vinha realizando estudos sobre a experiência imediata da vida social, sublinhando que essa se situa no âmbito dos grupos: a família, a classe e os amigos. Para o autor, no trabalho também predominam as experiências de grupo, sejam as relacionadas às equipes de empresas ou às equipes sindicais. Nesse sentido, a descoberta dos problemas de grupo, das funções dos psicossociólogos e dos conselhos de empresa, bem como a própria descoberta das empresas como organizações complexas, não mais consideradas apenas como instituições econômicas, configuraram um movimento político que refutaria, a partir do século XX, a burocracia e a hierarquia das organizações (Lapassade, 1970).

Lapassade classificou a história das teorias e das técnicas de organização em três fases. A primeira, o autor denominou de racionalismo mecanicista, baseado nas idéias de Taylor e Fayol; a segunda, baseada nas idéias de Elton Mayo, com a predominância da sociometria e da dinâmica de grupo, de um lado, e de outro, com a análise das disfunções burocráticas, baseada nas idéias de Weber; a terceira, que se caracterizaria por um novo racionalismo, baseado nas idéias de March e Simon, mesclado à análise de relações de poder efetuada por Crozier. Ao discutir a autogestão no plano pedagógico, o autor enfatizou seu caráter político e a relação existente entre a organização geral do poder na sociedade e a organização específica do poder no sistema escolar, sublinhando, ainda, que uma revolução geral nas estruturas da sociedade não seria o suficiente para modificar as normas de funcionamento da escola. Nesse sentido, confirmou o uso pedagógico da dinâmica de grupo, salientando que “a pedagogia institucional deve pesquisar os meios de sua prática e de uma experimentação clínica” (Jouvenet, 1985, p. 280).

Fundamentando-se na concepção de Lewin sobre dinâmica de grupo, Lapassade discutiu, ainda, o conceito constituído no âmbito pedagógico sobre *grupo de formação*, em que o monitor teria um papel de articulador apenas, não interferindo na auto-análise dos participantes e facilitando as trocas. Na imbricação entre a psicologia e a sociologia, sua produção teórica buscou, no debate instaurado pela crise do marxismo oficial e na ação dos movimentos autogestionários, a inspiração para elaborar um novo conceito de gestão da escola. Baseando-se na obra *Critique de la raison dialectique*, de Jean Paul Sartre, elaborou a idéia de que a gênese do grupo como coletivo de gestão une a não-diretividade pedagógica e política, constituindo-se, portanto, na busca de um novo sistema organizacional. Guardadas as devidas diferenças em relação ao pensamento de Castoriadis, sublinhem-se as semelhanças: Lapassade também vê uma lógica do inacabamento do homem na medida em que “a autocriação histórica é contínua”. Nesse sentido, a autogestão não deveria ser a utopia de uma sociedade perfeitamente estável, mas, sim, deveria conduzir à idéia de uma revolução inacabada (Jouvenet, 1985; Lapassade, 1970).

Já para Michel Lobrot, a distinção entre a instituição projetada e a instituição vivida só poderia ser analisada e compreendida na dinâmica interna da própria instituição. Segundo o autor, os sociólogos clássicos se interessavam mais pelas estruturas exteriores e globais das instituições do que por suas origens, ignorando, portanto, as questões de grupo que interferem na sua dinâmica. Para o autor, a análise dessa distinção seria fundamental para a compreensão dos problemas cotidianos das instituições de ensino, particularmente.

Lobrot participou, em 1964, de uma discussão sobre a experiência do grupo-classe, sublinhando que o grupo poderia assumir suas próprias responsabilidades e deliberar sobre elas. Nesse sentido, o Conselho de Classe deveria assumir a totalidade das tarefas escolares e não apenas das tarefas marginais, tal como propunha Freinet para o conselho cooperativo. Para o autor, todo o processo educativo ocorre dentro de uma instituição, portanto, se há uma pretensão de se mudar a educação, seria necessário mudar, antes de mais nada, a própria instituição. Acrescente-se que o autor indicou alguns objetivos centrais para a autogestão de escolas e universidades: seria preciso definir um novo meio ambiente educativo no qual o indivíduo pudesse se expressar e se expandir e, para que isto ocorresse, a classe seria o lugar ideal. A preocupação final repousava na idéia de que o aluno pudesse adquirir maior responsabilidade no que tange à sua própria aprendizagem e à sua participação social no grupo, por meio de uma mudança profunda na relação professor-aluno. Sua concepção diferenciava-se, dessa forma, radicalmente da escola nova.

De acordo ainda com essa concepção, a instituição externa sempre impõe regulamentos, normas em excesso, programas fechados. Na autogestão, o próprio grupo determinaria suas regras, seus programas, suas metas, suas técnicas e seus métodos de trabalho, sob orientação de um especialista e sob permanente auto-avaliação. Essa dinâmica permitiria a revelação do sistema de transmissão de saber e do quanto esse sistema pode ser autoritário. Lobrot preocupou-se com o papel desempenhado pelo professor na transmissão de informações teóricas e práticas e elaborou a idéia da utilização da autogestão pedagógica em estágios de educadores, para assegurar uma verdadeira formação de adultos. Nessa perspectiva, destacou o papel desempenhado pelo monitor de um “*training-group*, facilitador das relações, um espelho rogeriano que permite ao grupo se auto-organizar”. Da experiência com grupos, Lobrot elaborou, ainda, alguns princípios da pedagogia institucional, identificando-a com a autogestão pedagógica e “mudando o papel, a função e o *status* do professor-instituente”. Dessa forma, sua orientação autogestionária questionava o professor e a maneira como ele exerce o poder institucional, defendendo a idéia de que esse poder deveria se limitar ao aspecto didático, tendo em vista a liberdade de ação que ele possui em sala de aula (Jouvenet, 1985, p. 281).

Há uma nítida influência das lutas autônomas, encetadas por trabalhadores, e da literatura sociológica marxista sobre a construção dessas tendências pedagógicas autogestionárias, sobretudo na França dos anos de 1960. Assim, esse contexto histórico promoveu a defesa da autonomia no âmbito da educação, utilizando-a como

sinônimo de autogestão, de liberdade, de autogoverno, de autoformação. De uma parte, o termo pode ser entendido como a possibilidade de garantir uma educação libertária – na visão institucional – e, de outra parte, na visão da escola nova, como a possibilidade de ensinar a criança a ser autônoma.

Na visão de Gadotti, há uma grande diferença entre ambas, na medida em que a pedagogia institucional vê a autogestão como uma possibilidade de funcionamento da escola que quebra a relação de “dependência psicológica adulto-criança gerada pela família”, reforçada pela escola tradicional na reprodução de relações autoritárias entre professores e alunos. De acordo com o autor, algumas das experiências institucionais autogestionárias desenvolvidas na Europa foram demasiadamente idealistas, pois não consideravam os limites da educação no contexto histórico, que retirava da escola “o monopólio sobre a aquisição e transmissão de hábitos e conhecimentos. Poder-se-ia perguntar se a autogestão seria apenas possível quando o conjunto da sociedade também fosse regido pelo princípio da autogestão...” (Gadotti, 1992, p. 20).

A pedagogia autogestionária, ao reivindicar a autonomia dos interessados, entra em contradição com os postulados fundamentais da sociedade, que é heterônoma e heterodeterminada. Nesse sentido, as intenções expressas na pedagogia autogestionária podem servir como elemento de revelação política de uma sociedade fundada na desigualdade, pois é justamente o teor de suas críticas profundas que constitui a possibilidade de renovação radical e global das relações sociais e políticas, mas não devem ser vistas como a panacéia dos males que atingem as instituições de ensino.

Trata-se de criar um novo tipo de relação pedagógica por meio da qual a autonomia e a imaginação possam ser permanentemente construídas para que não se transformem em mistificação, tal como previa Castoriadis. A idéia da autonomia e autogestão como projeto de formação educacional se disseminou, mas, deve ser vista como um projeto a ser desenvolvido nos limites dados pelas relações de força presentes em todas as sociedades. Como se discutiu anteriormente, em fins dos anos de 1970, algumas experiências autogestionárias no âmbito político decompunham-se diante das dificuldades impostas pelas relações sociais de produção capitalistas de mercado ou pela coerção do Estado socialista nos moldes da experiência iugoslava, ou buscavam, ainda, novas formas de organização autônoma das classes trabalhadoras.

Na educação, havia a necessidade de a escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores que configura-

vam o planejamento da área. Invariavelmente, as discussões em torno de sua relativa autonomia apontavam os mesmos limites exigidos para os movimentos autônomos de trabalhadores: a luta de classes não se decidiria no espaço intra-escolar, mas considerava-se a legitimidade desse espaço para a realização de debates que aprofundassem as questões sociais e políticas, integrando-o dessa forma ao espaço social mais amplo. A escola deveria, ainda, transformar-se num local em que o provisório e a heterogeneidade fossem instaurados (Gadotti, 1979).

Em regra, no debate da área, predominavam os mesmos princípios norteadores das lutas de trabalhadores que reivindicavam autonomia perante o capitalismo social ou o capitalismo de Estado nos moldes soviéticos: a urgência de tirar o excessivo controle da escola das mãos do Estado, para que a educação formal pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática. Para tanto, as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa.

Nesse sentido, a autogestão de escolas aparece como a possibilidade efetiva de se romper com a tradição centralizada, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação no âmbito educacional. No entanto, em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarraram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores.

Recentemente, consolidou-se uma tendência internacional – expressa em diretrizes de organismos multilaterais e programas de governo – que consagra formas mais livres de organização dos sistemas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990 (Martins, 2001). A consolidação da noção de pluralismo político e cultural revalorizou o poder local, a idéia de descentralização e a defesa da autonomia como possibilidade de afirmação de singularidades.

Com base na análise de documentos que informam as orientações de organismos internacionais e na literatura da área, pode-se afirmar que o conceito de autonomia – ressignificado pelas políticas educacionais vigentes a partir dos anos de 1980 – passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinônimo de descentralização e

desconcentração e, outras, como a etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio *plano de voo* (Martins, 2001). O termo autogestão, significativamente, desapareceu no horizonte configurado pelas diretrizes internacionais em vigor. Também desapareceu o eixo central conferido, histórica e filosoficamente, ao conceito de autonomia: a defesa de conselhos gestores com mandato revogável e liberdade para utilização de recursos, bem como a instauração da auto-avaliação institucional. No debate da área da educação, efetivamente, o conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas (Martins, 2001). Como elucidou o próprio documento da Unesco (1981), os fins sociais da educação estão determinados, trata-se, portanto, de indagar, agora, a quais interesses serve o processo recente de ressignificação da autonomia escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, R. S. L. et al. *História das sociedades: das sociedades modernas às sociedades contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BOBBIO, N. *O Futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAPELATTO, M. H. *Tendências historiográficas contemporâneas*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992. mimeo.

CASASSUS, J. Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: mitos o realidades? In: COSTA, V. L. C. (org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap; Cortez, 1999. p. 13-31.

CASTEL, R. *As Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GADOTTI, M. Ação pedagógica e prática social transformadora. *Educação e Sociedade*, v. 1, n. 4, p. 5-14, set. 1979.

_____. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.

JOUVENET, L. P. O Horizonte político das pedagogias não diretivas. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 11, n. 1/2, p. 277-310, jan./dez. 1985.

LAPASSADE, G. *Groupes, organisations et institutions*. Paris: Gauthier-Villar, 1970.

LOBROT, M. *Pedagogia institucional: la escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas, 1966.

MARTINS, A. M. *Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, A. M. *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Campinas, 2001. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Unicamp.

MOTTA, F. C. P. *Administração e participação: reflexões para a educação*. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1984.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

UNESCO. *La Autogestión en los sistemas educativos*. Paris: Unesco, 1981.