

OS LIMITES DE UMA EDUCAÇÃO AUTOGESTIONÁRIA: A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Sílvia Gallo *

Resumo: Este artigo reflete sobre a proposta de se aplicar o princípio da autogestão às relações pedagógicas. Toma-o como uma forma de autogoverno e busca suas implicações educativas. Analisa os fundamentos e os limites da experiência francesa da Pedagogia Institucional que, motivada pela proposta coletivista da análise institucional, pelo movimento de crítica aos hospitais psiquiátricos e pelos acontecimentos revolucionários de fins dos anos 60, procurou levar a autogestão à escola.

Palavras-chave: Pedagogia Institucional; autogestão; educação e liberdade.

Abstract: This article focuses on the proposal of applying to the pedagogic relationships looking self managing principles for its educational implications. It analyses the foundations and the limits of the French experience of the Institutional Pedagogy which, motivated by the collectivist proposal of institutional analysis, by the critic movement against the psychiatric hospitals and by the revolutionary events of ends of the sixties, a hempted to self management to the school.

Keywords: Institutional Pedagogy; autogestion; education and freedom.

O princípio da autogestão pode ser aplicado aos mais diversos âmbitos: à administração de uma empresa ou de uma coletividade rural, a uma cooperativa de bens e serviços, a um sindicato, a uma associação comunitária de bairro etc. Está intimamente relacionado com a noção de autonomia, da construção de suas próprias leis e da administração do espaço próprio de cada um, seja em que âmbito for.

Henri Arvon afirma que o termo, em francês (e também nas demais línguas neolatinas, como o espanhol, o português etc.), apresenta uma conotação essencialmente econômica, dizendo respeito à gerência administrativa de uma empresa. Isso não acontece, por exemplo, no inglês, onde o termo *self-management* exprime que a gerência de uma empresa é feita pelo conjunto de seus membros, enquanto que *self-government* expressa o desejo do cidadão de participar ativamente da gestão política da sociedade de que faz parte.¹

De toda forma, entre nós o termo acabou assumindo aquela significação mais abrangente exposta anteriormente, opondo-se frontalmente a uma heterogestão, um gerenciamento externo. Dentre as muitas instituições que podem passar pela experiência da autogestão está a escola, e foi justamente nela que se desenvolveram as mais abrangentes, com resultados muitas vezes espantosos, como veremos.

A aplicação do princípio autogestionário à pedagogia envolve dois níveis específicos do processo de ensino-aprendizagem: a auto-organização dos estudos por parte do grupo, que envolve o conjunto dos alunos mais o(s) professor(es), num nível primário e toda a comunidade escolar – serventes, secretários, diretores etc. – num nível secundário; além da formalização dos estudos, a autogestão peda-

* Departamento de Filosofia e História da Educação – Unicamp e Departamento de Filosofia – Unimep.

gógica envolve um segundo nível de ação, mais geral e menos explícito, que é o da aprendizagem sociopolítica que se realiza concomitantemente com o ensino formal propriamente dito.

Georges Lapassade (1971, p. 6) define a autogestão pedagógica como sendo a “forma atual da *educação negativa*” (grifos meus) iniciada com Rousseau, pois ela é um sistema de educação no qual o professor renuncia à sua autoridade de transmissor de mensagens, interagindo com os alunos através dos meios de ensino, deixando que eles escolham os programas e os métodos da aprendizagem. Divide ainda a aplicação da autogestão na pedagogia em três grandes tendências: uma primeira, que ele denomina “*autoritária*”, pois o professor propõe ao grupo de alunos algumas técnicas de autogestão e que, segundo ele, é iniciada com o pedagogo soviético A. Makarenko. A segunda ele denomina “*tendência Freinet*”, pois teria na proposta do professor francês de criação de novos métodos e técnicas pedagógicas sua característica central. Nessa tendência, próxima à individualização do ensino e à autoformação, estariam ainda englobadas as experiências norte-americanas de *self-government* na educação através do Plano Dalton e as propostas de uma Pedagogia Institucional, às quais se filia o próprio Lapassade. A terceira tendência seria a “*libertária*” e englobaria as experiências anarquistas no setor, caracterizadas, segundo ele, por um processo em que os professores deixam nas mãos dos alunos quaisquer orientações no sentido de instituir um grupo de aprendizagem e limitam-se a ser “consultores” desse grupo.

A classificação de Lapassade, sem dúvida é bastante operacional, mas traz, como qualquer classificação, problemas técnicos como a definição da “tendência libertária”; a abrangência das experiências anarquistas com a autogestão nas escolas está muito longe dessa sua caracterização.² Limitar-me-ei, neste artigo, a comentar as experiências autogestionárias da Pedagogia Institucional.

Autogestão e Institucionalização: da clínica à escola

Das muitas correntes e interpretações suscitadas pela psicanálise freudiana neste nosso século, uma desenvolveu-se principalmente na França, no pós-guerra, e foi denominada por Daumezón, em um artigo de 1952, de “*psicoterapia institucional*”; dada a abrangência que essa corrente acaba por abarcar; a partir de meados da década de 60 passa-se a utilizar mais o termo “*análise institucional*”, proposto por Félix Guattari, então um dos ativos teóricos e analistas do grupo.³

A análise institucional é sobretudo uma teoria de esquerda, resultado de uma união da psicanálise com uma visão política socialista. Um dos seus primeiros animadores, o psiquiatra espanhol F. Tosquelles, havia sido, durante a Guerra Civil Espanhola, diretor dos serviços psiquiátricos do exército republicano, e refugiando-se na França após a Guerra, no hospital psiquiátrico de Saint-Alban, foi um dos participantes de um intenso movimento de crítica e renovação dos hospitais psiquiátricos. Foi esse grupo crítico, que reunia pesquisadores e militantes das mais diversas tendências de esquerda, que acabaria fomentando, mais tarde, aquilo que viria a ser a análise institucional. Assim a define Jacques Guigou:

São os psiquiatras e sobretudo os psicoterapeutas-analistas os primeiros a procurar dominar clinicamente as variáveis institucionais intervenientes em primeiro lugar ao nível da relação doente-médico, depois no seio do grupo terapêutico, enfim no plano do ‘collectif soignant’.⁴

Mais que uma reação contra a burocratização do ato médico, a separação do indivíduo de seu meio social ou o reconhecimento do doente mental como sujeito, a psicoterapia institucional é um esforço de pensar a função terapêutica da instituição ela mesma, com o objetivo de ultrapassar a crítica fragmentária do condicionamento patológico da organização hospitalar.⁵

Para clarear ainda mais a compreensão, podemos fazer uso da definição que lhe dão dois de seus fundadores, A. Vasquez e F. Oury:

A expressão “terapêutica institucional” qualifica a forma de terapêutica de grupo que se estabelece, freqüentemente, com a ignorância dos médicos, nos hospitais psiquiátricos do fato da organização material e das interações psicossociais entre os doentes e entre os doentes e o médico. Mas não se pode falar em terapêutica senão a partir do momento em que a tomada de consciência do processo é concluída, pela utilização dos fundamentos da prática psicanalítica no domínio médico da instituição hospitalar e na atividade terapêutica espontânea dos enfermeiros. Em pedagogia, como na psicoterapia institucional, falta em primeiro lugar “tomar consciência da dialética que se estabelece entre a instituição e os indivíduos que dela se beneficiam”.⁶

Esse processo de aplicação da psicanálise freudiana às microrrelações sociais que fundam qualquer instituição acaba por estender-se da psicologia propriamente dita para a psicossociologia e a sociologia, e os terapeutas institucionais abrem-se para experiências com o urbanismo e o movimento estudantil, chegando também ao domínio da pedagogia. Como Carl Rogers, que com sua psicologia existencial-humanista partiu da relação terapeuta-cliente para a relação professor-aluno, questionando seu autoritarismo e caminhando no sentido de uma não-diretividade, também os terapeutas institucionais trilham esse caminho, chegando à crítica institucional da escola e das microrrelações entre alunos e entre estes e o professor.

Michel Lobrot assinala que a psicanálise inaugura uma nova forma de relacionamento social, tanto no nível individual quanto no nível coletivo, ao instaurar uma relação de liberação entre paciente e terapeuta, relação esta que é dirigida ora por um, ora por outro (1974, pp. 207 e seg.). Segundo ele, o principal legado da obra de Freud é o processo de transferência/contra-transferência, baseado na sinceridade e na não-diretividade do momento analítico. A experiência básica do processo analí-

tico é, em outras palavras, a da autogestão, pois a terapêutica é gerida autonomamente pelo terapeuta e pelo paciente. Quando aplicada ao “grupo de diagnóstico” da terapia institucional, essa autogestão deixa o nível essencialmente individual da técnica freudiana para ganhar o nível do coletivo, onde as decisões não são tomadas pelo terapeuta, mas por ele em conjunto com o grupo de pacientes, num trabalho de coletividade.

A aplicação desse princípio analítico à pedagogia implica numa crítica radical à própria relação pedagógica que define a pedagogia tradicional em geral e a “pedagogia burocrática”⁷ em particular: a relação de autoridade que se traduz num profundo autoritarismo do mestre em relação ao aluno. Como a psiquiatria tradicional faz de sua prática um reforço das estruturas sociais postas, ao tratar o doente como um “desvio” que deve ser normalizado para “reintegrarse” à sociedade”, não dando atenção às microrrelações entre os doentes, que fundam uma nova ordem social em âmbito microscópico – ou mesmo temendo-a inconscientemente – a escola tradicional é um esforço de normalização social das crianças, inserindo-as nas estruturas predeterminadas. A escola tradicional é, em outras palavras, o local do aprendizado da submissão à autoridade.

Autogestão à francesa: a Pedagogia Institucional

Se a autogestão terapêutica critica o autoritarismo da psiquiatria tradicional, a aplicação da análise institucional à pedagogia constitui-se numa crítica ao autoritarismo da relação pedagógica tradicional. O desenvolvimento dessa reflexão psicossociológica no âmbito da instituição pedagógica provoca o surgimento daquela que ficou conhecida por “pedagogia institucional”, tendo por base a crítica à relação de poder na escola e a prática da autogestão na sala de aula.

A pedagogia institucional define-se, pois, por uma parte, pela ausência de poder em um grupo dado, e por outra, pela possibilidade dada

ao grupo de encontrar para si instituições satisfatórias, graças às iniciativas divergentes dos participantes.⁸

Essa crítica de pretensa “dissolução” da relação de poder na escola através da autogestão leva a uma visão completamente diferente do aluno na instituição:

A pedagogia institucional define-se como uma pedagogia que permite aos alunos que tomem ao seu cargo, total ou parcialmente, a sua própria formação. É uma pedagogia na qual os alunos não são considerados como objetos sobre os quais vertem-se os conhecimentos e que são obrigados a estudar, mas como sujeitos que assumem a responsabilidade de aprender e de se formar.⁹

A pedagogia institucional começa a definir-se a partir de 1962 por um grupo de psicossociólogos e educadores, ligados à análise institucional, ao qual pertenciam, além do próprio Lobrot, Georges Lapassade, Marc Guiraud, René Lourau, Monique Labat, dentre outros. O grupo passa a desenvolver experiências práticas em 1963, experiências que se intensificam com as agitações revolucionárias de maio de 68 e que estão relatadas em diversas obras individuais e coletivas destinadas à análise dos aspectos teóricos e práticos da autogestão pedagógica.

Analisando o conceito político de autogestão, notadamente através da análise que Marx faz da Comuna de Paris de 1871, Lapassade afirma que ela seria comprovada, involuntariamente, meio século mais tarde pelos psicossociólogos, os quais demonstraram que, longe de significar uma desordem na produção, ela era condição de um incremento no rendimento. Comprovada sua possibilidade prática, a autogestão converte-se em instrumento técnico da pedagogia institucional:

Está criada, portanto, a pedagogia institucional—assim como, por outro lado, seu instrumento técnico: a autogestão pedagógica. Para marcar bem esse profundo parentesco entre três práticas institucionais: a terapia, a pedagogia e a análise ou, melhor, a socioanálise, nós faremos

o mesmo que fez Daumezon pela psiquiatria em instituição: nós proporemos chamar pedagogia institucional, como já foi dito, a essa nova concepção da pedagogia, e da análise, que busca o inconsciente do grupo em suas ‘Instituições’, e a eficácia da formação no manejo dessas mesmas instituições.¹⁰

Vejamos como os terapeutas e pedagogos institucionais compreendem a autogestão pedagógica e seu lugar na instituição escolar. Em seu longo estudo intitulado *A pedagogia institucional*, Michel Lobrot parte de uma análise socio-histórica da escola e do fenômeno burocrático para chegar à sua contraposição, a autogestão e sua aplicação pedagógica. Antes de falar em educação, Lobrot analisa a autogestão política e a autogestão terapêutica, concluindo que a primeira situa-se ao nível dos macrogrupos: “atividades e decisões de um grupo para garantir sua defesa contra as ameaças do interior e do exterior” (1974, p. 245), enquanto que a segunda é da ordem dos microgrupos: “atividades e decisões de um analista e de um paciente para chegar à expressão total da vida íntima, das fantasias e dos problemas deste último”.¹¹

O fato importante é que essas duas formas de autogestão apresentam limites claros: não abarcam, nem uma nem outra, a totalidade das relações sociais; ambas estão isoladas da vida mesmo, pois atendem apenas a aspectos e objetivos limitados e imediatos, sem relação direta com as práticas sociais dos indivíduos envolvidos. Disso resulta que experiências desse tipo podem ser muito boas para aqueles que delas participam, mas só isso; elas estão fechadas em si mesmas, sem meio algum com a sociedade. Isto é, podem até transformar a vida de alguns indivíduos, mas não contribuem para a transformação geral da sociedade, o que pode mesmo vir a prejudicar o próprio trabalho individual, dados os conflitos e tensões que acabam sendo gerados entre o indivíduo “renovado” e uma sociedade hierarquicamente opressora. Aí surge a questão básica enunciada por Lobrot:

Todo o problema consiste em saber como autogestão pode introduzir-se na vida social mesma, quer dizer, nas atividades "normais" do indivíduo, respondam estas atividades a necessidades vitais ou da existência ou a necessidades de criação, invenção ou comunicação. Esse problema, cujo estudo havia sido empreendido torpemente pelos criadores dos falanstérios, no século XIX, e em particular Fourier, não obteve, infelizmente, soluções adequadas até há uma vintena de anos.¹²

A solução, segundo ele, aparece com o surgimento do "grupo de diagnóstico" (*collectif-soignant*) da terapia institucional, que com sua amplitude psicossocial permite o tratamento de questões de maior abrangência e uma inserção na sociedade em geral, pois com ele é possível

(...) implementar um compromisso entre o descobrimento de uma nova forma de grupo e de atividade social e, por outro lado, as consequências sociopolíticas de tal descobrimento.¹³

É só com a aplicação desses princípios à pedagogia, porém, que se pode chegar à solução definitiva: ao contrário das duas formas de autogestão anteriormente tratadas – a política e a terapêutica –, a autogestão pedagógica insere-se num grupo que não faz parte nem dos "macrogrupos" nem dos "microgrupos", mas de uma categoria denominada de "mesogrupos", ou "grupos medianos", que agem exatamente ao nível das relações que servem de base à sociedade, abrindo um canal imediato de comunicação indivíduo-coletivo; o "mesogrupo" por excelência é a escola, onde se reproduzem as relações de produção num nível instituinte de aprendizagem, donde decorre que a produção de novas formas de relacionamento na escola acaba também por se traduzir, em maior ou menor grau, numa influência de novas formas de relacionamentos sociais globais.

O que seria, pois, a autogestão pedagógica? Lobrot responde:

O princípio consiste em colocar nas mãos dos alunos tudo o que é possível, quer dizer, não a elaboração dos programas ou a decisão so-

bre os exames, que não dependem nem do docente nem de seus alunos, senão o conjunto da vida, as atividades e a organização do trabalho no interior desse marco. Não só os alunos podem trabalhar ou não, senão podem ademais decidir por eles mesmos suas relações "aqui e agora", suas atividades comuns, a organização de seu trabalho e os objetivos que pretendem perseguir. Têm, pois, em suas mãos as instituições de sua classe que podem, segundo os casos, deixar em suspenso, constituir de acordo com novos modelos ou de acordo com modelos tradicionais etc.¹⁴

A autogestão pedagógica circunscreve-se, pois, às instituições de classe, da sala de aula, e não do aparelho geral da escola. Nesse ponto é a análise de Lapassade que nos auxilia a compreensão: diz ele que, sendo uma instituição social, a escola comporta um quadro institucional que circunscreve a atividade do grupo de professores e do grupo de alunos, os horários, programas, suas normas de funcionamento etc., que pode sofrer alterações ligeiras de acordo com o nível, como a classe, a escola em geral, o liceu ou a faculdade.

Nesse contexto, Lapassade faz a distinção entre as instituições pedagógicas externas, objeto de estudo da sociologia da educação e sobre as quais o grupo não interfere, e instituições pedagógicas internas, sobre as quais o grupo pode agir e determinar seus meios de ação. Vejamos sua definição:

As instituições que nós chamaremos instituições pedagógicas internas são a dimensão estrutural e regulamentar das trocas pedagógicas (com seus limites; por exemplo, a hora de entrada e de saída de aula é um quadro externo à classe, regulado pelo conjunto do grupo escolar), assim como o conjunto das técnicas institucionais que poderão ser utilizadas na aula: o trabalho em equipes, a cooperativa e seu Conselho de gestão pelos alunos, a correspondência etc.

As instituições sociais às quais nós chamaremos instituições pedagógicas externas são as estruturas pedagógicas exteriores à sala de aula: o grupo escolar do qual a classe faz parte, a Academia, os inspetores, o Diretor da escola. Em todo estágio de formação (formação de edu-

cadores, de vendedores, de psicossociólogos...); a instituição externa é a organização que institui o estágio (tal estágio é “instituído” por uma empresa, tal outro o é por uma associação de psicossociólogos, por exemplo). Os programas, as instruções, os regulamentos são igualmente instituições externas.¹⁵

Desse modo, percebe-se que a pedagogia institucional delimita com precisão o campo imediato de aplicação da autogestão pedagógica: o espaço interno da sala de aula; as instituições externas lhes escapam: não é possível agir sobre o conjunto da escola, nem mesmo sobre as normas gerais de seu funcionamento. O trabalho autogestionário só pode ser feito na interioridade da sala de aula, onde as relações, não estando ainda instituídas, são instituintes. Afí reside sua diferença básica e sua crítica à pedagogia tradicional: enquanto esta parte das relações externas e as internaliza na sala de aula através da ação autoritária do professor, a pedagogia institucional, por outro lado, parte das mesmas regras e relações externas, mas recusa-se a internalizá-las autoritariamente, deixando ao conjunto de alunos a tarefa de organizar as relações internas do grupo.

Uma questão se faz necessária: qual o lugar e a função do professor, dada a realidade da autogestão na sala de aula? Para responder a esta questão, Lobrot busca novamente amparo na psicanálise, e aplica o “princípio da demanda” à pedagogia: como no processo de análise, o terapeuta só intervém quando o paciente o solicita, também durante o processo educacional o professor só deve intervir quando solicitado pelos alunos. Segundo ele, são possíveis três tipos de intervenções:

a. *como monitor do grupo*: o professor interfere na análise do grupo, não fazendo “interpretações” da vida dos alunos, mas refletindo a imagem de funcionamento do grupo de modo a clarear-lhes as mensagens;

b. *como “pró-coordenador” do grupo*: o professor interfere dando sugestões e conselhos sobre a organização, propondo modelos

de funcionamento que os alunos podem ou não aceitar;

c. *como “fonte de informações” do grupo*: o professor interfere através do conteúdo, sugerindo idéias, dando informações, fazendo sínteses e clareando idéias, precisando determinados problemas; em outras palavras, ele exerce a função de um “sábio” ou pesquisador, não se recusando a partilhar das informações que acumulou ao longo de sua vida acadêmica e social. No dizer de Lobrot, “não recusa dizer o que sabe, o que ele mesmo aprendeu ou o que pensa” (1974, p. 267).

A explicitação desse “princípio da demanda do mestre” permite, de acordo com Lobrot, precisar exatamente qual o papel político desempenhado pelo professor na autogestão pedagógica:

Isto nos permite precisar o papel exato desempenhado pelo docente no seio do grupo em ‘autogestão’ e a diferença que existe entre esse papel e o que poderia existir, por exemplo, em um sistema de co-gestão. O docente está integrado no grupo-classe, mas está integrado de acordo com certo *status*, o único que pode ter se não quer restabelecer o velho *status*. Esse *status* difere daquele dos alunos. As iniciativas provêm necessariamente dos alunos e apenas deles, e o docente não intervém nem na vida da classe, nem no campo da palavra, nem na definição dos objetivos, nem no trabalho mesmo de elaboração, a não ser que os alunos o solicitem.

Destaquemos que a única coisa que o docente não pode fazer é responder às demandas visando restabelecer seu velho *status*. Essa não é uma limitação acrescentada *a priori* ao “princípio da demanda”, senão a aplicação de outro princípio que acompanha naturalmente a autogestão, a saber, que o docente é dono de suas decisões e, em particular, é senhor de decidir se responderá à demanda e em que termos o fará. Dito de outra maneira, o docente apenas pode responder à demanda, mas não responde necessariamente a toda demanda. Se o fizesse, perderia por sua vez a liberdade e se converteria apenas em uma máquina nas mãos dos seus alunos.¹⁶

Assim, se o professor não interfere nas decisões dos alunos, também não permite que estes interfiram nas suas; mudando as palavras, poderíamos dizer que a autogestão pedagógica inaugura uma relação pedagógica que promove a abolição da relação sujeito-objeto, onde o assumir-se sujeito de um indivíduo ou grupo implica na sujeição de outros. A relação pedagógica através da autogestão é uma relação de intersubjetividade, uma ação entre sujeitos, que implica no mútuo reconhecimento e respeito. Tal relação promove, pelo menos em nível interno e imediato, a abolição de todo e qualquer poder.

Lobrot acrescenta, ainda, porque prefere o termo autogestão ao termo “não-diretividade”, criado pelos norte-americanos. Esse segundo conceito aponta para a ausência total da autoridade e para uma real exclusão do professor do grupo de trabalho, pois ele acaba sendo um elemento externo ao grupo, que é solicitado como consultor em determinados momentos, apontando apenas para o lado de uma “educação negativa”; ora, a autogestão pedagógica aponta para uma positividade na relação do professor com os alunos, assumida na própria autoridade da qual ele não abre mão – não a autoridade da imposição política, mas a autoridade do conhecimento – que os alunos podem ou não utilizar, de acordo com as circunstâncias. Por outro lado, no contexto da autogestão pedagógica o professor é parte ativa do grupo – mesmo quando sua atividade consiste na não-interferência – e como parte ativa do grupo é também um dos seus sujeitos.

(...) o termo autogestão tem o mérito de expressar a totalidade da instituição implicada no trabalho levado a cabo pelo psicanalista, pelo psicossociólogo etc., tanto de seu aspecto positivo e intervencionista, quanto de seu aspecto negativo e abstencionista. É um termo tomado da linguagem das instituições, em lugar de ser um termo de ressonâncias puramente afetivas.¹⁷

Esse aspecto eminentemente político da autogestão pedagógica é ainda melhor expli-

tado por outro pesquisador ligado ao grupo da pedagogia institucional, René Lourau, que manteve a perspectiva mais crítica ao movimento, embora a ele integrado. Ele afirma que as experiências de autogestão – sejam elas políticas, terapêuticas ou pedagógicas – não surgem do vazio: são experiências datadas e espacialmente localizadas, isto é, elas surgem em um determinado contexto político-social definido.

Por outro lado, comumente a dimensão política não costuma ser explicitada na grande maioria das experiências, sobressaindo-se seus aspectos econômico e social, dado o processo geral de despolitização dos problemas que a sociedade impõe, como forma mesmo de sua manutenção e reprodução. Para Lourau, uma análise dialética da prática da autogestão desvela, no plano teórico, seu conteúdo eminentemente político, dado que ela se constrói como crítica explícita à estrutura social vigente:

O projeto autogestionário exprime uma dupla negação. Negação das relações de produção instituídas pelo capital entre os membros do trabalho coletivo; e negação das formas modernistas e reformistas que o capital tenta instituir, sob as espécies da participação, da *concertation*, da cogestão, com o objetivo de corrigir as disfunções de suas instituições.¹⁸

Desse modo, continua Lourau, o conteúdo político, revolucionário ou não, da autogestão está não no seu projeto manifesto, mas em suas condições de instalação:

O projeto autogestionário encontra um conteúdo político revolucionário não em função das intenções expressas, mas em função do contexto político no qual surge. É assim que na Iugoslávia a autogestão foi instituída pelo Estado e submetida a uma política caracterizada pelo desenvolvimento da economia de mercado. Na Checoslováquia, ao contrário, é a partir de uma política de participação, conforme a nova política econômica de 1965, que os conselhos operários aparecem em 1967 como expansão, ultrapassagem, deslocamento e negação daquilo que o poder esperava. A referência à luta de classes nos dois casos não

é, portanto, a mesma. Quanto às experiências de autogestão na formação, elas se inscrevem, em sua maioria, em um contexto de reivindicações cotidianas ou de contestações nascidas em 1968.¹⁹

Encaminhando a discussão para o campo da educação, Lourau critica aqueles que acham que a escola pode mudar a sociedade; Marx já demonstrou que as transformações sociais estão no âmbito das relações econômicas e não das superestruturas ideológicas. Por outro lado, adverte, dada a estruturação dialética das relações sociais – como também já havia alertado o próprio Marx – a escola pode contribuir de algum modo para o processo de transformações da sociedade, embora não seja nunca seu fator determinante.

A revolução não é uma questão de educação, mas a educação, toda determinada que é pelas condições políticas do momento, age de volta sobre suas próprias determinações, não de outro modo que trabalhando a contradição entre projeto revolucionário e prática reformista, isto é, trazendo à luz o desvio entre o fator subjetivo e o fator objetivo em que se constitui todo processo revolucionário.²⁰

A autogestão pedagógica tem a virtude de poder expor, assim, o que tradicionalmente a educação burocrática esforça-se por dissimular ao máximo: as contradições de uma sociedade de exploração. Aí reside seu rico conteúdo politicamente revolucionário, e não no simples fato de os estudantes “brincarem” de organizar a si próprios e a seu trabalho; na estruturação de um processo de ensino que questiona na prática as relações autoritárias de poder que sustentam uma sociedade, aparece com clareza o divórcio entre os discursos e a prática política dessa sociedade.

Mas Lourau dirige ainda suas críticas para os próprios defensores da autogestão pedagógica, mostrando que muitas vezes eles se encontram perdidos em seu devaneio utópico e não percebem que também são instrumentos em um processo de reprodução das relações de produção. Alguns defensores da autogestão fazem dessa bandeira nada

mais do que trapos por trás dos quais escondem uma manipulação dos alunos tão ou mais violenta do que aquela realizada pela escola tradicional; outros, pobres inocentes, sob a ilusão de uma “não-diretividade” abandonam os alunos em sua solidão, abdicando de sua função de educador em nome de uma suposta “liberdade” dos alunos. Nenhuma dessas duas situações leva a resultados profícuos; em ambos os casos, ganha o Estado e a sociedade segue reproduzindo-se normalmente. O único caminho possível está no assumir consciente de uma posição política clara e definida pelo educador, sem disfarces nem ilusões.

Entre a autogestão “selvagem” e a autogestão-manipulação, o educador deve buscar uma terceira via: mas esta pesquisa, ele não a pode efetuar apenas enquanto professor, nem apenas enquanto especialista em ciências da educação. Sua escolha política aparece de quando em quando como que marcando profundamente os postulados teóricos da pesquisa e da experimentação. É portanto, da análise das implicações políticas da prática educativa que deve partir, como uma nova tábula rasa, todo esforço de reflexão sobre o contrato, a negociação, a participação, a *concertation* e outros avatares de um fenômeno novo em todas as instituições: este fenômeno, todo mundo o observa, ressentindo os efeitos na prática, pois que ele não é outro senão a crise generalizada das instituições, a liquidação de um sistema sob uma aparente modernização de suas ruínas.²¹

É, pois, esse processo de liquidação institucional um belo e agonizante crepúsculo de um sistema social – que tenta esconder na beleza sua agonia – que dá à autogestão pedagógica, hoje, seu conteúdo político, muito mais do que qualquer fantasia utópica:

Este processo de crise, de liquidação, reenvia a autogestão pedagógica à questão política. Toda a ambigüidade da autogestão não está em seu conteúdo utópico. Ela reside, antes de tudo, no fato de que nos faz abandonar sem cessar o terreno das ciências sociais para mergulharmos na questão da transformação revolucionária.²²

Um último aspecto eminentemente político da autogestão e que é, primeiro, uma questão interna ao grupo e que só se externaliza em um segundo momento, é a questão do PODER.

Com a instituição da autogestão, como fica a questão do poder? A negação da autoridade política, a coletivização das decisões pelo grupo implicam na dissolução do poder?

Michel Lobrot considera que sim e que, além disso, só se pode construir novas relações sociais num grupo autogerido por causa da abolição absoluta do poder político:

Melhor seria dizer que a autogestão é um sistema que consiste na abolição de todo poder no seio da sala de aula ou, de maneira geral, no seio da célula social considerada. Eliminado o fenômeno de “poder”, pode-se começar a estabelecer outras relações humanas que não as que se fundam na angústia e na violência. Justamente pode-se eliminar a angústia e introduzir nos indivíduos sentimentos mais positivos e mais criadores. Em lugar de pensar, como o provérbio, que “o medo é o começo da sabedoria”, pensa-se que “o medo é o começo da loucura”, coisa demonstrada por toda a psicologia e psiquiatria modernas.²³

Examinando, por outro lado, a exterioridade da questão, a coisa se complica; obviamente o poder não desaparece nas relações externas ao grupo e na relação deste com outras instituições. Lobrot afirma que nas relações do grupo autogerido com outros reaparece a estrutura burocrática contra a qual a autogestão do grupo foi instituída. E a generalização da autogestão não resolveria por sua vez o problema, posto que se tratariam então de relações intergrupos que aboliram o fenômeno do poder e da autoridade?

Também aqui a resposta seria negativa, para Lobrot, pois a relação intergrupos reproduz as mesmas estruturas burocráticas das relações interindivíduos anteriores ao processo de autogestão; dar-se-ia, assim, uma submissão de uns grupos a outros, de acordo com os níveis de influência – o que equivale ao

poder – de cada um. Desse modo, a generalização da autogestão não implicaria num processo de transformação social,²⁴ pois a estrutura burocrática continua presente. Apoiado na idéia de que a autoridade, antes de ser um fenômeno social é um fenômeno psicológico que ele analisa em profundidade em uma outra obra,²⁵ considera que o essencial na experiência da autogestão não são suas relações com o exterior, mas a interioridade mesma do grupo, pois seu principal mérito está no fato de possibilitar a instituição de novas formas de relação humana, educando seus elementos para que sejam mais autônomos, livres e criativos. É nessa “revolução individual”, através da autogestão pedagógica, que Lobrot quer formar a base de uma futura “revolução social” que destrua as estruturas burocráticas. No lugar de uma guerrilha contra instituições falidas, a ação criadora de novos indivíduos que poderão construir instituições mais humanas.

Por isso pensamos que o mais importante hoje não é criar outros sindicatos, outros partidos políticos, outros grupos de pressão, mas sim introduzir onde quer que seja possível a autogestão pedagógica, com o objetivo de educar o conjunto da população e formar indivíduos autônomos, inventar novos modelos de funcionamento dos grupos, adequados ao ser humano, e suscitar uma opinião que favoreça um novo humanismo.²⁶

Georges Lapassade parece, porém, apontar para o destino de externalidade política da experiência autogestionária na escola, que mostra, através de suas contradições, a necessidade da mudança social generalizada:

Depois de nossas primeiras experiências de autogestão pedagógica, nós estamos já conscientes dos limites, das ambigüidades e mesmo das contradições internas da nova escola. Está evidente, por exemplo, que a autogestão na sala de aula constitui uma ilha cercada e vigiada, reduzida a uma via fracionada e, em definitivo, nós sabemos que não poderá ir muito longe. A experiência prática confirma, pois, aquilo que já sabíamos: não é possível liberar apenas um só setor da formação social,

um só grupo, sem descobrir imediatamente a necessidade de mudar o conjunto do sistema social.²⁷

A positividade desta experiência está, porém, na força da explicitação desta necessidade e na demonstração de sua possibilidade:

Os fundadores do movimento autogestionário em pedagogia dizem saber que uma autogestão setorial não é possível em um sistema social de dominação. A experiência verifica todos os dias esse princípio. Mas, ao mesmo tempo, está igualmente evidente que essas experiências têm uma força de contestação.

A autogestão pedagógica contesta o sistema atual de instituições sociais na medida em que ela consiste na construção de contra-instituições. Essas contra-instituições funcionam como analisadores²⁸ que fazem aparecer os elementos ocultos do sistema.²⁹

Os limites da experiência francesa

A experiência da assim chamada Pedagogia Institucional com a autogestão, marcada que foi pelos agitados anos 60, apresenta méritos consideráveis, como um sério aprofundamento teórico, cristalizado nas diversas pesquisas e livros publicados, além das várias experiências práticas, das escolas primárias às escolas para trabalhadores adultos, das escolas públicas às escolas particulares, que foram também amplamente divulgadas e exaustivamente discutidas.

Nascida de uma reação a um certo “autoritarismo socialista”, com a proposta de discutir bases mais libertárias para as relações humanas a partir da experiência terapêutica, talvez seu maior mérito tenha sido o de justamente trazer o problema da autogestão pedagógica para um local central nos debates educacionais. Essa experiência eminentemente francesa apresenta, entretanto, limitações bastante claras e evidentes no aspecto teórico-prático, que vão muito além dos limites espaço-temporais que a marcaram por ser tão “francesa” e por ser tão “anos 60” – embora tenha se estendido por parte dos 70. Vejamos algumas dessas limitações.

Embora os apelos contemporâneos por uma “educação negativa” filiada à tradição rousseauniana e defendida, principalmente, pelos educadores escolanovistas cristalizem-se na chamada revolução copernicana na educação, e sejam o “canto de sereia” da pedagogia atual, esses apelos trazem em si sérias ambigüidades que são encampadas por alguns dos representantes da pedagogia institucional.³⁰

Georges Lapassade, como já vimos desde o início, define a pedagogia institucional como a forma atual da educação negativa, o que significa a defesa da não-diretividade no ensino. Nessa perspectiva, todo o poder que na relação pedagógica tradicional estava nas mãos do professor é transferido para os alunos. Longe de significar a abolição das relações de poder, essa ação apenas inaugura uma nova submissão: agora é o professor quem se submete aos desejos – não raro tirânicos – dos alunos e não vice-versa; dito de outra maneira, o poder apenas muda de mãos. Não são poucos os estudos que desnudam as perniciosidades dessa “nova” orientação pedagógica, talvez ainda pior que a anterior.³¹ Uma autogestão pedagógica que se baseia na submissão do professor não poderia, verdadeiramente, ser chamada de “autogestão”.

Percebendo essa contradição, Michel Lobrot critica a não-diretividade em nome da autogestão, mostrando, como vimos, que o professor não deve ter uma ação negativa – isto é, não impositiva – mas sim uma ação positiva, isto é, agir também como sujeito do grupo autogestionário, tendo também seus direitos e não sendo submisso a ele, mas um ativo participante, em pé de igualdade com os demais, no aspecto da política interna do grupo. Isso traduz-se, de acordo com Lobrot, no fato de o professor não poder fazer o que quiser – ele deve fazer apenas o que o grupo quiser – mas também não precisar fazer o que não quiser; se ele é também um dos sujeitos do grupo, pode deliberadamente recusar-se a fazer algo que não queira, por qualquer que seja a razão.

Essa concepção de Lobrot, se tem o mérito de ser já uma crítica à “revolução coperni-

cana”, propondo uma interação mais dialética do grupo, o que realmente o aproxima mais do conceito de autogestão enquanto o afasta do de não-diretividade – pelo menos como é entendido comumente –, apresenta, entretanto, seus problemas. Do ponto de vista da política interna do grupo autogestionário, o professor deve ser um membro como qualquer outro, com iguais direitos; a situação hipotética trabalhada por Lobrot é, porém, mais complexa do que aparenta. Se o professor se recusa a fazer aquilo que não deseja, cria uma tensão no grupo que reinstaura a questão do poder, que Lobrot acreditava ter abolido com a autogestão: o conflito desejo individual do professor *versus* desejo coletivo do grupo deve ser resolvido de algum modo. A resolução deste conflito implica, de qualquer maneira, o abandono da autogestão, pois se o professor abdica de seu desejo em nome do grupo, está se submetendo a ele, e caímos de novo no não-diretívismo do qual acreditava-se ter fugido; por outro lado, se o grupo abdica de seu desejo em favor da vontade do professor, estará também se submetendo a ele, e voltamos para a tradicional situação autoritária, na qual o mestre detém o poder.

Esse impasse que parece insolúvel em torno dos pólos de um poder que deveria ter desaparecido, mas que parece mais vivo e presente do que nunca, deve-se a um único fato: a autogestão proposta por Lobrot, ainda que mais avançada do que aquela proposta por outros teóricos da pedagogia institucional, ainda não é, no rigor do termo, verdadeiramente autogestão.

Se pensarmos a autogestão em sua totalidade, veremos que seu aspecto político, quanto às questões internas do grupo, distancia-se um tanto da concepção de Lobrot. Na perspectiva do psicopedagogo francês, o centro de poder no grupo, que ele acredita dissolvido, está apenas escondido, pois sua concepção de liberdade individual de cada um dos elementos do grupo não vai além da idéia “clássica” de liberdade entronizada pelo liberalismo *laissez-faire*, idéia essa que é essencialmente individualista. Desse modo, o grupo “autogestionário” parece relacionar-se alheamente

à questão do poder, enquanto as liberdades individuais não entram em conflito; quando, por qualquer razão, instaura-se um conflito de desejos, em que a liberdade de um interfere na liberdade de outro, ou a liberdade de um interfere na liberdade do grupo ou, ainda, a liberdade do grupo interfere na liberdade de um, a questão do poder reaparece, e a resolução do conflito demarca o final da “ilusão de autogestão”, pois ou o conflito é resolvido autoritariamente, com o desejo de um impondo-se sobre o grupo, ou o conflito é resolvido “democraticamente”, com o desejo do grupo impondo-se sobre o indivíduo. Em ambos os casos, o conflito resolveu-se com a reafirmação do poder, seja o coletivo e democrático, seja o individual e autoritário; se a autogestão, por definição, implica na dissolução do poder de qualquer ordem, aqui já não existe autogestão, e o mais provável é que nunca tenha existido.

A possibilidade política da autogestão em sua amplitude passa necessariamente por uma concepção social de liberdade, que abandona a perspectiva individualista da liberdade *laissez-faire*, da qual já tratei em outro lugar.³² Um grupo só pode realmente autogerir-se quando concebe que a liberdade é uma realidade construída no seio do próprio grupo, e não algo que cada um dos indivíduos possui plenamente antes da coletivização e perde um pouco ao constituírem o grupo. Na concepção social de liberdade, a idéia de uma liberdade isolada do indivíduo é absurda; sendo ela uma realidade que os indivíduos constroem coletivamente, a liberdade de cada um só tem sentido em meio à liberdade dos outros, não havendo, portanto, conflito de liberdades.

— Não me alongarei neste tema, mas apenas assinalarei um segundo aspecto do equívoco de Lobrot. Sua incisiva crítica ao não-diretívismo é que o professor não faz parte do grupo, reservado aos alunos, o que não acontece, segundo ele, na perspectiva da autogestão pedagógica, pois aí o professor não se isola, mas faz parte ativa do grupo.

— Na perspectiva “ingênua” de autogestão de Lobrot, entretanto, tampouco o professor faz parte do grupo, pois na verdade seu dife-

rente *status* está apenas mascarado em uma suposta igualdade que se desmancha feito bruma no primeiro conflito de interesses entre o professor e o grupo. O não-isolamento do professor não passa de uma mentira pedagógica, consciente ou não. A verdadeira dissolução do poder no grupo autogestionário implicaria necessariamente na igualização dos *status* de professor e alunos e na impossibilidade de surgimento de conflitos, dada a equalização dos objetivos pedagógicos.

Uma outra limitação da pedagogia institucional é um conflito interno do próprio grupo. Michel Lobrot assume uma posição que poderia ser caracterizada como a defesa de uma "revolução individual" como suporte da transformação social; as razões que o levam a assumir tal postura já foram expostas anteriormente. Georges Lapassade e outros psicopedagogos, entretanto, assumem uma posição oposta: a ação social da autogestão pedagógica é que pode contribuir para um processo mais abrangente de transformação das estruturas sociais. A primeira posição leva a uma perspectiva de "fechamento em si mesma" da autogestão pedagógica, pois é ela quem influirá diretamente na formação de novos indivíduos autônomos que, por sua vez, serão a base da transformação social. A segunda posição, por sua vez, leva a uma postura de "abertura social" da autogestão pedagógica, que deveria difundir uma nova forma de associação e relação social, uma nova forma de organização de grupos que revolucionaria as estruturas da sociedade.

A limitação da pedagogia institucional está justamente no fato de não perceber que a resolução do impasse está nele mesmo. Mais do que causado por diferentes perspectivas quanto à questão da autoridade (poder) e da transformação, o impasse está na falta de uma visão dialética do fenômeno autogestionário e de sua relação com o processo mais geral de transformação da sociedade. Dessa perspectiva, tanto é importante a questão política interna da autogestão pedagógica, e Lobrot realmente a aborda quando aponta para a importância da formação de uma nova consciência individual, mais autônoma e criativa, para a construção de novas re-

lações sociais, quanto é fundamental a disseminação da experiência autogestionária por outros grupos sociais - como quer Lapassade -, inclusive como forma de garantir e preservar a própria autogestão pedagógica, e para alargar o processo de criação de novos grupos baseados em relações sociais diferentes.

Resumidamente, é tão importante dar atenção para as questões da política interna do grupo quanto para as questões de política externa, isto é, da relação do grupo com outros grupos sociais. Paradoxalmente, o grupo autogestionário deve ser tão fechado em si mesmo quanto aberto para o conjunto da sociedade, e só assim pode sobreviver e lograr seus objetivos; tal paradoxo é a condição básica para qualquer experiência autogestionária.

Uma última limitação da experiência francesa de autogestão pedagógica que gostaria de explicitar é mais prática que as anteriores, e diz respeito à relação da autogestão com o caráter burocrático da educação instituída.

As experiências relatadas pelos psicopedagogos institucionais ocorreram rotundamente, invariavelmente, no seio do sistema educacional vigente e estritamente controlado pelo Estado. Daí a observância de que a autogestão pedagógica diz respeito apenas às instituições internas à sala de aula e não às instituições a ela externas. Isto é, todo o aparato burocrático da instituição escolar. Podemos levantar, pois, a seguinte questão: dentro deste quadro, a pedagogia institucional poderia provocar de fato alguma significativa transformação no sistema educacional?

Parece-me que as chances de uma resposta positiva para essa questão são muito reduzidas. O próprio Michel Lobrot, em sua obra mais importante sobre o tema, dedica toda a primeira parte para um abrangente estudo histórico e político das bases da pedagogia tradicional que ele caracteriza sob o epíteto "pedagogia burocrática", pois ele conclui ser a burocracia a norma fundamental da sociedade contemporânea. A ação autoritária do professor na sala de aula nada mais é do que uma reprodução da estrutura burocrática da escola que reproduz, por sua vez, a estrutura burocrática da sociedade.

Uma ação autogestionária circunscrita à sala de aula parece, portanto, um aparato extremamente frágil para fazer frente à poderosa máquina burocrática. O educador socialista Christian Vogt denomina a pedagogia institucional, irreverentemente, de "aquário instilucional", pois a sala de aula assemelha-se a um aquário ornamental: bonito de se ver, mas sem ligação alguma com o exterior, um microcosmo fechado em si mesmo, separado do mundo pelos limites de sua parede de vidro:

Assim é a pedagogia institucional, ou pelo menos seu sonho. Sua realidade é mais prosaica; a de uma microsociedade que vive sobretudo da problemática da fantasia e do desejo e que devolve a criança ao esquema familiar e ao professor o prazer da manipulação e do poderio: "a vigilância do mestre consiste no cuidado de lutar contra a coisificação dos sutis elementos que maneja."³

A imagem irreverente de Vogt é prenhe de significados: aponta, ao mesmo tempo, para os limites e para a fragilidade da pedagogia institucional: um aquário é um microcosmo que aparece, à primeira vista, independente, mas que revela-se depois totalmente dependente do exterior. Qualquer fator externo que varie o equilíbrio interno (luminosidade, temperatura etc.) causa instabilidade e pode levar à morte dos peixes, se o equilíbrio não for restabelecido por novas intervenções externas. O mesmo sucede com a autogestão instituída pela pedagogia institucional: em tudo ela depende da burocracia escolar externa contra a qual supostamente luta: o simples fato de existir pode ser encarado como uma condescendência da burocracia escolar que poderia - e rode - vetá-la a qualquer momento.

É uma ingenuidade pensar que a burocracia admitiria em seu corpo um parasita que não pudesse controlar. Se admite a autogestão é porque não a vê como um problema imediato; no momento em que isso acontecer, a ação burocrática contra a autogestão será instantânea e letal. Essa perspectiva foi de certo modo intuída pelos psicopedagogos que defendiam a necessidade da disseminação da experiência por outras instituições, como fir-

ma de reforçar a autogestão na escola. Mas é certo que se o processo autogestionário não se alastrar pela instituição, abrangendo as demais instâncias da escola, desburocratizando-as paulatinamente e instituindo o autogoverno em todos os níveis, as chances de sobreviverem à autogestão na sala de aula são nulas.

Ao propor a autogestão pedagógica restrita à sala de aula e no domínio da pedagogia burocrática delimitada pelo Estado, seja nas escolas particulares, seja nas escolas do sistema público de ensino, a pedagogia institucional condena-a, de antemão, ao mais absoluto fracasso.

Notas

1. Gallo, 1995b, p. 154.
2. Como não haveria espaço para tratar, neste artigo, da concepção anarquista de autogestão pedagógica, remeto o leitor ao meu livro *Educando Anarquistas: Uma Jornada pela Escola Hoje* (Piracicaba: Editora Unimep, 1995), onde toda a última parte é dedicada a essa questão.
3. Para uma maior compreensão histórico-conceitual das denominações "psicoterapia institucional" e "análise institucional", ver os ensaios de Félix Gualtari "A transversalidade" e "A transferência", in *Revista de Psicologia: Início da Psicologia do Desejo* (São Paulo: Brasiliense, 1985, 2ª ed.) com as esclarecedoras notas de Suely Rolnik.
4. Literalmente "COKlivo terapêutico": a expressão foi traduzida entre nós como "grupo de diagnóstico": é o conceito central da psicoterapia institucional, em sua tentativa de implantar um microsocialismo na retação terapêutica.
5. Guigou, "La pédagogie institutionnelle", in Lapassade, 1971, pp. 57-58.
6. Apud Lapassade, 1971, p. 38.
7. Em sua obra sobre a pedagogia institucional, antes de falar cíclicamente propriamente dita, Michel Lobrot faz uma larga e profunda análise da educação desde a antiguidade: sua principal conclusão é a de que a história de nosso sistema social e também de nosso sistema educacional, como reflexo daquele, é a burocracia. Daí a sua afirmação que a escola baseia-se hoje em uma "pedagogia burocrática".
8. Lobrot, 1974, p. 280.
9. Lobrot, *Une Expérience*, in Lapassade, 1971, p. It 5.
10. Lapassade, 1971, p. 5.
11. Ibid.
12. Lobrot, 1974, p. 246.
13. Ibid., p. 247.
14. Lobrot, 1974, p. 266.
15. Lapassade, 1971, p. 13.

16. Lobrot, 1974, pp.267-268.
17. Lobrot, 1974, pp. 268-269.
18. Lourau, *Un problème politique?*, in Lapassade, 1971, p. 20.
19. Ibid., p. 20.
20. Ibid., p. 19.
21. Ibid., p. 29.
22. Ibid., p. 29.
23. Lobrot, 1974, p. 298.
24. Lobrot esquece-se (ou talvez nunca tenha tomado conhecimento) do princípio do federalismo, a “autogestão dos grupos autogeridos”; generalizar a autogestão não é apenas aplicá-la a tudo quanto é grupo social, mas é preciso também estendê-la às relações intergrupos, como a toda e qualquer relação social. O princípio federativo foi muito trabalhado pelos anarquistas, principalmente por Proudhon e Bakunin, dada a sua importância para a constituição de uma sociedade socialista realmente autogerida, dos pequenos grupos às instâncias mais gerais da estrutura social.
25. Michel Lobrot, *A favor ou contra a autoridade?*, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
26. Ibid., p. 299.
27. Lapassade, 1971, p. 16.
28. O conceito de analisador é central em Lapassade: “Eu chamo analisador todo evento, todo dispositivo suscetível de decompor (análise: decomposição) uma totalidade até a global apreensão. Assim, um prisma que decompõe a luz é um analisador.” (Lapassade, 1971, p. 15). Nas páginas seguintes, ele analisa a autogestão como analisadora e contra-instituição.
29. Ibid., p. VIII.
30. Tratando-se de um grupo heterogêneo, veremos alguns dos representantes da pedagogia institucional defendendo diferentes posições, como no caso da “educação negativa” e da “não-diretividade”, da ação do professor na autogestão, do confinamento ou não da autogestão nas escolas etc. Se isso representa uma riqueza maior para o pensamento institucional em geral, acaba por gerar também conflitos e contradições internas, às vezes insolúveis.
31. O mais clássico e direto deles parece ser o de Georges Snyders, *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?*, editado em português pela Moraes Editores, Lisboa.
32. Vide o capítulo *A liberdade na concepção anarquista*, no livro *Pedagogia do Risco* (Campinas: Papyrus, 1995), onde exponho a crítica de Proudhon e Bakunin às concepções naturalistas de liberdade, em particular à de Rousseau.
33. Mendel/Vogt, 1978, pp. 194-195. A frase citada por Christian VOGT é de J. Oury, *Quelques problèmes de groupes en pratique psychiatrique et pédagogique*, in *Partisans*.

Referências Bibliográficas

- Althusser, Louis (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 2ª ed.
- Arvon, Henri (1985). *L'Autogestion*. Paris: P.U.F., 2ª ed.
- Deleuze, Gilles/ Guattari, Félix (1976). *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____(1980). *Capitalisme et schizophrénie: mille plateaux*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Díaz, Carlos (1977). *Escritos de Pedagogia Política*. Alcoy: Editorial Marfil.
- _____(1978). *Manifiesto libertario de la enseñanza*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Gallo, Sílvio (1995a). *Pedagogia do risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papyrus.
- _____(1995b). *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba: Ed. Unimep.
- _____(dez. 1992). *Educação e Liberdade: a experiência da Escola moderna de Barcelona*, in *Pro-Posições*, vol. 3, nº 3 (9).
- Guattari, Félix (1985). *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 2ª ed.
- Guattari, Félix/ Negri, Toni (1985). *Les nouveaux espaces de liberté*. Paris: Ed. Dominique Bedou.
- Guillerm, Alain/Bourdet, Yvon (1976). *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Joyeux, Maurice (1988). *Autogestão, gestão direta, gestão operária*. Brasília: Novos Tempos.
- Lapassade, Georges (1971). *LaAutogestion pédagogique*. Paris, Gauthier-Villars.
- Lobrot, Michel (1974). *Pedagogia Institucional - la escuela hacia la autogestion*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- _____(1977). *A favor ou contra a autoridade?* Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Mendel, Gerard/Vogt, Christian (1978). *El manifiesto de la educación*. Madrid: Siglo Veinteuno Editores. 5ª ed.
- Moriyón, Félix García (org.) (1989). *Educação libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pereira, Miguel Serras (1984). “Autogestão, democracia e projeto libertário”. in *A Idéia*, nº 34-35, Lisboa.
- Rousseau, Jean-Jacques (1990). *Emílio, ou da educação* (2 vols.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Snyders, Georges (1981). *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 2ª ed.