

A escola vista de dentro: eflúvios de uma pedagogia anarquista

José Vandério Cirqueira

Do Instituto Federal de Goiás – Formosa, Goiás, Brasil

vanderioifg@gmail.com

Resumo: A estratégia de luta e de resistência dissidente das ocupações nos espaços escolares brasileiros trouxe à tona o debate sobre o saber constituído em um território autônomo. A partir dessa premissa, é possível ver na difusão do saber politicamente engajado o instrumento de enfrentamento dos mecanismos de opressão difundidos pelo Estado, sobre a figura da escola e das políticas de gestão da estrutura de ensino, e pelo capital, cercado pelos interesses financeiros das empresas e organizações sociais preparadas para transformar o sistema de ensino em mercadorias. Os *okupas*, delineados pela perspectiva da pedagogia anarquista, possibilitaram outro olhar sobre a escola, ou seja, um olhar de dentro e a partir dos sujeitos que nela vivenciam, alunos, professores, gestores, pais e comunidade, destoando da convencional visão difusa dos aparelhos de controle e de gestão.

Palavras-chave: Escola pública. Ocupações. *Okupas*. Pedagogia anarquista.

Introdução

O objetivo principal deste trabalho é possibilitar a construção de um espaço de diálogo em torno do sentido das recentes estratégias de ocupação das escolas públicas no Brasil, no ano de 2016, e seu vínculo com os princípios da pedagogia anarquista.

Contestar a escola de mordanças e a escola do Estado/capital reformista, na busca de construir a escola das liberdades, com autogestão libertária dos espaços de saber, por uma educação da revolta e libertada dos organismos de opressão.

Por espaços de saber sem mordanças

É possível construir um espaço escolar sem mordanças? Lutar por ele é o que estão fazendo estudantes, professoras e professores, pais e mães, trabalhadoras e trabalhadores por várias décadas. Elas e eles buscam uma escola inclusiva e que reproduza a justiça e a dignidade, para que os indivíduos dela vivenciada possam ter capacidade de enfrentar as desigualdades, de lutarem contra a concentração de renda e de poder, deslegitimando as instituições sociais calcificadas pelas hierarquias, que servem de manutenção aos privilégios das classes dominantes.

É um axioma pensar a junção entre saber e mordada. A sabedoria e sua transmissão e compartilhamento resulta do processo de expressão sem culpa, expressão que promove a reflexão, que motiva a indagação, que constituiu a transformação de ideias e práticas, que resulta na emancipação dos pensamentos, desejos, atuações, fortalecendo a autoconsciência entre seu olhar, o olhar ao outro e ao mundo em que estais inseridos.

Paradoxalmente, os muros das escolas e o modelo de ensino estruturado como política de Estado e vinculado aos interesses do mundo do trabalho, essencialmente explorador, são mecanismos de amordaçamento perene dos corpos e mentes em potencial de expansão dos impulsos libertários e insubmissos.

É preciso, desse modo, superar as escolas amordaçadas e criar espaços de saber libertados. Fora dos muros da clausura educacional normativa estão os sonhos de mundos livres, que não cabem nas velhas estruturas de dominação. Superar a velha escola para construir infinitos espaços de autogestão.

Conforme muito bem já demonstrou Foucault (1997), esses espaços de controle, sejam manicômios, hospitais, escolas... são constituídos para disciplinar e projetar relações de poder que resultem na submissão e sistematização das ações e impulsos. A escola estatal ou privada são máquinas a serviço desses motores de dominação e estímulos, manipuladores da vivência cotidiana em meio à sociedade de consumo e da descartabilidade material e dos afetos.

Por isso, o Estado brasileiro, recentemente, vem cobrar essa conta dos pífios investimentos públicos na educação, dado aos menos favorecidos economicamente. A cobrança vem sobre a intimação compulsória e irrestrita do projeto de lei *Escola Sem Partido*, nomeado pelos setores mais progressistas e radicais como *Lei da Mordada*. Amordçar, silenciar, intimidar e cercear para poder ensinar a obedecer aos interesses das classes abastadas, da supremacia branca, no monoteísmo cristão, da heteronormatividade, do patriarcado e da opressão de gênero, bem como, do patrimonialismo territorial de classe, é o corriqueiro papel exercido secularmente pelos agentes de comando. Esses sempre foram os instrumentos de poder traduzidos nos espaços de ensino e de escolarização.

É importante salientar que, numa perspectiva anarquista, uma escola verdadeiramente sem partido, no sentido ácrata do termo, seria uma escola profundamente engajada, revolucionária ou revoltada, autogestionária e livre dos abutres que sugam as vontades e força de trabalho dos pobres e marginalizados. Por outro lado, essa escola toma um partido: dos de baixo, dos subalternos, dos explorados, dos violentados, dos oprimidos, dos excluídos, dos segregados... Toma o partido pela

autonomia radical, pelas comunas anarquistas, pelas cooperativas federalistas libertárias, pela política horizontal de democracia direta, contra o poder hierárquico e pelo poder popular das trabalhadoras e trabalhadores, contra o capital e o Estado, pelos territórios autogestionados e pelo saber totalmente autônomo, sem mordanças.

A escola sempre foi amordaçada. Também, sempre foi um espaço de controle e amordaçamento. O debate sobre a diferença e a identidade de gênero, a discussão sobre opressão racial e de classe, a dominação masculina, o machismo, a desigualdade social e a dominação imperial... são temáticas que sempre mantiveram, de uma forma ou de outra, vigiadas nos delineamentos disciplinares da escola pelos aparelhos de gestão governamental e pelos interesses das classes dominantes. Ela é assim em virtude de ela ser o principal instrumento de disciplinamento do poder governamental e, mais recentemente, mecanismo de implantação de projetos financeiros privados, pela figura das *Organizações Sociais*, OS.

Um espaço de saber sem mordanças só é possível na anarquia. Somente as comunidades autogestionadas nos princípios da anarquia buscaram construir experiências de transmissão do conhecimento e de saberes sobre as bases da democracia direta, da autogestão, de parâmetros didáticos e instrumentos pedagógicos indisciplinados, em que a abnegação dos instrumentos de controle e de amordaçamento garantem a gestão horizontal, verdadeiramente participativa, laica e profundamente engajada na construção de comunidades profundamente libertadas e autoconscientes.

A *escola de todos*, livre e plural, ainda não foi alcançada. E o pequeno legado que foi construído encontra-se em momento de profundo desmonte, que desmantela e desregula os propósitos do modelo de ensino público brasileiro. Esse movimento de ataque à escola plural e democrática, representados pela *Lei da Mordança* e a *Reforma do Ensino Médio*, é justificado pelos veios institucionais e pela plataforma de precarização tecnicista e de segmentação proletarizante imposto pelo sistema neoliberal latino-americano.

É de suma importância enxergar a escola pública como um patrimônio da sociedade mais marginalizada, dos desfavorecidos, daqueles desprivilegiados, em síntese, dos subalternos, nos termos dados por Gayatri Spivak (2014). Estes subalternizados, os submetidos às ingerências opressivas do capital, pela posse da propriedade privada, da terra, da força de trabalho e das riquezas; e do Estado, pela atuação de controle, silenciamento e subserviência através dos aparelhos ideológicos simbólicos e materiais de poder, são sujeitos segregados de um ensino público de qualidade, digno de uma formação consistente, inclusiva, humana e crítica, mobilizadora das capacidades emancipatórias e de engajamento dissidente.

A escola pública, mantida pelo capital expropriador e o Estado opressor, serve para conduzir os subalternos às categorias ocupacionais precarizadas, como prevê a *Reforma do Ensino Médio*, retomando o tecnicismo na formação do trabalhador, para a exploração extrema das forças físicas, pela fundação perpétua do trabalho morto que mata,¹ essa escravização contemporânea, limitando o acesso às vivências prazerosas, à liberdade do corpo, dos desejos e das emoções.

Diante da rígida estrutura de funcionalidade no mundo do trabalho, a escola do/para o capital conduz os subalternos ao inebriante sistema do espetáculo, nos termos dados por Guy Debord (1997, p. 30): “O espetáculo é o momento em que a mercadoria *ocupou totalmente* a vida social. Não apenas a relação com a mercadoria é visível, mas não se consegue ver nada além dela: o mundo que se vê é o seu mundo.”

Na sociedade do espetáculo a escola tem o papel de formar, criar e recriar sentidos e desejos aos moldes da sociedade de mercado, em que o sujeito é separado do objeto, do fluxo do fazer social, conforme defende Jonh Holloway (2003), subproduto da fetichização ou da reificação, usando a terminologia marxista, em que mecanismos de repartição entre fazer e o feito são conduzidos pelos mecanismos de mediação atuais, na qual Hakim Bey (2010) demonstra ter um grau de sofisticação e aliciamento tamanho que converte toda a dominação em consciência de ordem inalienável da vida cotidiana. Esses mecanismos agem quase como insuperáveis imperativos de existência e de materialidade da vida e do fazer social, inseridos nas consciências e nas práticas dos subalternos e dos opressores.

O lugar dado ao aluno pobre no mundo do ensino, o espaço escolar para ele retribuído é o território da precarização e da segregação. Território esse dominado por agentes hegemônicos que estruturam esse modelo para produzir a força de trabalho fetichizada, que, separada das capacidades criativas autônomas, do direito a terra e ao fluxo do fazer social cooperativo e autogestionário, vai servir aos desejos e anseios dos que dominam a ordem do poder.

Por isso, para poder almejar uma escola sem mordanças é preciso fazer as perguntas: de quem é a escola? Para quem é a escola? A quem serve a escola? E para começar a poder responder essas perguntas é preciso buscar a enxergar a escola por dentro, pelos seus meandros, suas sinuosidades, seus tecidos de vivências, seu chão, onde se materializaram os conflitos de interesses, as lutas de classe, o campo de luta das

¹ Para o anarquista pós-esquerdista estadunidense Bob Black (2004, p. 3 - 4), “O trabalho é a gênese de grande parte da miséria do mundo, é causa de muito mal que acontece. Somos obrigados a viver sob o seu desígnio. Para acabar com o sofrimento, temos que parar de trabalhar. Isso não significa que tenhamos que desistir de fazer coisas. Mas sim, provocar uma revolução jocosa, uma nova onda de vida baseada no divertimento.”

diferenças e das desigualdades, no seio da distinção epistemológica realizada por Henri Bergson (2006).

A escola vista de dentro

A escola vista por dentro anula o ponto de vista da escola enxergada pelo mercado, como instrumento ou mesmo fábrica da produção de mão de obra sub-trabalhadora. É negar a visão estratégica dos aparelhos de gestão hierárquica que observa suas máquinas de disciplinamento de fora para dentro apenas como rede integrada do sistema de depósito do conhecimento modelar, padronizando dificuldades, bem como, as faltas e os anseios, uniformizando as especificidades, diferenças e potenciais de criatividade. Esses aparelhos do poder observam a escola como totens de adoração miraculosa da formação humana, mas sem minimamente escutar as vozes dos excluídos que vivenciam esses espaços de depredação.

Fazer as perguntas: *para quem é a escola?* e, *a quem serve a escola?* pode ser é um exercício de mudar o prisma do olhar sobre o papel do ensino público. Outras questões problematizadoras: a escola pública e democrática serve para legitimar a exploração que aqueles operam sobre os subalternos? Ela é um espaço que o dono a constituiu como templo da segregação, em que os seus viventes devem se contentar com a reprodução da pobreza e da exclusão?

Olhar a escola por dentro parte do princípio de que a exclusão deve ser revertida em resistência, em revolta, em luta, lugar de produção da consciência crítica autogestionária. Por isso as recentes ocupações foram territórios autônomos temporários que colocaram em cheque a ordem opressiva vigente. Foi o momento em que puderam começar a ver as escolas de dentro, sem a vigília disciplinar dos instrumentos de controle.

Jonh Holloway (2013, p. 27) demonstra essa mudança de prisma discutindo a situação de levante dos excluídos contra a condição opressiva, em que se utilizam da ajuda mútua e da insubmissão para recriarem o fazer social. “A exclusão se torna recusa, e os padrões de relações sociais alternativas construídas para lidar com a exclusão se tornam verdadeiras fissuras, espaços poderosos de recusa-e-criação.”

E essa nova forma de olhar a escola, em que converte o espaço de controle em território autônomo, tomando como base a discussão feita por Marcelo Lopes de Souza (2015), exercita o caminho que converte submissão em insurgência. Olhar de dentro a escola é reconhecer que ela também é sua, pode ser um espaço de cooperação, com práticas mutualistas, um território autônomo, mesmo que seja provisório, como as zonas

autônomas de Hakim Bey (2010), mas que seja o *locus* da resistência, seja o lugar onde se supera o fetiche entre saber e aprender, entre professor e aluno, entre currículo e reflexividade.

Os movimentos de resistência de engajamento dissidente frente aos modelos hegemônicos de desmonte da escola pública tem a face encoberta, a *balaklava*, daquelas moças e rapazes que ocupam as escolas. Essa guerra nômade tem nos *okupas* a principal estratégia de ação direta e de resistência dissidente. Com os rostos nus eram invisíveis, ao cobrirem eles passam a ter visibilidade, como os *campesindios* zapatistas (MARCOS, 2008; VERGES, 2011).

Eles não suportam mais definharem em espaços disciplinares, opressivos e produtores dos privilégios de classe; querem uma escola livre de corruptos, de mandatários, das estruturas hierarquizadas, de muros físicos e imaginários. Querem destruir essas máquinas de controle, recriarem territórios autônomos, construir paisagens eróticas da sabedoria. Não sejamos ingênuos, são apenas fissuras na superfície aparentemente uniforme do capital, mas pequenas fendas que recusam e recriam o sentido do espaço escolar.

Eflúvios de uma pedagogia anarquista

Pelos poros da insubmissão são exalados esses aromas de libertação do ensino e do compartilhamento dos saberes. Emanados de forma quase imperceptíveis, as práticas pedagógicas da anarquia têm uma história longínqua, nos subterrâneos do saber laico e informal, nos espaços alternativos e de resistência, nas ruas, nas favelas, nas comunidades campesinas, nas barricadas, nos *okupas* e nos acampamentos irregulares. O ensino da acracia e as práticas pedagógicas que desafiam a ordem e a dominação do poder veem a cada dia resistindo de um passado distante até os dias de hoje. O recente momento de ocupação das escolas é um desses aromas dentre as inúmeras estratégias anarquistas de transmissão dos saberes.

São movimentos de resistência dissidente, pois partem de novas plataformas de luta, novas estratégias de enfrentamento, suplantam o velho projeto teleológico de revolução futura, recriam a espacialidade e a temporalidade da revolta. Esse engajamento do levante e da ocupação agrega uma multiplicidade de perspectivas teóricas e práticas de atuação, contudo partem do paradigma libertário, apropriando e recriando significados e formas de combate que os anarquistas utilizaram desde o século XIX, como a propaganda pela ação, a insurgência, e, principalmente, a ação direta.

Logicamente que, após Maio de 68, essas táticas e teorias se emaranharam, principalmente após a crise paradigmática do socialismo de Estado, integrando-se a crítica do marxismo e a autocrítica do anarquismo clássico ao conjunto do entendimento das experiências libertárias. No que tange o anarquismo, Tomás Ibáñez (2015), denomina esses novos modelos de interpretação da luta como *anarquismo extramuros*.

O anarquismo pode ser definido, entre outras maneiras, como o que *contradiz a lógica de dominação, seja qual for o nível de sua manifestação*. É, portanto, dentro das práticas de lutas contra a dominação onde se engendra. Este fato indica, mais uma vez, que é, necessariamente, evolutivo. Com efeito, estas práticas antagonistas não podem senão se transformar na medida em que, no transcurso da história, e com as mudanças sociais que a acompanham, modificam-se e recompõem-se os dispositivos e as modalidades de dominação (IBÁÑEZ, 2015, p. 62).

Aqueles que, desde séculos anteriores até hoje, defenderam e defendem uma escola libertada, pelas vias do continente da pedagogia libertária, composto pela perspectiva da anarquia, da autonomia e das epistemologias da diferença, como o pós-estruturalismo e pós-colonialismo, colocam como ponto balizador desse diverso campo dissidente de estudos do ensino e da escola a liberdade absoluta como signo da transmissão do conhecimento, postura ética que confronta a legitimidade da ordem, a institucionalidade da autoridade e a legalidade das hierarquias opressivas.

Na perspectiva barroca de Michel de Montaigne (2010, p. 65), ainda no século XVI, em *Sobre a educação das crianças*, pode ser observado elementos libertários na sua pedagogia, quando ele diz que “A autoridade dos que querem ensinar é, no mais das vezes, nociva para os que querem aprender.” Negando os aparelhos de ensino disciplinares e domesticadores o filósofo francês destaca o quanto somos produto desse modelo formatador, ao dizer que,

No nosso espírito só se move sob a influência de outro, ligado e vinculado ao bom prazer das fantasias alheias, servo e escravizado à autoridade da lição de quem lhe ensinou. Tanto nos submetem às andadeiras que já não temos os passos soltos: nosso vigor e nossa liberdade se extinguiram (MONTAIGNE, 2010, p. 66).

São inúmeros os exemplos de perspectivas libertárias lançadas pelos séculos do renascimento e do iluminismo, que contribuíram com o ensino livre, caso da recusa da submissão em Étienne de la Boétie (2011), a desobediência como chave para superar a sujeição, em David Thoreau (1997), entre outros. Mas é com Mikhail Bakunin que se começa a responder mais claramente como será a nova escola, aquela livre das mordidas, amarradas de forma bem apertada pelo Estado e o capital. *A instrução integral*, texto de

1869, é o modelo de ensino, segundo Bakunin (2015, p. 277), capaz de superar a separação entre ricos e pobres, com a educação e instrução igual para todos.

A instrução para todos os graus deve ser igual para todos, por seqüência, ela deve ser integral, isto é, ela deve preparar cada criança de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento quanto para aquela do trabalho, a fim de que todos possam igualmente tornar-se homens completos.

Mesmo sabendo da importância dos consistentes trabalhos da pedagogia libertária que antecedem esse do revolucionário russo, é justamente a abordagem da instrução integral que vai angariar direcionamentos a defesa de um modelo de ensino libertado. Essa abordagem contribuiu decisivamente com a perspectiva pedagógica de Élisée Reclus (2010, p. 25), onde defende que “A escola verdadeiramente liberada da antiga servidão só pode ter franco desenvolvimento na natureza”, livre dos opressores. “Réprimer, empêcher, interdire, telle est la pratique par excellence des souverains, d’ailleurs très facile à pratiquer, même par les plus inintelligents des maîtres”² (RECLUS, 1905, vol. 3, p. 286).

Este, por sua vez, vai levar a tradição da pedagogia libertária até Ferrer i Guàrdia (2010, p. 32), em que, na *Escola moderna*, busca tecer um tipo de ensino livre da exploração e da dominação, em “que a educação do futuro será uma educação absolutamente espontânea”. A escola convencional tem seu objetivo de “impor pensamentos feitos; de impedir-lhe para sempre de pensar de outra maneira além da necessária para a conservação das instituições desta sociedade; de fazer dela, em suma, um indivíduo estritamente adaptado ao mecanismo social” (GUÀRDIA, 2010, p. 31).

Esse mesma crítica elaborada por Guàrdia, da educação como mecanismo de controle social e de manipulação ideológica, é feita também por demais anarquistas que defendem a instrução integral, caso de Fernand Pelloutier. A sua compreensão de ensino deve partir da ação direta nos moldes do sindicalismo anarquista, em que é preciso *instruir para revoltar*.

Pelloutier dedicar-se-á a imaginar, e a construir, um “ensino [...] absolutamente livre”. Se o ensino burguês, em sua forma e seu conteúdo, é destinado a manter a ordem burguesa, a emancipação operária não poderá deixar de criar um ensino operário que lhe seja próprio. Caberá a estes últimos, então, por intermédio de suas organizações, instituir esse ensino emancipador (CHAMBAT, 2006, p. 26).

É importante destacar que a perspectiva da instrução integral vai ressoar nos modelos pedagógicos libertadores de Paulo Freire (2011, 2014), reivindicando a formação

² “Reprimir, impedir, proibir, tais são as práticas por excelência dos soberanos, aliás, tão fáceis de praticar, mesmo pelos menos inteligentes mestres.”

teórica e prática, bem como o engajamento dos oprimidos na luta pela autonomia. Mas com A. S. Neill (1976), em *Liberdade sem medo*, e Ivan Illich (1985), *Sociedade sem escolas*, o paradigma da nova escola pela instrução integral é rompido, e a busca pela antiescola, a desescolarização, nos termos de Illich (1985), será o sentido da perspectiva libertária que busca suplantiar os modelos de escolarização, negando seu espectro institucional, que historicamente serviram para projetar os sujeitos para a dominação.

A desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado ainda para se obter educação. A escola realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular (ILLICH, 1985, p. 31).

Se quisermos desescolarizar, devemos inverter ambas as tendências. O meio-ambiente físico geral deve tornar-se acessível e os recursos físicos de aprendizagem que foram reduzidos a instrumentos de ensino devem tornar-se disponíveis a todos para a aprendizagem autodirigida (ILLICH, 1985, p. 91).

Ver a escola por dentro, na perspectiva pedagógica das liberdades, é negar o espaço dado como migalhas aos subalternos pelos tutelares que estão de fora. É negar o poder de gestão da escola, e passar a criar territórios autônomos, com gestão horizontalizada.

Sílvio Gallo (1996) busca demonstrar que no anarquismo estão esboçadas consideráveis bases teóricas e experiências práticas de sustentação do modelo da educação contemporânea. Para ele, o paradigma anarquista trás ao ensino fundamentos consistentes de construir a escola verdadeiramente livre. O fundamento principal do anarquismo para a educação é o *princípio gerador*, provedor da teoria e da ação como a *autogestão social*, a *autonomia individual*, o *internacionalismo* e a *ação direta*. Essa última foi experimentada, por exemplo, com as ocupações, uma das estratégias de ação direta no sentido da anarquia.

Os anarquistas assumem de vez tal caráter político da educação, querendo colocá-la não mais ao serviço da manutenção de uma ordem social, mas sim de sua transformação, denunciando as injustiças e desmascarando os sistemas de dominação, despertando nos indivíduos a consciência da necessidade de uma revolução social (GALLO, 1996, p. 10).

Em outro trabalho, Gallo (2002) demonstra que no curso da história republicana brasileira permaneceu uma rivalidade entre os modelos de ensino público e privado, sejam esses, ensino que gera lucros e aquele sob administração do Estado. Gallo (2002, p. 153) defende uma educação pública não estatal, ou seja, a autogestão educacional, pois “a escola pública que temos é a escola pública que o Estado nos quer financiar, seja ela legitimadora

da dominação, seja ela o mecanismo distribuidor de um arremedo de educação que mantenha o povo em um estado de semi-ignorância e apatia político-social[...].”

Os anarquistas procuraram sempre construir alternativas pedagógicas aos sistemas públicos de ensino, como forma de escapar das óbvias limitações de uma educação comprometida com o Estado, o máximo representante e depositário do poder social.

Não, a mediação do Estado não é absolutamente necessária; os grupos sociais poderiam perfeitamente organizar e gerir os seus próprios sistemas de ensino, escapando das perniciosas influências desta instituição [...] (GALLO, 2002, p. 160).

A estratégia das ocupações representam eflúvios da pedagogia anarquista perante o modelo de ensino público brasileiro. A ação direta e a perspectiva da autogestão nelas imbuídas transmitem a capacidade de superação da escola dominada pelo mercado e pelos agentes ideológicos dominadores. O chão da escola como território autônomo foi vislumbrado por aqueles que ousaram enxergar a escola por dentro, notando que seu destino é o projeto de ensino nas liberdades.

Os recentes projetos de lei que visam desmontar a escola pública brasileira, que perpetuam a destruição das diferenças étnico-raciais e de gênero no espaço escolar, que amordaçam a consciência crítica entre alunos e professores, que alimentam a dominação de classe e a hierarquia social, com privilegiados nutrindo-se de explorados, são o preço cobrado pelo mercado e pelo Estado por ter direcionado investimentos, impostos e capital para o ensino, e este, por sua vez, quando não seguiu a cartilha da formação submissa, negou, mesmo que parcialmente, os objetivos tecnicistas e/ou precarizantes das categorias ocupacionais do trabalho.

Na compreensão das elites conservadoras brasileiras os investimentos públicos em educação não servem para incluir marginalizados ao acesso do conhecimento, mas para fortalecer os privilégios seculares. O patrimonialismo dos expropriadores reivindica, por meio do estado de direito e dos mecanismos institucionais, a *retomada* dessas máquinas de formatação, através da retirada dos *ocupadores* que colocam em cheque o latifúndio do conhecimento entendido como instrumento da mediação espetacular.

Conclusão

Olhar a escola de dentro é buscar construir um espaço escolar sem mordanças. Para que este modelo se constitua é necessário partir do pressuposto de que é preciso abandonar os leviatãs capital e Estado, bem como, desobedecer ao contrato social, que capta recursos por meio de impostos e da exploração da força de trabalho e os aplicam

seguinto os ditames da sociedade de mercado, sucateando a escola pública, segmentando investimentos entre os pares privilegiados que detém o poder.

O eco transmitido pelas ocupações nas escolas brasileiras não deve se esvaír. Apesar de não conseguir ser audível ao ponto de estremecer as bases oxidadas da escola máquina de fabricar obediência, cerceada por atores aliciadores das vontades, é justamente diante do ímpeto de revolta expressado pelos *okupas* que torna possível se perguntar sobre o sentido da escola como criadora de territórios autônomos do antipoder.

The school viewed from inside: emanations of an anarchist pedagogy

Abstract: The strategy of struggle and dissident resistance of the occupations in the Brazilian school spaces put in evidence the debate about the knowledge constituted in an autonomous territory. From this premise, it is possible to see in the diffusion of politically engaged knowledge the instrument for combating the mechanisms of oppression disseminated by the State, about the school figure and the management policies of the educational structure, and by capital, surrounded by the financial interests of companies and social organizations prepared to transform the education system into commodities. The squatters, outlined by the perspective of the anarchist pedagogy, allowed another look at the school, that is, a look from within and from the subjects that live there, students, teachers, managers, parents and community, disregarding the conventional diffuse vision of the instruments of control and management.

Keywords: Public school. Occupations. Squatters. Anarchist pedagogy.

Referências

- BAKUNIN, M. **Mikhail Bakunin**: obras escolhidas. São Paulo: Imaginário. Hedra, 2015.
- BERGSON, H. **O pensamento e o movente**. Ensaíos e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BEY, H. **Zonas autônomas**. Porto Alegre: Deriva, 2010.
- BLACK, B. **A abolição do trabalho**. Projeto Periferia, 2004 (disponível em: www.geocities.com/projetoperiferia).
- CHAMBAT, G. **Instruir para revoltar**. Fernand Pelloutier e a educação rumo a uma pedagogia da ação direta. São Paulo: Faísca, 2006.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- GALLO, S. A escola pública numa perspectiva anarquista. **Verve**, 1, 2002, p. 124 – 164.
- GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. **Nuances**, vol. 2, outubro de 1996, p. 9 – 14.
- GUÀRDIA, F. F. i. **A escola moderna**. Piracicaba: Ateneu Diego Giménez, 2010.
- HOLLOWAY, J. **Fissurar o capitalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 2013.
- HOLLOWAY, J. **Mudar o mundo sem tomar o poder**. O significado da revolução hoje. São Paulo: Boitempo, 2003.
- IBÁÑES, T. **Anarquismo é movimento**. Anarquismo, neoanarquismo e pós-anarquismo. São Paulo: Intermezzo Editorial. Imaginário, 2015.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LA BOÉTIE, É. de. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Mantim Claret, 2011.
- MARCOS, Subcomandante Insurgente (EZLN). **Nem o centro e nem a periferia**. Sobre cores, calendários e geografias. Porto Alegre: Deriva, 2008.
- MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. Uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. Summerhill, radical transformação na teoria e na prática da educação. São Paulo: IBRASA, 1976.
- RECLUS, É. **L'homme et la terre**. 6 Tomes. Paris: Librairie Universelle, 1905.
- RECLUS, É. **O homem e a terra**. Educação. São Paulo: Expressão e Arte. Imaginário, 2010.
- SOUZA, M. L. de. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes**. Escritos de divulgação científica e de análise política. São Paulo: Consequência, 2015.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2014.
- THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. São Paulo: L&PM, 2007.
- VERGES, A. B. **Campesindios**. Aproximaciones a los campesinos de un continente colonizado. Quito: La Tierra, 2011.

Sobre o autor

José Vandério Cirqueira - Doutor em geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor de geografia do quadro permanente do Instituto Federal de Goiás, campus de Formosa.

Recebido para avaliação em janeiro de 2017

Aceito para publicação em junho de 2017