

Comunicação oral: EIXO 3 - POLÍTICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO PÓS-LDBEN

## **PARA ALÉM DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL**

Danilo Augusto Dias<sup>1</sup>

Sara Fonseca<sup>2</sup>

Joyce Mary Adam<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho é um excerto da dissertação de mestrado do primeiro autor e se integra no conjunto de pesquisa desenvolvido por todos os autores no grupo de pesquisa JOVEDUC. Nele buscamos refletir sobre a gestão democrática e propomos como teoria basilar a Pedagogia Institucional (PI) desenvolvida na França. Acreditamos que a PI pode enriquecer a compreensão sobre a temática abrindo espaço para a institucionalização de novos espaços de livre expressão dos estudantes, garantindo não só a participação dos mesmos em organismos representativos, mas viabilizando uma proposta educativa democrática. Em tempos de crise democrática a escola se torna lugar privilegiado para um movimento de retomada dos valores basilares da Democracia, que vão muito além da simples participação na gestão de recursos materiais. A PI, enquanto pedagogia, oferece base epistêmica e metodológica para o desenvolvimento dessa proposta educativa democrática e precisa ser mais bem explorada pelo campo educativo brasileiro.

**Palavras-chave:** Autogestão pedagógica. Psicanálise na educação. Organização escolar.

### **Introdução**

Dentro das paredes da escola circulam sujeitos repletos de identidade, cultura, história e personalidades próprias, movimento naturalmente plural e diverso que se relaciona constantemente com a identidade, a cultura, a história e até mesmo a personalidade da própria instituição. Há na escola, portanto, uma cinesia intensa capaz de provocar crescimentos e conflitos que devem ser administrados.

Numa época onde a democracia parece estar vivendo, em todo mundo, o seu período mais sombrio, voltamos nosso olhar esperançoso para a instituição escolar enquanto espaço capaz

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro. Especialista em Gestão Escolar, Gestão de Pessoas e Educação e Tecnologias. Membro do JOVEDUC (Grupo de Pesquisa sobre jovens, violência e educação). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/5349005982139589>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-1374-7233>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro. Especialista em Psicopedagogia e Neurociências. Membro do JOVEDUC (Grupo de Pesquisa sobre jovens, violência e educação). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/0884470852044509>. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-1281-3696>.

<sup>3</sup> Professora Livre Docente pela Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro. Doutora pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Líder do JOVEDUC (Grupo de Pesquisa sobre jovens, violência e educação). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3567581285174163>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>.

de refletir uma sociedade inteira. Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, o foco da gestão escolar passou a refletir o anseio democrático da própria sociedade. Dessa forma, o conceito de Gestão Democrática passou a figurar constantemente nos debates e na produção acadêmica que se seguiu aos documentos legais.

Contudo, o foco da gestão escolar democrática parece ter sido apreendido por um outro fenômeno que, na mesma época, se descortinava como elemento orientador da administração pública, ou melhor, da “nova administração pública”. Inspirada pelos ideais gerencialistas de índole neoliberal, que guiavam as reformas empreendidas pelo poder público nos anos após a ditadura militar brasileira, essa concepção de Estado influenciou a forma como a escola deveria se organizar do ponto de vista da gestão democrática. Em outras palavras, a escola democrática era a escola que dispunha de organismos internos de gestão como conselhos ou comissões, permitindo a participação de atores diversos como professores, pais e alunos no gerenciamento do cotidiano escolar.

Dessa forma, democracia dentro do ambiente escolar se tornou sinônimo de participação gerencial – e mesmo nesse sentido, ainda muito restrita. Compreendemos, contudo, que essa acepção do termo é bastante limitada, reduzindo as oportunidades para que a escola exerça a sua função educativa também no âmbito da preparação do sujeito para a vida em sociedade num contexto democrático. Democracia é mais do que o simples voto sobre a alocação de recursos financeiros, sobre a reforma do prédio ou sobre a definição do horário de intervalo das aulas. A escola verdadeiramente democrática garante um espaço saudável de escuta, de valorização dos sujeitos e de compromisso com a comunidade escolar.

Esse trabalho se propõe a pensar a gestão democrática da escola por meio das contribuições da Pedagogia Institucional (PI), que garante a institucionalização da livre expressão dos alunos como um dos seus pilares. Em virtude da natureza específica da escola, não acreditamos ser possível falar em escola democrática apenas do ponto de vista gerencial ou utilitarista, sem o suporte de uma pedagogia que dê forma e sentido educativo ao conceito. Dessa forma, propomos a PI como caminho, embora reconhecendo que a sua difusão no Brasil seja bastante limitada. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

## **A Pedagogia Institucional**

A Pedagogia Institucional (PI) é, em essência, uma crítica radical às estruturas tradicionais de ensino, propondo concomitantemente a criação de novas formas de organização e

interação nos espaços de aprendizagem. Entretanto, longe de ser meramente uma questão de método – embora tenha, evidentemente, uma abordagem metodológica própria – a PI se constitui como uma contestação severa de estruturas verticais e autoritárias que vigoram nos espaços escolares, cujas diretrizes, oriundas de instâncias superiores, são vistas como esterilizantes e ineficazes (Jeanne, 2008).

Para os proponentes da PI, a verdadeira eficácia pedagógica não reside na mera execução de ordens, mas na elaboração de ferramentas e processos que nascem da experiência concreta e são construídos em grupo, com base em uma ética compartilhada de “não dizer nada que não tenhamos feito, não fazer nada que não tenhamos dito” (Jeanne, 2008, p.115). Assim, a PI busca ativamente transformar a “escola quartel”, um termo que já ecoava no movimento pedagógico de Célestin Freinet, em um ambiente de polifonia que acolhe as disparidades subjetivas e as qualidades intensivas de cada indivíduo, substituindo a cadência imposta pelo sistema por um ritmo mais orgânico e respeitoso (Robin, 2011).

A gênese da PI está ligada à França e remonta às décadas de 1940 e 1950, consolidando-se a partir dos anos 1960. Um dos nomes mais proeminentes nesse surgimento é Fernand Oury que, após conhecer Célestin Freinet em 1949, percebeu a capacidade deste último de “transformar as divagações pedagógicas em realidades cotidianas” (Jeanne, 2008, p.114) por meio de suas técnicas. Freinet, um professor rural, havia desenvolvido um conjunto de ferramentas, como a imprensa escolar, o jornal, a correspondência e o texto livre, que se revelaram poderosos organizadores da vida em sala de aula, promovendo um ritmo e uma ordem que não dependiam da arbitrariedade (Jeanne, 2008).

Fernand Oury e seus colegas, no entanto, reconheceram a necessidade de adaptar essas técnicas ao meio urbano, especialmente em classes de aperfeiçoamento e em Institutos Médico-Pedagógicos (IMP), onde a pressão curricular era menor. Esse processo gradual de adaptação e elaboração resultou no que viria a ser conhecido como Pedagogia Institucional. Paralelamente, mas em estreita conexão, a Psicoterapia Institucional, outro pilar teórico, começou a ser pensada e praticada entre 1943 e 1953, especialmente em Saint-Alban, sob a influência de François Tosquelles. Jean Oury, irmão de Fernand, também desempenhou um papel crucial, defendendo a práxis de “tratar a instituição em si”, e Félix Guattari, cofundador da psicoterapia institucional, explorou a ideia de “máquinas desejanter” e a produção de subjetividade.

Entre os principais nomes associados à PI, Fernand Oury e Aïda Vasquez são frequentemente citados como os autores de “*Vers une pédagogie institutionnelle*”, uma obra seminal de 1967. Eles foram fundamentais na articulação dos fundamentos da PI. Célestin Freinet, como mentor e provedor das ferramentas iniciais, também é reconhecido como uma

influência insubstituível. Por sua vez, Jean Oury, com seu conceito de “Coletivo” e sua insistência na transversalidade das técnicas de vida, e François Tosquelles, com sua experiência em Saint-Alban e a articulação entre o cuidado psíquico e o trabalho social, são figuras centrais da psicoterapia institucional, que dialoga constantemente com a PI. Outros pensadores, como Michel Lobrot e Georges Lapassade, também contribuíram para a conceituação da PI, embora por vezes em diálogo crítico ou com diferentes ênfases. J. Ardoino, por exemplo, criticou certas abordagens de autogestão e aquilo que ele descreveu como a “liquidação da figura paterna” (Lobrot, 1966, p.206) na pedagogia, enquanto Michel Crozier pensou sobre a burocracia, um fenômeno que a PI procura desarmar. Nomes mais recentes, como Isabelle Robin e Sylvie Canat, têm explorado a aplicação da PI na educação infantil e em contextos de educação especial, adaptando-a para crianças com dificuldades comportamentais e de aprendizagem.

As bases epistemológicas e conceituais da PI repousam sobre um tripé fundamental, como Oury gostava de afirmar: o materialismo, o grupo e o inconsciente. O materialismo, com sua clara referência ao marxismo, compreende o conhecimento como uma construção que emerge da prática, onde o valor de uma ideia é medido pela sua capacidade de permitir a ação na realidade. Isso implica uma atenção primária às ferramentas pedagógicas e à práxis do *tâtonnement expérimental* (tentativa e erro experimental) de Freinet. Para a PI, não há conceitos preexistentes ou filosofias da educação abstratas; a prática deve ser o ponto de partida, com uma constante atenção ao que ocorre, engajamento e criatividade.

O grupo constitui o segundo pilar, inspirado pelas pesquisas de teóricos como Bion, Anzieu e Moreno. A PI adapta ferramentas como o sociograma para analisar as relações em sala de aula e estabelece o Conselho Cooperativo como uma instituição-chave para informação, análise, decisão e regulação. O grupo é visto como o palco para a emergência de novos interesses e o cerne da vida intelectual e social, contrastando com a tendência da pedagogia burocrática de isolar o aluno.

Finalmente, o inconsciente forma o terceiro componente, sublinhando a importância da psicanálise para compreender os fenômenos que ocorrem na classe. Embora não se trate de transformar o professor em analista, a psicanálise oferece ao educador os meios para “não permanecer surdo e cego à linguagem do inconsciente” (Jeanne, 2008, p.117), contribuindo para a eficácia educativa e a saúde mental de crianças e adultos.

### **A gestão na perspectiva da PI**

Como dissemos, a PI será uma crítica das formas tradicionais de ensino e das organizações verticalizadas de comando. Esta crítica inicial é mais do que uma mera observação, mas trata-se de uma contestação severa ao que compreendemos por burocracia pedagógica,

caracterizada por programas a priori, abstratos e muitas vezes desvinculados dos interesses e necessidades reais dos alunos, conforme ressalta Lobrot (1966). Nesse cenário, aquilo que podemos compreender por gestão tradicional transforma as relações em sala de aula em interações frias e mecânicas, onde o professor atua como um *démiurge* que despeja o Saber sobre os alunos, e a avaliação se resume à memorização superficial para exames e testes, em vez de fomentar a compreensão genuína ou o desenvolvimento da personalidade.

A noção de autogestão pedagógica, um modelo que busca descentralizar o poder e a responsabilidade, se encontra no coração da abordagem pedagógica da PI. Diferentemente de uma mera pedagogia das boas intenções, a PI argumenta que mudanças significativas não podem advir apenas de novas técnicas pedagógicas, por mais valiosas que sejam, se a estrutura institucional subjacente permanecer inalterada (Jeanne, 2008; Lobrot, 1966). A autogestão não é vista como um ponto de partida idealizado, mas como uma conquista, um processo gradual onde a autonomia é desenvolvida, e não pressuposta. Isso implica que os alunos, mesmo os mais jovens, são incentivados a participar ativamente na organização de suas atividades e na tomada de decisões, transformando a classe num espaço de experimentação e práxis. Em vez de uma imposição de cima para baixo, as técnicas e instituições são elaboradas em grupo, a partir da experiência concreta.

Nesse sentido, encontramos o Conselho Cooperativo como elemento importante da gestão e da autogestão na perspectiva da PI. Geffard (2015), em seu Glossário, descreve o Conselho Cooperativo como o olho, cérebro, rim e coração do grupo; um local delimitado no tempo e organizado no espaço, com procedimentos específicos para a tomada de palavra e uma ordem do dia conhecida. Ele permite que alunos e professores ajam cooperativamente sobre o funcionamento da classe, regulando e tomando decisões. É um local onde a Lei é elaborada e vivida, não imposta arbitrariamente, mas construída para garantir a liberdade e o desejo. O Conselho funciona como uma das funções diacríticas do coletivo, introduzindo distinções na vida cotidiana e permitindo que vozes antes inibidas se manifestem. Nele, a comunicação se estrutura e os conflitos são trabalhados, evitando “*eclats neuróticos*” (Oury; Guattari; Tosquelles, 2001).

Dentro do Conselho os acordos coletivos e as deliberações são elementos constantes. A construção, por todos os envolvidos, das Leis que regularão a ação e a conduta no espaço educativo pressupõe o respeito de todos para todos, garantindo não só um espaço de participação coletiva, mas da valorização dos resultados alcançados. O Conselho atua também como elemento detentor da ação violenta, redutor dos conflitos e pacificador. O Conselho é um dos elementos que se institucionaliza dentro da sala de aula, sendo o principal deles e do qual todos os outros dependem. Nada é decidido fora do Conselho.

Longe de paralisar a ação educativa, a institucionalização do Conselho na sala de aula busca resgatar a ação cooperativa. As decisões e acordos realizados dentro do Conselho balizarão a ação educativa no ambiente escolar, organizando as atividades pedagógicas coletivas e mediando os conflitos que emergem. Além de sua função regulatória, o Conselho desempenha um papel significativo na promoção da autogestão pedagógica, conceito central que transforma o aluno em mestre de sua própria atividade, capaz de fazer escolhas e tomar decisões. Contudo, essa autogestão não implica a ausência de figuras de autoridade. Pelo contrário, a autoridade, vista como um fato institucional fundamental, deve evoluir para a de um modelo aberto, alguém com maior maturidade, experiência e saber, cuja influência é mais eficaz em um ambiente de comunicação genuína entre jovens e adultos. O professor, nesse contexto, atua como um facilitador que responde à demanda coletiva do grupo, suas intervenções ocorrendo a pedido dos alunos e visando à análise do funcionamento do grupo, à organização ou ao conteúdo.

### **A PI e a Gestão Democrática**

Destacado o local que o Conselho Cooperativo ocupa dentro da PI, podemos compreender como ela se associa ao conceito de gestão democrática, bastante difundido no Brasil. Embora a gestão escolar não seja um alvo específico na PI, é possível extrapolar a gestão da sala de aula para toda a escola, reelaborando espaços e instituindo novas práticas participativas.

Como dissemos na introdução, frequentemente a gestão democrática em nossas escolas se resume aos encontros de comissões, associações, grupos e outras formas coletivas, cujos membros são indicados por voto, para a decisão sobre a gestão do espaço escolar. Raramente há, nesse contexto, a discussão sobre os processos pedagógicos, sobre as situações de conflito ou outros desafios que envolvam o elemento humano. As discussões se restringem ao material.

Compreendemos que não é adequado falar em gestão democrática ou, pelo menos, não seria adequado falar apenas em *gestão*, mas sim numa verdadeira proposta pedagógica democrática, numa *educação democrática*. Para isso, contudo, é necessário ressignificar papéis fundamentais e, nesse sentido, acreditamos que a PI pode oferecer elementos interessantes para a reflexão.

Podemos ampliar o alcance da PI para além da sala de aula institucionalizada e pensarmos numa proposta de escola institucionalizada, desenvolvendo novas instituições que possam interagir com aquelas concebidas no interior de cada sala de aula. Se trata, portanto, de uma proposta estruturadora como forma de garantir um espaço democrático que, além das suas especificidades administrativas e organizacionais, possa valorizar os sujeitos. Se

concebemos todo o espaço escolar como espaço pedagógico, tal translação não seria impossível.

O elemento essencial é a garantia da livre expressão de todos os envolvidos, como há na sala de aula institucionalizada por meio do Conselho. Um respeito autêntico às ideias, opiniões, perspectivas e sugestões feitas por alunos, professores, funcionários, equipe gestora, pais de alunos e demais membros da comunidade – esse seria o objetivo de uma escola institucionalizada em sua inteireza!

Outro ponto interessante está na abertura ao coletivo de outros elementos que não são contemplados pelo conceito corrente de gestão democrática, como as questões pedagógicas. A PI prevê que todos deverão ter algum elemento de controle sobre as metodologias que serão empregadas e as propostas de trabalhos pedagógicas que serão adotadas. Não se trata, evidentemente, de deixar o processo de ensino à mercê dos alunos, mas de dar aos estudantes, principalmente, algum elemento de decisão sobre a rotina escolar, sobre os projetos e atividades que impactam a sua própria aprendizagem.

De fato, a autogestão pedagógica, como compreendida pela PI, não se restringe a uma mera colaboração, mas ambiciona uma condução unificada do trabalho comum, com organização, planejamento e utilização de meios que emanam do próprio grupo escolar (Lobrot, 1966). Isso implica que o aluno, em vez de seguir um currículo imposto, torna-se mestre de sua própria atividade, capaz de fazer escolhas e tomar decisões que afetam seu aprendizado e o da coletividade. Poder-se-ia argumentar que, ao dar espaço para a “Vida e a Atividade” (Lobrot, 1966) reentrarem na sala de aula, a PI permite que a curiosidade intelectual, o gosto pela pesquisa e o espírito crítico surjam genuinamente do atrito entre diferentes mentes e personalidades, em vez de serem meramente esperados ou exigidos.

A PI reconhece que o aprendizado duradouro e a verdadeira formação dependem não apenas da transmissão de conteúdo, mas da capacidade do aluno de se envolver ativamente, de se dar instituições e de construir um “eu” mais seguro e integrado, até mesmo lidando com questões afetivas e inconscientes que, de outra forma, poderiam se manifestar como fracassos escolares (Robin, 2011). Nesse sentido, compreendemos que a PI pode até catalisar o processo de ensino, contribuindo para a melhoria dos resultados acadêmicos ao tornar o aluno protagonista desse processo.

Isto posto, ao propormos a PI enquanto *framework* para repensarmos da Gestão Democrática nas escolas brasileiras, buscamos ampliar o debate para a inserção de outros elementos como a subjetividade dos estudantes e a autogestão pedagógica na equação. Não basta – e nisso insistimos – que a escola desenvolva mecanismos gerenciais de escuta pontual, característica típica do pensamento organizacional assembleísta, para ser

denominada como espaço autenticamente democrático, mas é essencial que a cultura da escola se modifique a tal ponto para garantir a expressão constante dos seus membros. A mudança democrática não deve começar a partir da gestão, mas da Instituição como um todo.

## Considerações finais

Ao tratarmos da democracia na escola pensamos, quase que automaticamente, no campo da gestão democrática. A criação e manutenção de órgãos democráticos na escola é uma tarefa importante para oportunizar a participação dos diversos atores no processo decisório. Contudo, compreendemos que é preciso expandir a nossa compreensão de gestão democrática para além da própria gestão, dando espaço para que surja na escola um ambiente autenticamente democrático, comprometido com o respeito às diferenças e que garanta a participação de todos nos rumos da instituição.

Dessa forma, quando nos confrontamos com a Pedagogia Institucional, vemos que essa forma específica de pedagogia pode oferecer contribuições importantes para o desenvolvimento de uma proposta educativa democrática, que pensa tanto a gestão dos espaços e recursos quanto a construção de instituições de convívio social dentro da escola. Acreditamos que a Pedagogia Institucional, embora ainda bastante desconhecida, possa ajudar as escolas a caminhar rumo a esse objetivo.

## Referências

- GEFFARD, P. Glossaire Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle: (T.F.P.I.). **Cliopsy**, [s. l.], v. N° 14, n. 2, p. 117–124, 1 abr. 2015. <https://doi.org/10.3917/cliop.014.0117>.
- JEANNE, Y. Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle: **Reliance**, [s. l.], v. n° 28, n. 2, p. 113–117, 29 set. 2008. <https://doi.org/10.3917/reli.028.0113>.
- LOBROT, M. **La pédagogie institutionnelle: l'École vers l'autogestion**. Paris: GAUTHIER-VILLARS, 1966(HOMMES ET ORGANISATIONS).
- OURY, J.; GUATTARI, F.; TOSQUELLES, F. **Pratique de l'institutionnel et politique**. Paris: MATRICE, 2001.
- ROBIN, I. **La pédagogie institutionnelle à l'école maternelle**. Paris: Matrice Editions, 2011.