



SEÇÃO: ARTIGOS

A concepção de Democracia tensionada entre a Pedagogia Libertária e a Gestão Escolar Democrática

The concept of Democracy tensioned between Libertarian Pedagogy and Democratic School Management

Rafael Sarto Muller¹

orcid.org/0000-0002-7651-9023
rafaelmuller776@gmail.com

Recebido em: 21/10/2019

Aprovado em: 05/04/2021.

Publicado em: 25/10/2022.

Resumo: O presente artigo teve como objetivo compreender os deslocamentos de sentidos de Democracia entre as concepções de Pedagogia Libertária e Gestão Escolar Democrática. Estando a primeira localizada dentro dos estudos críticos e anarquistas e a segunda baseada num paradigma liberal-capitalista, a incompatibilidade entre tais constructos torna-se superável a partir do surgimento da noção de Gestão Social. Assim, realizou-se uma revisão de literatura dos materiais acadêmicos disponíveis no Google Acadêmico que versassem sobre "Pedagogia Libertária" e "gestão social". Como resultado, percebeu-se que a construção teórica sobre os pilares da Pedagogia Libertária e a crítica à Gestão Escolar Democrática através da Gestão Social envolvem a reconfiguração do conceito de Democracia em seus três aspectos principais: liberdade, igualdade e fraternidade. Na acepção mais comum de Gestão Escolar Democrática, a democracia tem caráter burguês e liberal, compondo-se da liberdade de exploração, da igualdade por padronização e fraternidade entre iguais e irmãos. A democracia proposta pela Pedagogia Libertária, diferentemente, entende uma liberdade com espontaneidade, a igualdade social com respeito às diferenças individuais e solidariedade coletiva com compartilhamento dos recursos.

Palavras-chave: pedagogia libertária; anarquismo; gestão social; autogestão; democracia.

Abstract: This article aims to understand the displacements of meanings of Democracy between the concepts of Libertarian Pedagogy and Democratic School Management. The first is set within critical and anarchist studies and the second is based on a liberal-capitalist paradigm. The incompatibility between such constructs becomes surmountable from the emergence of the notion of Social Management. Thus, a literature review of academic materials available on Google Scholar with "libertarian pedagogy" and "social management" parameters was conducted. As a result, it was realized that the theoretical construction on the pillars of libertarian pedagogy and the criticism of Democratic School Management through Social Management involve the reconfiguration of the concept of democracy in its three main aspects: freedom, equality and fraternity. In the most common sense of Democratic School Management, democracy has a bourgeois and liberal character, consisting of freedom for exploitation, equality by standardization and fraternity between equals. Democracy proposed by Libertarian Pedagogy, by contrast, understands freedom with spontaneity, social equality with respect to individual differences and collective solidarity with shared resources.

Keywords: libertarian pedagogy; anarchism; social management; self-management; democracy.

Introdução

Democracia é um termo polissemântico cujas significações ocupam um espectro conceitual muitas vezes conflituoso e tensionado, não sendo adequado definir-se uma concepção bem-acabada e delimitada. O



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), Belo Horizonte, MG, Brasil.

presente artigo discorrerá a respeito de algumas das nuances e transferências de sentido que o significativo Democracia assume no diálogo entre as proposições Pedagógicas Libertárias e a noção de Gestão Escolar Democrática, permitindo inferir as aproximações e afastamentos entre esses dois constructos. Norteia a presente pesquisa a seguinte questão: é de fato profundamente democrática a concepção de democracia encerrada na proposta teórica de Gestão Escolar Democrática?

A Pedagogia Libertária compreende uma concepção de educação pautada por princípios anarquistas, dentre os quais ganham destaque a autonomia e a autogestão (MENEZES, 2013). Ambos estão ligados aos processos decisórios e às correlações de forças existentes em uma sociedade. A autonomia, conforme adotada no presente artigo, refere-se ao poder de autodeterminação individual para que o sujeito tome suas decisões e conduza a sua vida como bem lhe aprouver (MARTINS, 2002). A autogestão, por sua vez, remonta o poder de autodeterminação social, em que um grupo delibera as tomadas de decisão coletivas que vão lhe conduzir (GALLO, 2007).

O projeto libertário, referência de democracia profunda aqui adotado, configura-se como um projeto de sociedade, uma alternativa aos modelos capitalistas, que são hierárquicos e autoritários. Dentro da educação, sua proposição é a de que tais experiências sociais alternativas sejam vividas por alunos, professores e todos os atores dentro do ambiente escolar, como uma forma de permitir que os indivíduos concebam a existência de uma alternativa de condução de suas vidas de modo autônomo e em convivência autogerida com seus pares (MENEZES, 2013). A consciência de que a própria instituição escolar, por sua estrutura hierárquica e autoritária, é contraditória com os princípios anarquistas não invalida a sua existência como ferramenta para a construção progressiva de uma alternativa libertária.

Em todo caso, a proposição de um novo modelo de gestão – autogestão – como uma condição

para a democratização da Gestão Escolar torna-se o elemento central na Pedagogia Libertária. Entretanto, da mesma forma que a instituição escolar é contraditória com os princípios anarquistas em última instância por seu caráter hierárquico, a Gestão Democrática também o é, já que possui na figura de um gestor o poder-dever de institucionalizar a participação. A partir desse prisma, toda Gestão Democrática como concebida hoje está vinculada a uma noção de democracia próxima de uma "hierarquia democrática", em que o modelo de democracia liberal é uma opção já apriorística e implicitamente realizada (BOTELHO, 2017).

Nessa hipótese, só é possível o diálogo entre Pedagogia Libertária e Gestão Escolar Democrática quando há o objetivo claro de aperfeiçoar a democracia, rompendo com formas autoritárias de poder (FALCÃO, 2019). Desejando-se extrapolar os limites disciplinares do campo da pedagogia na presente pesquisa, elegeu-se a Gestão Social como modelo de gestão a ser investigado.

A Gestão Social é uma proposta essencialmente interdisciplinar que vem se preocupando predominantemente com temas econômicos, políticos e sociais em sentido amplo. Seus princípios basilares são a valorização das posturas éticas de conduta, valorização da transparência na gestão, democratização e compartilhamento de decisões e toda uma reformulação nas relações da organização, propondo toda uma nova cultura política para o contexto (PERES JÚNIOR; PEREIRA; OLIVEIRA, 2013).

Metodologia

Fora realizada pesquisa sem a aplicação de filtros específicos disponibilizados nas opções de busca avançada na base de dados do Google Acadêmico², no dia 13 de agosto de 2019, usando-se os parâmetros "gestão social" e "Pedagogia Libertária". Dos 33 resultados retornados, foram coletados todos os documentos que estavam disponíveis gratuitamente para leitura e links funcionais, compondo o *corpus* de análise inicial a ser estudado com 26 documentos.

² Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2019.

Desses, foram efetivamente selecionados 19 textos para serem revisados no presente artigo. Os critérios de exclusão de 7 dos documentos envolveram: a) não se tratar de artigo ou outro documento científico (um caso de retorno de *proceedings* de um congresso); b) texto em duplicata (artigo completo publicado em revista e seu resumo expandido em anais de evento), situação em que se optou pelo artigo completo para estudo; c) anteprojeto de pesquisa com elementos textuais superficialmente desenvolvidos;

d) quatro textos que apenas citavam a existência da "Pedagogia Libertária", mas sem qualquer desenvolvimento teórico a respeito dessa perspectiva pedagógica, sendo seus autores adeptos de outras proposituras educacionais (dois textos voltados à pedagogia libertadora e popular e outros dois de uma mesma autora, dissertação e tese, defensora do escolanovismo).

No quadro 1 são apresentados os trabalhos selecionados:

QUADRO 1 – Trabalhos revisados

Autores	Ano	Título
Assis <i>et al.</i>	2013	Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da Pedagogia Crítica.
Castro	2008	O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado: um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional.
Coelho e Barbosa	2017	anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação.
Botêlho	2017	A ecocidadania como princípio formativo e propositivo: diálogos necessários para a construção de uma escola cidadã.
Cella	2019	Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas.
Santos	2014	O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?
Santos	2009	A trajetória anarquista do educador João Penteado: leituras sobre educação, cultura e sociedade.
Moraes e Nadal	2017	Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica.
Falcão	2014	Extensão popular: caminhos para a emancipação.
Dias	2015	Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte.
Lemes	2017	Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire
Correia	2015	Primeira edição do curso a distância "Introdução crítica ao direito das mulheres": uma experiência de educação popular jurídica e feminista.
Costa, Martins e Félix	2017	Avaliação Institucional do Ensino-Aprendizagem.
Medeiros	2003	Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança.
Mariana	2008	Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?
Menezes	2013	Educação ambiental, educação libertária e a agroecologia: uma pesquisa com o projeto "Vivências com a terra".
Silva	2008	A formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação lato sensu das instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica.
Prieto	2018	Programa Mais Educação: do discurso à prática no município de Santos-SP.
Oliveira	2018	As especificidades das políticas públicas educacionais: gestão, tendências pedagógicas e projeto de sociedade.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Resultados e discussão

Localização e estudos congêneres

Assis *et al.* (2013) localizam a Pedagogia Libertária como espécie dentro do gênero "Pedagogia Crítica", que abarcaria aquelas proposições pedagógicas imersas no campo dos estudos críticos e que, nesse sentido, possuem como características centrais e problemáticas de preferência como: a) questões de poder; b) naturalização de questões sociais; c) emancipação; e d) ênfase performática. Essa mesma correlação é identificada em Castro (2008), porém sob a terminologia de "pedagogia institucional", a que a autora aponta como um modelo de resistência contra o uso da burocracia como instrumento de dominação.

A formação crítica, de modo geral, tem por premissa a emancipação e é audaz na medida em que contribui para a quebra dos padrões de reprodução e manutenção da ordem hegemônica, situação incompatível com qualquer formação para o trabalho competitivo em que o objetivo é o indivíduo manter o *status quo* e posicionar-se como figura de destaque nessa estrutura (CASTRO, 2008).

No contexto administrativo, ao que se inclui a instituição escolar como hoje está posta, o discurso hegemônico percorre a noção de "mundo administrado", de visão gerencialista, hierárquica e prescritiva de soluções prontas, a lógica dos *best-practices* (ASSIS *et al.*, 2013).

Pedagogia Libertária enquanto proposta pedagógica contra-hegemônica

O discurso contra-hegemônico, nesse caso, é o discurso de uma educação crítica, incluída a da Pedagogia Libertária, em que a educação deixa de ser resultado de um processo de ajuste do sujeito à realidade e passa a ser espaço de "participação dos discentes como sujeitos de sua aprendizagem, entendida como um processo dialógico de formação social e política" (ASSIS *et al.*, 2013, p. 48).

As escolas passam a ser espaços de luta po-

lítica, econômica, social e cultural e admitem a sua não neutralidade, podendo atuar como reprodutoras de desigualdades sociais e discursos hegemônicos e, ao mesmo tempo, permitir alternativas de resistência e libertação. Baseadas em Kuhn (2003), não negam a existência de entraves e desafios no processo de construção dessas escolas, mas verificam o erro e as insuficiências como estímulos para o processo criativo e, inclusive, a mudança de paradigmas (ASSIS *et al.*, 2013).

Outro elemento essencial para a superação ideológica do discurso liberal-burocrático é a modificação das lógicas de individuação e compartilhamento. Em outras palavras, indivíduo e coletivo são pensados conjuntamente, coparticipativamente, sem a supervalorização de um deles (o indivíduo) em detrimento do outro. Isso caracteriza uma reconfiguração libertária do pensamento e da ação. Para Coelho e Barbosa (2017), a educação, ao se orientar para essa reconfiguração, deixa de estar a serviço da manutenção da ordem social, mas de sua transformação.

O adjetivo "libertário" é associado a algo menos tecnicista e mais humano, aproximando contato social da ciência e dos indivíduos. A aproximação desses elementos em uma lógica inclusiva exige um novo projeto de sociedade em que a emancipação é um trajeto e não um objetivo e a corresponsabilidade aparece como ato político de engajamento democrático, luta pelos direitos civis e gestão dos bens sociais e ambientais. O diálogo, como ferramenta emancipatória, é essencial nessa corresponsabilização, articulação e efetiva participação. Como a Gestão Social envolve participação e pertencimento, a responsabilização é endógena, advinda do pensamento, da consciência política e abertura para processo político de responsabilidade social (BOTÊLHO, 2017).

Essa mesma noção é desenvolvida por Cella (2010, p. 40):

Uma educação libertária compreende o princípio de que a educação deve ajudar o homem a superar a alienação. Com base nisso, o conhecimento deve ser utilizado pelo homem para entender a si mesmo e todas as relações ao

redor de si. Para os anarquistas, segundo Coelho (2002, p. 33), 'conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. [...] Se uma educação é justa, o conhecimento deixa de ser mais um fator de dominação'.

O último princípio anarquista em relação à educação integral é de que cada pessoa tem que estar articulada com a coletividade, ou seja, ela é parte de um corpo maior de indivíduos, que necessariamente se relacionam uns com os outros, cujas características se complementam.

Princípios fundantes da Pedagogia Libertária

Autonomia e autogestão também se vinculam às noções de liberdade e igualdade, pensadas em suas formas mais radicais. Tais formas decorrem, do lado da liberdade, de uma síntese entre necessidade e espontaneidade (SANTOS, 2014), e do lado da igualdade, de uma igualdade na diversidade, da não padronização (SANTOS, 2009). A perspectiva é de que não existe liberdade para quem passa por alguma necessidade limitante, que seja capaz de vincular todos os atos daquele sujeito à resolução da necessidade, minando sua espontaneidade. O exemplo típico é o da fome/miséria: o sujeito sujeita-se, pseudovoluntariamente, a qualquer coisa para satisfazer sua necessidade. Do lado da igualdade em diversidade, o processo é textualizado como "de cada um segundo suas capacidades; a cada um segundo suas necessidades" (SANTOS, 2009, p. 69).

A diferenciação entre liberdade burguesa e liberdade anárquica ocorre no plano axiológico e valorativo. A primeira está para competição, lucro e escolha de produtos. A segunda para a autoconsciência e responsabilidade, pressupondo a solidariedade, não devendo a liberdade ser usada para fins egoístas, para a autoexaltação, para a indiferença ao outro ou a sua tomada como inimigo (MORAES; NADAL, 2017).

A própria solidariedade também é abordada de modo diferenciada. A burguesa funciona como misericórdia de um Estado rico para com necessitados, aproximando-se da caridade. A anárquica enquanto entender problemas coletivos como

próprios, "co-auto-responsabilização", sempre com um pensamento complexo e interdisciplinar (MORAES; NADAL, 2017).

A igualdade, por conseguinte, afasta-se da não padronização por se tratar de uma igualdade social, ou seja, daqueles fatores que tornam o sujeito participante de uma sociedade, e não daqueles fatores personalíssimos individuais. Envolve, ausência de preconceitos e horizontalidade das relações (e não negação das diferenças). No plano econômico, o fim da propriedade privada tem por objetivo que usos e relação com terra e natureza sejam igualitários e comunitários (MORAES; NADAL, 2017)

Historicamente, o ideário anarquista contra a competitividade, egoísmo e desigualdade e em prol do altruísmo, liberdade e emancipação surgiu no final do século XVIII junto com iluminismo e capitalismo, principalmente contra as "leis divinas" tidas como injustas. A burguesia aproveitou-se de algumas dessas bases (igualdade, liberdade e fraternidade) e deturpou-as, criando modelo liberal que igualdade se igualou à padronização em prol da eficiência, liberdade justificou a exploração e fraternidade limitou-se aos irmãos, amigos e iguais (MORAES; NADAL, 2017).

A autogestão, então, torna-se decorrente da autonomia e da quebra com a representação: indivíduo e organizações comandam a si mesmos em meio ao coletivo. Poder e hierarquia são dissipados nesse rizoma social e capacidade de cada um e espontaneidade são incentivados (MORAES; NADAL, 2017).

Além desses princípios basilares de autonomia individual e autogestão social, mais dois são apresentados por autores como Coelho e Barbosa (2017): internacionalismo e ação direta.

O internacionalismo, ao não aceitar que um projeto de sociedade libertário seja possível em uma lógica territorialista – exigindo, portanto, uma atuação internacionalista –, insere a corrente de pensamento dentro dos estudos pós-coloniais ou decoloniais, um campo interdisciplinar envolvendo sociologia, ciência política, estudos de gênero, feminismo e educação. Tais temas surgem dentro da crítica às relações de poder desde os níveis

mais imanentes como nas relações de gênero e ensino-aprendizagem, até diplomacia e relações internacionais. Esses estudos partem do pressuposto de que a colonização se manteve no imaginário, nas práticas autoritárias e na percepção de um mundo hierarquizado como algo natural. Outra forma de colocar o objetivo da educação libertária ou anarquista é a descolonização do pensamento (COELHO; BARBOSA; 2017).

A ação direta, por sua vez, é vista como alternativa para o aperfeiçoamento da democracia através do rompimento com toda a forma autoritária de poder e a defesa dos direitos coletivos, já que todo modelo de representação é visto como delegação para defesa de interesses particulares, ainda que tais interesses sejam de classe, de segmentos profissionais etc. (FALCÃO, 2014).

Os grupos relativamente autônomos que negociam interesses na sociedade não distinguem exatamente os limites entre os seus interesses particulares e os interesses da coletividade em geral. É difícil encontrar um representante que não defenda interesses particulares. Em decorrência, no conjunto dessa discussão, estabelece-se a necessidade de se abranger a democracia representativa para que ela se transforme em democracia direta (FALCÃO, 2014, p. 69).

Na perspectiva libertária isso é problemático porque o método da representação reduz a complexidade. Na medida em que há representante e não é feita a defesa diretamente, o representante responderá pela visão unidirecional do interesse explicitado objetivamente pela classe, não lhe permitindo agir livremente buscando soluções em prol da coletividade. Ação direta quebra com essa lógica, pois indivíduos, complexos e participantes de múltiplas classes e interesses, não estão obrigados à fidelidade pela classe através da representação, podendo agir autonomamente. Podem defender a coletividade como recurso de negociação que a eles lhes interessa também. Representantes não podem defender a coletividade geral nem nada que, porventura, coloque-se contra o interesse classista, caracterizando a lógica dos interesses privados como poder hierárquico perante a coletividade.

Do ponto de vista da autogestão, a represen-

tação traz em si mesmo um elemento de poder hierárquico incompatível ao centrar em um indivíduo o poder de um grupo, desestabilizando as relações intersubjetivas. A espontaneidade pressupõe a quebra da representação, pois esta exige uma postura de vigília constante para que todo o comportamento individual seja um decorrente do grupo representado, minando qualquer possibilidade de espontaneidade.

Se a representação não é possível pois mina a autonomia, educar baseado nos ideais de igualdade, liberdade e autonomia envolverá que trabalhadores e coletivos devam criar eles próprios suas escolas e cuidar para tornar o currículo um espaço de participação desde a sua concepção, de modo a construir uma possibilidade de real democracia escolar e a possibilidade de combate à naturalização da hierarquia (MORAES; NADAL, 2017). Algumas experiências de criação de instituições escolares a partir de educadores libertários baseados nos pensamentos de Bakunin e Proudhon envolvem: Paul Robin, Ferré y Guardia e Sebastian Faure (DIAS, 2015).

Pedagogia Libertária e comunicação

A capacidade de estabelecer uma comunicação democrática, portanto, aparece como requisito para o sucesso dessas experiências. Esse modelo de comunicação é entendido como aquele em que são cumpridos dois quesitos: invalidação das relações de poder (dominação); e transparência (redução da obscuridade) (LEMES, 2017).

A transparência, em seu conteúdo histórico, envolve a conscientização enquanto "apropriação da memória – história não contada pela educação tradicional – e a avaliação da realidade social como consequência desse passado e não de determinantes absolutos impossíveis de mudar" (CORREIA, 2015, p. 55). Em seu conteúdo de gestão de recursos, materializa-se na forma de avaliação institucional que se justifica socioeconomicamente pela eficiência na alocação de recursos financeiros com gastos públicos em primeiro lugar. Para a concepção anarquista de democracia pautada na transparência, os

modelos híbridos de avaliação adquirem apenas aparência democrática e usam-se de meios cada vez menos visíveis sob a premissa da humanização e da inadequação dos métodos avaliativos. A invisibilidade faz parte da garantia da aparência democrática (COSTA; MARTINS; FELIX, 2017).

Entretanto, não existe democracia na luta contra inimigos invisíveis. De modo contraintuitivo, métodos avaliativos, em especial os quantitativos e classificatórios, deveriam ser o mais transparentes o possível para combater críticas à sua mecanicidade. O movimento a ser feito, na perspectiva anarquista, é do reconhecimento do erro, da inadequação de qualquer método à complexidade da realidade, o que não inviabiliza o seu uso meramente balizador e estratégico, nem sugere a sua extinção completa, mas a sua aplicação de modo crítico e contextualizado, transparente inclusive sobre seus erros e impossibilidades.

A invalidação das relações de poder, por sua vez, impede que sejam propostas meras práticas reformistas e de redemocratização, sendo exigida uma transformação profunda de todas as bases sociais (MORAES; NADAL, 2017). Assim, movimentos anarquistas, de onde surge a Pedagogia Libertária, não acreditam na educação como elemento principal ou de direção para a transformação social (MEDEIROS; 2003).

Gestão Escolar Democrática vs. Autogestão

A incapacidade de a educação formal ser o condutor dessa mudança radical nas relações de poder decorre da própria Gestão Escolar. A Gestão Democrática apresentada como melhor prática para contextos escolares, ainda que represente um avanço em relação à participação e deliberação, ainda é um conceito atravessado pelas noções de gestão e de democracia que, postos conjuntamente, consideram a existência de uma lógica de mercado e funcionamento empresarial. A gestão traz consigo perspectivas da técnica, da qualidade, do método, da previsão e do controle (MEDEIROS, 2003), incompatíveis com a criatividade caótica e as transgressões

necessárias ao progresso efetivo no conhecimento (OLIVA, 2005).

A noção de Gestão Democrática, em todo modo, mesmo em casos de gestão participativa, são tradições e pressupõe, no máximo, a modernização. Há continuidade do modelo hegemônico de organização da educação formal. Nesse ínterim, a real Gestão Democrática deve ser entendida como processo de mudança, prevenindo uma mudança inclusive na concepção de como a democracia deve ser pensada e gerida (MEDEIROS, 2003).

A Gestão Democrática como posta hoje, em especial as alijadas de um debate mais profundo sobre gestão social, possui limites dessa forma de democracia: jamais deliberam sobre natureza do trabalho e concepção de educação (localização, áreas, tempos, obrigatoriedades). As participações encorajadas são aquelas que apresentem sugestões e soluções para bons resultados do empreendimento enquanto lógica capitalista (que otimizem o lucro ou, ao menos, que o conserve, não o inviabilizando) (MARIANA, 2008).

Por se tratar de realidades muito apartadas do contexto capitalista em que o mundo se insere hoje, Menezes (2013) identifica a necessidade de criação, multiplicação e difusão de experiências alternativas concretas que se aproximem cada vez mais desse projeto libertário de sociedade dedicado à construção de autonomias e liberdades profundas. Ainda que o ambiente escolar formal, por estar inserido na sociedade, possa participar desse processo, ele, e a própria sala de aula, não são elementos necessariamente cruciais para a construção dessas experiências. A escola possui uma dupla função: de ensino, enquanto instituição; e de educação, enquanto espaço social. As possibilidades libertárias estão potencialmente mais presentes nesse segundo espaço; daí a essencialidade, nos contextos escolares, da crítica à Gestão Democrática e a buscar por seu aperfeiçoamento.

No contexto da educação ambiental crítica, que é baseada na Pedagogia Libertária (SILVA, 2008), a autogestão tem aparecido como melhor opção para gestão dos recursos naturais (MENE-

ZES, 2013). Isso parece ser fruto da quebra com a lógica da representação criticada por Falcão (2014). Automaticamente, quebra com modelos militares e neoliberais de "gestão produtiva", modelos cientificizados que compreendem o ambiente como produto a ser explorado a partir de uma construção histórica de visão antropocêntrica. O perspectivismo indigenista, enquanto participante das propostas epistêmicas alternativas críticas, propõe solução entendendo a natureza como parte não hierarquicamente relacionada com o ser humano e mundo cultural. Implicitamente, em termos de princípios, o perspectivismo alinha-se às concepções anárquicas de educação e sociedade, com a promoção da autogestão e superação radical de todas as formas de hierarquia e autoritarismo.

Algumas experiências materiais da educação libertária obtiveram importante sucesso no trabalho pedagógico e de aproximação a uma gestão realmente democrática, ainda que esta última possa ser percebida como o maior desafio para a mudança. Ainda que o gestor assuma a postura anárquica de estimular a ação direta e corrobore mudanças nos próprios processos de gestão, uma descentralização que vem de um centro ainda guarda resquícios de mera aparência de autonomia (PRIETO, 2018).

Apesar disso, isso não invalida as práticas pois se configura como um desafio a ser superado, e não uma falha no modelo conceitual da proposta libertária:

No micro espaço, muitas comunidades não estão preparadas para receber a escola como parte delas, veem-na como responsabilidade do Estado, e mesmo aquelas que valorizam a gestão participativa, muitas vezes, têm dificuldade em se integrar à escola, pois elas próprias carecem de ajuda (PRIETO, 2018, p. 59).

A educação passa a ser composta por práticas educativas, culturais e de lazer (em especial, literatura), dotando-se de uma tríplice dimensão: formal, não formal e informal. No ensino formal, o mais afeto aos vínculos historicamente construídos enquanto hierárquicos, a difusão das relações de poder ocorre progressivamente na busca por uma Gestão Democrática autogerida

pela escola-comunidade (PRIETO, 2018).

João Penteadado (1887-1965), educador-escritor, vivenciou o processo de instalação de escolas libertárias, chamadas Escolas Modernas, na década de 1910 (com funcionamento até 1919). A divulgação de experiências como essas e a expressividade das ideias libertárias foram minoradas pelo processo histórico de repressão e silenciamento, gerando pequena visibilidade, em especial no campo educacional (SANTOS, 2009).

Em tais modelos, leitura e escrita eram pensadas como carro-chefe para uma educação autodidata coletiva. Autodidatismo como estratégia é fruto, em grande parte, do ensino mútuo levado a termo nos centros de estudos operários. Capacidade leitora e domínio da escrita pautaram-se como propulsores, juntamente com reflexão cotidiana do trabalho, das lutas sociais e de bem com o progresso geral da humanidade (SANTOS, 2009). Veículos para a comunicação e expansão das possibilidades de abrangência dos diálogos formavam base para a experiência autogestora.

Exemplos nomeados envolvem: a) a Escola Paidéia, em que princípios da Pedagogia Libertária são materializados através do autodidatismo e autogestão operacionalizada através de assembleias gerais, sendo estas parte das chaves da aprendizagem; b) a Associação de Ecologia Social Terra Viva!, em que conceitos de autonomia, auto-organização, solidariedade, intervenção popular direta, formação, informação, educação ambiental, boicote e desobediência civil compõem a tônica institucional. Possuem como objetivos: combate do racismo, xenofobia e outros preconceitos. Nela, alguns dos métodos envolvem grupos de estudo sob ótica libertária, protestos artísticos de rua e produção de materiais didático-pedagógicos de modo coletivo e participativo (MARIANA, 2008).

Tudo isso faz com que a Pedagogia Libertária possua um sentido expressamente político: indivíduo é visto como produto do meio que só se expressa através do coletivo (OLIVEIRA, 2018).

Considerações finais

A Pedagogia Libertária, enquanto adepta dos

estudos anarquistas, críticos, pós-coloniais, coloca-se numa posição de proposição de um projeto de sociedade amplo, sendo naturalmente interdisciplinar e complexa. Mostrou-se impossível tratar de uma pedagogia e uma proposta para a educação a partir dessa perspectiva sem tecer as considerações políticas e sociais associadas a esse modelo de pensamento maior que lhe dá sustentação.

Nesse contexto, Gestão Escolar Democrática torna-se alvo direto da crítica por ter nela identificados intrinsecamente elementos ideológicos próprios de uma visão hierárquica, autoritária, capitalista, burguesa e diretiva de mundo. Pedagogia Libertária e Gestão Escolar Democrática são, portanto, em suas acepções mais comuns, totalmente incompatíveis.

Apesar disso, o arcabouço da Gestão Social, quando aplicado à Gestão Escolar Democrática, permite uma aproximação entre tais visões. Ao propor a democratização dos processos de tomada de decisão, o aprofundamento das possibilidades de participação e emancipação e formação de uma nova cultura política, aproxima a gestão dos pressupostos anarquistas de autogestão da Pedagogia Libertária. A instituição escolar e o seu modelo de gestão, quando guiados por tais princípios, parecem começar a satisfazer um percurso intermediário em direção às experiências libertárias sugeridas pela proposta pedagógica.

Esse movimento de caráter prático, em seu aspecto teórico, envolve uma reconfiguração do conceito de Democracia em seus três aspectos principais: liberdade, igualdade e fraternidade. Na acepção mais comum de Gestão Escolar Democrática, a democracia tem caráter burguês e liberal, compondo-se da liberdade de exploração, da igualdade por padronização e fraternidade entre iguais e irmãos. A democracia proposta pela Pedagogia Libertária e pelo modelo de (Auto)Gestão Social das organizações, diferentemente, entende uma liberdade com espontaneidade, a igualdade social com respeito às diferenças individuais e solidariedade coletiva com compartilhamento dos recursos.

Anarquia pretende uma organização social sem governo, mas não sem ordem [...] O grande objetivo que os anarquistas buscaram alcançar é a emancipação humana. A anarquia deseja uma formação intensa de valores, como a justiça, a amizade, a igualdade social, o coletivo, a liberdade, a responsabilidade, a ética, o ânimo contra as mazelas do sistema capitalista. O anarquismo veio ensinar, com propriedade teórica e prática, que o ser humano pode e merece muito mais (MORAES; NADAL, 2017, p. 1093).

Referências

ASSIS, Lilian Bambirra de; PAULA, Ana Paula Paes de; BARRETO, Raquel de Oliveira; VIEGAS, Glauce. Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da Pedagogia Crítica. RAM. **Revista de Administração Mackenzie**, [S. l.], v. 14, n. 5, p. 44-73, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712013000500003. Acesso em: 1 mar. 2021.

BOTELHO, Lucas Antônio Viana. **A ecocidadania como princípio formativo e propositivo**: diálogos necessários para a construção de uma escola cidadã. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25090>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CASTRO, Andrea Direne da Matta. **O trabalho de coordenação pedagógica no ensino médio integrado**: um estudo da gestão do conhecimento na perspectiva da análise institucional. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/andrea_direne_da_matta_castro.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/673>. Acesso em: 13 ago. 2019.

COELHO, Olívia Pires; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância e sua educação. **Childhood & Philosophy**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 335-352, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971423>. Acesso em: 1 mar. 2021.

CORREIA, Ana Elisa Banhatto. **Primeira edição do curso a distância "Introdução crítica ao direito das mulheres"**: uma experiência de educação popular jurídica e feminista. 2015. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/10793>. Acesso em: 13 ago. 2019.

COSTA, Rita de Cássia Marques; MARTINS, Evaneide Dourado; FELIX, Neudiane Moreira. **Avaliação Institucional do Ensino-Aprendizagem**. 1. ed. INTA: Sobral, 2017. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/avaliacao-institucional/pdf/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo**: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasKT_1.pdf. Acesso em 11 out. 2022.

FALCÃO, Emmanuel Fernandes. **Extensão popular**: caminhos para a emancipação. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7753>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GALLO, Silvio. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo; Manaus, AM: Editora Imaginária: EDUA, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/358831288/GALLO-Silvio-Pedagogia-libertaria-pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

LEMES, Marilene Alves. **Estratégias de participação na política de assistência social na perspectiva de Paulo Freire**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6264>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MARIANA, Fernando Bomfim. **Educação e ecologia**: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional? 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-170403>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 115, p. 207-232, mar. 2002. DOI: [10.1590/S0100-15742002000100009](https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742002000100009-&lng=en&nrm=iso&tlng-pt. Acesso em: 3 nov. 2020.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000**: a tensão entre reforma e mudança. 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Política e Gestão da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3899>. Acesso em: 13 ago. 2019.

MENEZES, Diego Sabbado. **Educação ambiental, educação libertária e a agroecologia**: uma pesquisa com o projeto "Vivências com a terra". 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8525/MENEZES%2C%20Diego%20Sabbado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 mar. 2021.

MORAES, Luana Aparecida; NADAL, Beatriz Gomes. Educação anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. **Revista HISTEDBR On-line**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 1078-1095, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v17i4.8651241>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651241>. Acesso em: 1 mar. 2021.

OLIVA, Alberto. **Anarquismo e Conhecimento**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Roberta Lima de. As especificidades das políticas públicas educacionais: gestão, tendências pedagógicas e projeto de sociedade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., Recife, 2018. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46459>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PERES JUNIOR, Miguel Rivera; PEREIRA, José Roberto; OLIVEIRA, Lucas Canestri de. Gestão Social sob a lente estruturacionista. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 6, p. 18-49, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ram/v14n6/03.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PRIETO, Rosângela Fortunato. **Programa Mais Educação**: do discurso à prática no município de Santos-SP. 2018. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018. Disponível em: <https://portal.unimes.br/mestrado-praticas-docentes-no-ensino-fundamental/dissertacao/2018/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Pietro-Rosangela-F.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos. **O programa Mais Educação, uma proposta de educação em tempo integral?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122014-103428>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SANTOS, Luciana Eliza dos. **A trajetória anarquista do educador João Penteado**: leituras sobre educação, cultura e sociedade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03092009-142424>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, Fábio Alves Leite da. **A formação do(a) educador(a) ambiental nos programas de pós-graduação lato sensu das instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro**: uma análise crítica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_fabio_alves_leite_da_silva.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

Rafael Sarto Muller

Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Una, em Belo Horizonte, MG, Brasil. Doutorando em Letras – Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), em Belo Horizonte, MG, Brasil.

Endereço para correspondência

Rafael Sarto Muller

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 20, sala 109

Coração Eucarístico, 30535-901

Belo Horizonte, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do autor antes da publicação.