

Autoridade e democracia na escola na perspectiva da Pedagogia Institucional: Uma revisão sistemática da literatura

***Authority and democracy at school from the perspective of Institutional Pedagogy:
A Systematic Literature Review***

Autoridad y democracia en la escuela desde la perspectiva de la Pedagogía Institucional: Una revisión sistemática de la literatura

Danilo Augusto Dias ¹
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Joyce Mary Adam ²
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Sara Fonseca ³
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a Pedagogia Institucional (PI), explorando sua relação com a gestão democrática e o exercício da autoridade no ambiente educativo. A pesquisa, realizada entre novembro e dezembro de 2024, analisou 30 trabalhos acadêmicos (artigos, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso) publicados entre 2014 e 2024, em português, francês, italiano e inglês, provenientes do Google Acadêmico e da Scopus. Os resultados da análise foram categorizados em cinco eixos temáticos principais: o conceito de instituição, o exercício da autoridade e autogestão, a gestão democrática e conflitos, e a PI na formação de professores. O estudo revela a complexidade e polissemia do conceito de instituição dentro da PI, com interpretações variando entre visões estruturais e dinâmicas. A pesquisa aponta para a importância da autogestão e da participação ativa dos alunos, bem como a necessidade de repensar o papel do professor, que passa a ser um mediador ou facilitador do processo de ensino-aprendizagem, e não um mero transmissor de conteúdo. A PI é apresentada como um caminho para a construção de espaços democráticos, inclusivos e pacíficos, com o manejo de conflitos como uma oportunidade pedagógica. As conclusões enfatizam a relevância da formação docente para a aplicação da PI e a necessidade de mais pesquisas na área, para fortalecer a escola como um espaço de exercício democrático.

Palavras-chave: Autogestão escolar. Participação. Pedagogia Cooperativa. Psicanálise educativa. Instituído e instituinte.

¹ Mestrando em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-1374-7233>. E-mail: danilo18x@gmail.com.

² Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>. E-mail: joyce.adam@unesp.br.

³ Mestranda em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1281-3696>. E-mail: sara.fonseca@unesp.br.



Abstract

This article presents a systematic review of the literature on Institutional Pedagogy (IP), exploring its relationship with democratic management and the exercise of authority in the educational environment. The research, conducted between November and December 2024, analyzed 30 academic works (articles, theses, dissertations and final papers) published between 2014 and 2024, in Portuguese, French, Italian and English, from Google Scholar and Scopus. The results of the analysis were categorized into five main thematic axes: the concept of institution, the exercise of authority and self-management, democratic management and conflicts, and IP in teacher training. The study reveals the complexity and polysemy of the concept of institution within IP, with interpretations varying between structural and dynamic views. The research highlights the importance of self-management and active student participation, as well as the need to rethink the role of the teacher, who becomes a mediator or facilitator of the teaching-learning process, and not a mere transmitter of content. IP is presented as a path to building democratic, inclusive and peaceful spaces, with conflict management as a pedagogical opportunity. The conclusions emphasize the relevance of teacher training for the application of IP and the need for more research in the area, to strengthen the school as a space for exercising democracy.

Keywords: School self-management. Participation. Cooperative pedagogy. Educational psychoanalysis. Instituted and instituting.

Résumé

Cet article présente une revue systématique de la littérature sur la pédagogie institutionnelle (PI), explorant sa relation avec la gestion démocratique et l'exercice de l'autorité dans l'environnement éducatif. La recherche, menée entre novembre et décembre 2024, a analysé 30 travaux académiques (articles, thèses, mémoires et travaux de fin de cours) publiés entre 2014 et 2024, en portugais, français, italien et anglais, à partir de Google Scholar et Scopus. Les résultats de l'analyse ont été classés en cinq axes thématiques principaux: le concept d'institution, l'exercice de l'autorité et l'autogestion, la gestion démocratique et les conflits, et la PI dans la formation des enseignants. L'étude révèle la complexité et la polysémie du concept d'institution au sein de la PI, avec des interprétations variant entre des visions structurelles et dynamiques. La recherche souligne l'importance de l'autogestion et de la participation active des étudiants, ainsi que la nécessité de repenser le rôle de l'enseignant, qui devient un médiateur ou un facilitateur du processus d'enseignement-apprentissage, et non un simple transmetteur de contenu. La PI est présentée comme une voie vers la construction d'espaces démocratiques, inclusifs et pacifiques, avec la gestion des conflits comme opportunité pédagogique. Les conclusions soulignent la pertinence de la formation des enseignants pour l'application de la PI et la nécessité de davantage de recherche dans ce domaine, afin de renforcer l'école en tant qu'espace d'exercice démocratique.

Mots clés: Autogestion scolaire. Participation. Pédagogie coopérative. Psychanalyse de l'éducation. Institué et instituant.

1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, os princípios de uma gestão mais participativa e democrática dos espaços educativos nasce do mesmo impulso redemocratizador experimentado pela sociedade daquela época – época próxima, mas que parece já tão distante – uma vez que, como apontado por Luce e Medeiros (2022, p. 16), os diferentes contextos e momentos históricos implicam “diferentes concepções sobre a organização do espaço público e as responsabilidades do Estado, da sociedade e dos profissionais da educação”. “É, portanto, no bojo da ampla luta pela democracia que se formula, entre nós,

a noção de gestão democrática da educação, compreendendo a gestão democrática na educação” (Luce; Medeiros, 2022, p. 16).

Não se pode, contudo, pensar em democracia e, na prática, numa gestão educativa democrática, sem considerarmos a questão da autoridade. Para Sennett (1993, p. 119), “todas as ideias de democracia que herdamos do século XVIII são baseadas na noção de autoridade visível e legível” e, dessa forma, essa mesma autoridade deve estar presente no ambiente escolar, plenamente reconhecível e investida dos elementos fundamentais para a sua legitimidade.

Nesse sentido, compreendemos que autoridade e legitimidade caminham lado a lado. Na visão da educação tradicional elas se manifestam na hierarquia instituída, tendo o diretor a autoridade sobre toda a escola e o docente a autoridade dentro da sala de aula, num modelo verticalizado. Essa mesma visão contradiz, em essência, os princípios democráticos, pois nem o diretor, nem o professor estão ali por vontade dos alunos ou da comunidade escolar, mas pela simples designação burocrática materializada em concursos públicos e nomeações por autoridades externas.

Por sua vez, ao transitarmos pelos princípios da gestão democrática, fica claro que ela não pode ser reduzida a uma expressão eminentemente organizacional do ambiente educativo, regulando formas burocráticas de manifestação coletiva, numa espécie de constituição assembleísta da administração. Se assim fosse, estaríamos não apenas reduzindo seu alcance e o seu potencial dentro da escola, mas rompendo com a intenção fundadora presente no “*esprit de la lettre*” constitucional. A gestão democrática pode, deve e, com certeza, é mais do que a simples participação em decisões burocráticas. Lamentavelmente, a qualidade do debate conduzido no chão da escola prevê essa acepção limitada do termo, reduzindo seu alcance e não contribuindo para a construção de uma sociedade democraticamente madura.

Muller (2022, p.7) reconhece que a gestão democrática, embora seja um avanço, encontra-se profundamente marcada “pelas noções de gestão e de democracia que, postos conjuntamente, consideram a existência de uma lógica de mercado e funcionamento empresarial”. Tais princípios empresariais, que demandam ordem e controle, seriam incompatíveis com o processo de aprendizagem, que seriam marcados por elementos de imprevisibilidade e criatividade. Muller (2022, p.7) aponta para “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”.

Entre essas experiências está aquela a que se dedica o presente estudo: a Pedagogia Institucional. A raiz da Pedagogia Institucional se encontra no movimento de Celestin Freinet, um movimento pedagógico que surgiu na primeira metade do século XX, e que se caracteriza por uma série de princípios e técnicas pedagógicas inovadoras. Ao incorporar princípios psicanalíticos às técnicas de Freinet, figuras como Raymond Fonvieille e Fernand Oury se distanciaram da visão original de Freinet e desenvolveram um projeto próprio, voltado para as escolas urbanas da Paris de 1950-1960. A Pedagogia Institucional foi influenciada pela psicoterapia institucional, particularmente pela experiência da clínica de La Borde, onde o irmão de Fernand Oury, Jean Oury, trabalhava. Esta influência levou a uma concepção terapêutica da educação, focada no inconsciente e na dinâmica de transferência (Riondet, 2019).

Ao ser uma ramificação da Pedagogia de Freinet, a Pedagogia Institucional também está inserida no campo histórico das chamadas Pedagogias Libertárias onde a “autonomia e autogestão também se vinculam às noções de liberdade e igualdade, pensadas em suas formas mais radicais” (Mueller, 2022, p.5) e se apresenta como um discurso contra hegemônico.

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, co-participativamente, sem a supervalorização de um deles (o indivíduo) em detrimento do outro. Isso caracteriza uma reconfiguração libertária do pensamento e da ação (Mueller, 2022, p.5).

Dessa forma, o presente trabalho busca apresentar a Pedagogia Institucional e, por meio de uma revisão sistemática de literatura, oferecer elementos para ampliação do debate em torno do exercício da autoridade no ambiente educativo e da gestão democrática. Depois desta breve introdução, apresentaremos em linhas gerais os princípios fundadores da Pedagogia Institucional, seguidos pela seção de metodologia onde serão detalhados os procedimentos da revisão sistemática, a análise dos resultados e uma breve conclusão.

2 A PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

A Pedagogia Institucional (PI) surge na França, em meados do século XX, no seio do movimento Freinet. Como nos aponta Gumiero (2019), o educador Celestin Freinet foi o precursor das ideias aplicadas na PI, considerando o processo de desenvolvimento da autonomia plena do estudante na sua relação com o saber, colocando-o no centro do

processo educativo. Imbernón (2012) afirma que a pedagogia Freinet ou Movimento da Escola Moderna (MEM), embora pouco estudada nos círculos acadêmicos da atualidade, se fundamentava nos princípios do movimento da Escola Nova.

O movimento pedagógico iniciado por Freinet se aproxima da visão libertária da educação que, segundo Muller (2022), é uma ramificação do pensamento pedagógico profundamente enraizada nos estudos anarquistas e críticos, que propõe um projeto de sociedade amplo e contra hegemônico, buscando romper com estruturas de poder e promover a emancipação humana. Sua origem remonta ao final do século XVIII, surgindo em paralelo com o Iluminismo e o capitalismo, como uma crítica às “leis divinas” consideradas injustas e à deturpação dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade pela burguesia (Muller, 2022b).

A pedagogia de Freinet, como nota Imbernón (2012, p.18), se caracteriza “no seu discurso pedagógico, carregado de bucolismo, metáforas, aspectos naturalistas e condenação à vida urbana, a qual considerava pouco saudável para a educação das crianças”. As técnicas de Freinet, como o texto e o desenho livre, por exemplo, permitiam que o aluno assumisse o controle de sua própria produção, estabelecendo um diálogo com a matéria e experimentando a liberdade criativa (Lobrot, 1966). A cooperativa escolar, por sua vez, proporcionava aos alunos a experiência da gestão democrática, lidando com questões financeiras e organizando atividades em benefício da comunidade (Lobrot, 1966).

Num primeiro momento, ainda dentro do MEM, Fernand Oury procurou transportar e adaptar as técnicas e os fundamentos da pedagogia de Freinet para o âmbito da escola urbana, onde atuava desde o final da segunda guerra mundial. A educação urbana francesa, nos anos de 1960 e 1970, se mostrava desafiada por graves problemas associados à violência escolar, diversas reformas educativas em trânsito e sacudida, como o restante das instituições sociais, pelos movimentos estudantis de 1968. Saviani (2020, p. 174) afirma que essa época foi marcada pela “crítica à ordenação vigente e pela rebelião dos jovens, constituindo um clima bastante propício para o desabrochar das ‘pedagogias não diretivas’”.

A experiência se mostra menos eficaz em virtude das características da escola urbana, a qual Oury se refere como “escola-caserna”, isto é, uma “verdadeira usina de fabricação de alunos submissos” (Heveline; Robbes, 2009, p.23). A expressão “escola-caserna” é utilizada para criticar o modelo da escola tradicional, que se assemelha a uma instituição militar em sua rigidez, autoritarismo e falta de liberdade.

A aplicação da pedagogia de Freinet na escola urbana, especialmente em Paris de meados do século XX, enfrentou diversos obstáculos por estar inserida num contexto escolar marcado pela rigidez administrativa, pela superlotação de classes e pelo modelo pedagógico tradicional, cujas características se chocavam diretamente com os princípios de Freinet, que defendia a liberdade de expressão, a conexão com a vida real e a autonomia dos alunos (Oury; Vasquez, 1974).

Sendo irmão do psiquiatra e psicanalista Jean Oury, Fernand pode realizar um intercâmbio entre a pedagogia e a psicanálise, vendo na última uma ferramenta para compreender os processos inconscientes que influenciam o comportamento das crianças e regulam a dinâmica da classe. A partir da sua experiência prática e de seus estudos em psicanálise, desenvolveu aquilo que viria a ser chamado de Pedagogia Institucional, que buscava transformar a escola em um espaço terapêutico, onde as técnicas pedagógicas, a organização do ambiente e a dinâmica do grupo pudessem contribuir para a saúde mental e o desenvolvimento integral dos alunos (Gumiero, 2019; Heveline; Robbes, 2009; Oury; Vasquez, 1974).

A influência cada vez maior da psicanálise no movimento Freinet estava concentrada no Instituto Parisiense da Escola Moderna (IPEM), então um ramo do MEM na capital francesa. Como apontado por Heveline e Robbes (2009, p.24), em 1958 “o IPEM organizou o congresso anual do movimento Freinet (...) Jean Oury, psicanalista, então fala pela primeira vez de pedagogia institucional (...) estabelecendo um paralelo com a psicoterapia institucional”.

Surgiram no movimento freinetiano francês, nos anos de 1960, importantes discrepâncias ideológicas entre os professores urbanos (principalmente de Paris) e os professores rurais do Instituto Cooperativo de Educação Moderna. A pressão do grupo parisiense para introduzir na pedagogia freinetiana as análises freudiana e lewiniana levou à separação desse grupo em 1961 e à sua ruptura em 1963, criando o GET (Grupo de Técnicas Educativas) o qual, por sua vez, foi dissolvido em 1966 e convertido no Grupo de Educação Terapêutica, no surgimento da denominada pedagogia institucional – F. Oury, J. Pain, Lapassade (1924-2008), A. Vásquez e Lobrot, eram seus representantes mais conhecidos. O grupo, que nasceu como uma orientação dentro do movimento Freinet, introduziu em sua pedagogia duas correntes: de um lado a psicossociologia, e de outro lado, o enfoque freudiano e a contribuição da psicoterapia institucional – unindo pedagogia e psiquiatria (Imbernón, 2012, p. 40).

A concepção da PI parte das bases de Freinet, mas, como destacado, não se restringe a elas, assumindo em seu bojo a influência de outras correntes de pensamento como aquelas associadas a Marx, Freud, Moreno, Rogers, Lewin e Lacan (Ardoino; Lourau, 2003). De fato, falamos num projeto único que se subdivide, como galhos

independentes que partem do mesmo tronco, compartilhando a mesma história, os mesmos fundadores, mas assumindo direções diversas.

Contudo, para além desse tronco cultural comum, se definirão diferenças – no nível das práticas, dos objetivos e da importância das trajetórias da teorização – entre duas correntes distintas e finalmente independentes. Ano da contestação universitária e dos liceus, 1968 pontua essa bifurcação (Ardoino; Lourau, 2003, p.9).

Dessa forma, para Ardoino e Lourau (2003), faz sentido falar em Pedagogias Institucionais, plural, para ilustrar não apenas a diversidade dentro desse movimento, mas como forma de pontuar com alguma precisão as abordagens adotadas. Temos, dessa forma, duas dimensões distintas: a psicanalítica e a psicossociológica/autogestionária. As duas correntes produziram alguma cacofonia interna, sobretudo com a dissolução do Grupo de Técnicas Educativas (GTE) em 1966⁴. Com a publicação do livro “Vers une Pédagogie Institutionnelle”, por Fernand Oury e Aïda Vasquez, e a criação do Grupo de Educação Terapêutica (GET), o ramo que fazia uso terapêutico das técnicas de Freinet se materializa (Heveline; Robbes, 2009).

Na sua vertente psicossociológica e autogestionária, como apontado por Lobrot (1966), a PI se contrapõe à pedagogia burocrática, que se estabeleceu primeiramente no ensino e depois se espalhou para outras áreas. A pedagogia burocrática, enraizada na autoridade e na submissão, moldou a educação ocidental por séculos, gerando uma série de problemas e entraves ao desenvolvimento autêntico do indivíduo (Lobrot, 1966). Ao buscar romper com esse paradigma, a PI nos apresenta uma nova relação professor-aluno, radicada em processos de autogestão pedagógica. Isso significa, portanto, transferir a responsabilidade aos alunos pela organização da vida, das atividades e do trabalho em sala de aula, dentro dos limites estabelecidos pelos programas e exames externos (Lobrot, 1966). Dessa forma, os alunos têm a liberdade para decidir sobre suas relações, atividades comuns, organização do trabalho e objetivos a serem perseguidos.

Portanto, considerando o desenvolvimento histórico e epistemológico da Pedagogia Institucional, este trabalho buscará apreender o que foi produzido, nos últimos anos, no campo acadêmico sobre a temática, relacionando-a a um campo de pesquisa sobre o exercício da autoridade no ambiente educativo e a gestão democrática. Embora a PI seja pouco conhecida no Brasil – e, menos ainda, estudada na academia – ela se mostra um campo interessante para uma investigação que possa enriquecer a prática pedagógica e a gestão de ambientes educativos. Ao buscarmos no seu campo teórico contribuições

⁴O GTE foi fundado por Fernand Oury e Fonvieille assim que o IPEM é dissolvido e seus membros mais destacados expulsos do movimento Freinet.

para o debate sobre autoridade e gestão democrática que, no Brasil vem sendo estudados a partir de perspectivas já bastante conhecidas, dilatamos essas mesmas perspectivas, ampliamos os horizontes de reflexão e, certamente, exploraremos novos caminhos.

3 METODOLOGIA

O presente artigo apresenta uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL). A importância dessa forma de revisão bibliográfica pode ser resumida na afirmação de Petticrew e Roberts (2006, p. 2), que indicam que as RSL são uma forma para significar “grandes conjuntos de informações e um meio de contribuir para as respostas a perguntas sobre o que funciona e o que não funciona – e muitos outros tipos de perguntas também”. As RSL envolvem um rigoroso processo de seleção, onde os estudos são cuidadosamente avaliados com base em sua relevância, tipo de amostra e qualidade geral para garantir que apenas as informações mais relevantes e confiáveis sejam incluídas (Elliott, 2022; Mattar; Ramos, 2021).

Nesse sentido, buscando compreender o que vem sendo produzido nos últimos anos sobre a temática da Pedagogia Institucional, optamos por realizar uma RSL que tivesse como norte a seguinte pergunta de pesquisa: qual a relação da Pedagogia Institucional com os princípios da gestão democrática e com o exercício da autoridade dentro do espaço educativo?

Como destacado anteriormente, a produção acadêmica em língua portuguesa sobre a Pedagogia Institucional é bastante limitada, portanto, neste levantamento, procuramos abordar a temática de forma mais ampla possível dentro do escopo de uma RSL. Dessa forma, utilizamos apenas o termo “Pedagogia Institucional” em idiomas diferentes (português, francês, italiano e inglês). Optamos pelo uso das aspas como operador nas buscas realizadas como forma de garantir a integridade da pesquisa uma vez que incluir apenas os termos vinculados ao operador booleano “AND” poderia não apresentar resultados adequados.

Como base de dados para a pesquisa, utilizamos o Google Acadêmico (GA) e a Scopus. A utilização do GA se justifica por sua abrangência e capacidade de obter resultados diversos, embora se reconheça que essa mesma característica pode se tornar um fator dificultador para o pesquisador em virtude da multitude de resultados obtidos,

como de fato aconteceu. O recorte temporal aplicado foi de 10 anos (2014-2024), tendo a pesquisa sido realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2024.

Como critérios de inclusão foram buscados materiais como artigos de periódicos científicos revisados por pares, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso em repositórios abertos, de livre acesso, com texto integral disponível. Outro critério de inclusão foi abordar a questão da Pedagogia Institucional como tema central do texto, como objeto de análise, de crítica ou como elemento auxiliar para a compreensão/discussão de outra temática relacionada ao campo educativo. Para a exclusão dos trabalhos encontrados, foram utilizados os seguintes critérios: falta de texto integral, fora do recorte temporal, capítulos/trechos de livros, artigos de periódicos não científicos, textos em redes sociais acadêmicas ou de divulgação científica (ResearchGate, Academia.edu, Scirus, CiteSeer, Microsoft AcademicSearch e similares) texto sem identificação completa dos autores, slides ou apresentações, resenhas, artigos/textos não revisados por pares. Também foram excluídos trabalhos que tratassem da Pedagogia Institucional em outro contexto diverso do campo educativo, como em empresas, projetos sociais, no campo psicanalítico ou grupos focais. A Tabela 1 ilustra os resultados obtidos nesta etapa inicial.

Tabela 1: Resultados iniciais

Termo pesquisado	Google Acadêmico	Scopus
Pedagogia Institucional (pt)	689	7
Pédagogie Institutionnelle (fr)	1040	18
Pedagogia Istituzionale (it)	206	3
Institutional Pedagogy (en)	699	58
Total de Trabalhos	2634	90

Fonte: Autoria própria

É importante destacar que a pesquisa no GA não permite um refinamento para os resultados, limitando o operador a um recorte temporal, ao idioma de pesquisa e pequenas personalizações. As buscas realizadas na plataforma Scopus, por sua vez, permitem filtros por material específico, por país, idioma e outras opções que refinam o resultado inicial. Dessa forma, na Scopus, restringimos a busca aos artigos de periódicos e, mesmo inserindo o termo pesquisado num idioma específico, indicamos um filtro por idioma em cada busca. Em virtude da maioria dos trabalhos terem resumos em outros idiomas, isso minimizou a ocorrência de resultados duplicados, sobretudo para a língua inglesa e francesa.

A primeira análise consistiu na leitura das descrições apresentadas como resultado da busca, em virtude da grande quantidade de material encontrado inicialmente. Foram identificados os materiais em potencial, para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sendo realizada a leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves. Havendo dúvidas quanto ao contexto em que o termo “Pedagogia Institucional” havia sido empregado, foi realizada a leitura da introdução e/ou do capítulo ou seção de fundamentação teórica, além de consulta ao campo das referências bibliográficas como forma de conferir os autores utilizados. A Tabela nº 2 demonstra os resultados dessa primeira etapa de seleção.

Tabela 2: Resultados após a primeira etapa

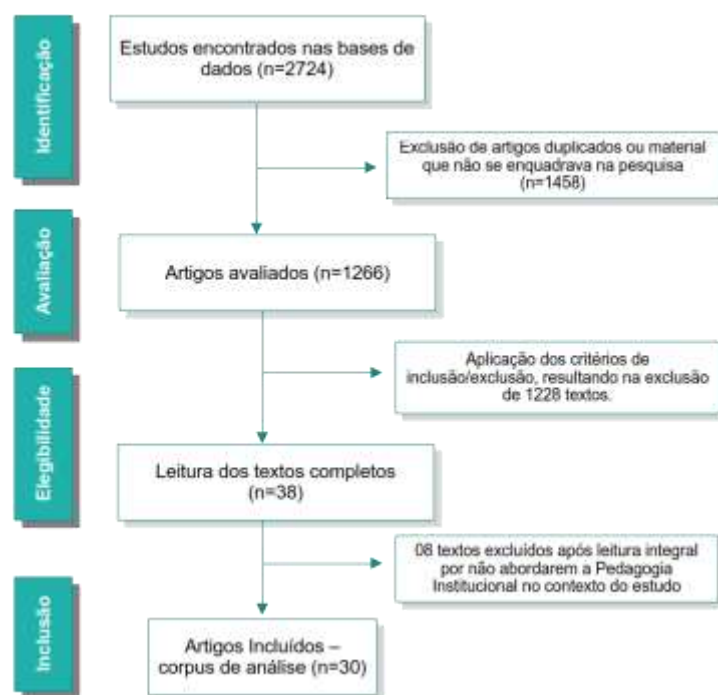
Termo pesquisado	Google Acadêmico	Scopus
Pedagogia Institucional (pt)	8	0
Pédagogie Institutionnelle (fr)	14	5
Pedagogia Istituzionale (it)	3	0
Institutional Pedagogy (en)	7	1
Total de Trabalhos selecionados para próxima fase	32	6

Fonte: Autoria própria

Importante destacar que alguns trabalhos estavam duplicados entre as bases de dados, dessa forma mantivemos a contagem apenas para o GA. Isso foi particularmente visto nas buscas em língua inglesa e francesa. Outro ponto importante a ser destacado foi a questão do acesso livre e gratuito (política *Open Access* ou *Open Science*) aos textos. Na França, berço da Pedagogia Institucional, muitos resultados se originavam de bases de dados fechadas/privadas ou ligadas a editoras que comercializam capítulos ou livros completos sobre a temática. Para as pesquisas em língua inglesa, o número de materiais hospedados em bases fechadas ou com acesso mediante pagamento também foi significativo.

Após essa etapa de pesquisa e seleção do material, realizamos uma primeira leitura dos 38 trabalhos para uma nova aplicação dos critérios de inclusão/exclusão. Foram excluídos 08 trabalhos, restando os demais para efetiva análise de revisão, conforme demonstrado na Figura 1 e na Tabela 3.

Figura 1: Procedimentos da RSL



Fonte: Elaboração própria

Tabela 3: Trabalhos selecionados

Idioma do trabalho	Quantidade
Francês	15
Inglês	06
Italiano	01
Português	08
Total	30

Fonte: Autoria própria

Entre os trabalhos selecionados para a análise, destacam-se materiais de tipos diversos como artigos de periódicos (76,7%), trabalhos de conclusão de curso (10%) dissertações (6,7%), tese (3,3%) e trabalho de livre-docência (3,3%). Os resultados estão sistematizados no Quadro 1.

Quadro 1: Dados dos Trabalhos Analisados

Título	Autor(es) (ano)	Tipo	Periódico/Repositório
D'un "je décris" à un "jeu d'écrits". À propos de la transmission des pratiques de la pédagogie institutionnelle	Benasé-Rebeyrol, Sandrine (2023)	Artigo	Penser l'éducation
La correspondance: une expérience de la rencontre de l'altérité avec des enseignants en formation	Benasé-Rebeyrol, Sandrine; Colay, Élisabeth (2024)	Artigo	Études & Pédagogies

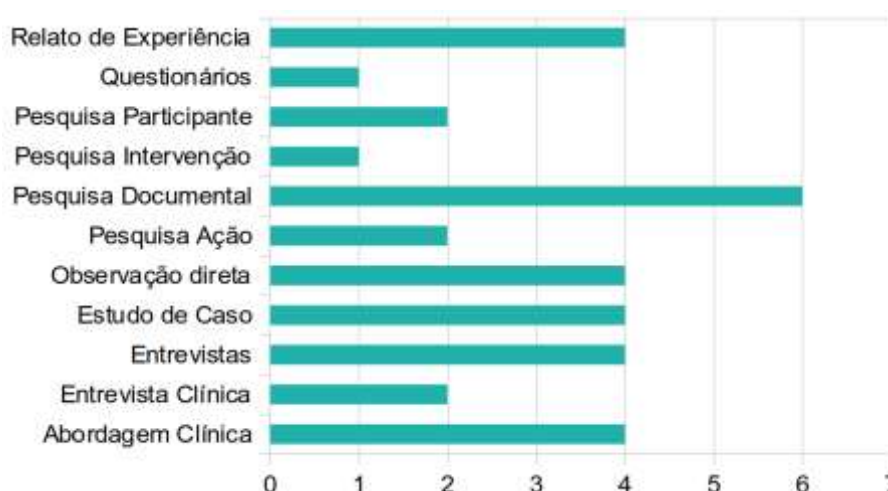
Título	Autor(es) (ano)	Tipo	Periódico/Repositório
Du groupe-classe à la classe-groupes: contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours: effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité	Canac, Frédéric (2020)	Tese	Theses – Université Paul Valéry – Montpellier III
La formation des regents de Calandreta: un pari sur la dévolution de la pédagogie institutionnelle	Lopez, Richard (2020)	Artigo	Recherche & formation
Pedagogie Cooperative a l'Universite Une Utopie en Chantier	Morin, Denis E. J. et al.(2018)	Artigo	L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation
La revue Interéducation (1968-1977): coopération et débats au sein d'une revue militante?	Patry, Delphine (2020a)	Artigo	Recherches & éducations
La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative: l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France	Patry, Delphine (2020b)	Artigo	Recherches en éducation
L'autonomie: l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles?	Patry, Delphine (2018)	Artigo	Tréma
Réception et dilution des apports de la pensée des Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945	Riondet, Xavier (2019)	Artigo	Swiss Journal of Educational Research
De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue	Robbes, Bruno (2017)	Livre-docência	Université de Lorraine (Nancy)
Effets d'une recherche collaborative basée sur un "dispositif d'écriture de type monographique"	Colay, Élisabeth (2021)	Artigo	Recherche & formation
Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du "groupe Balint"	Dubois, Arnaud; Lerner-Seï, Sophie; Blanchard-Laville, Claudine (2017)	Artigo	Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe
De quelques usages de la psychanalyse en éducation et formation	Fersing, Éliane; Ployé, Alexandre; Delarue-Breton, Catherine (2017)	Artigo	Revue française de psychanalyse
Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle: un espace psychique partagé ?	Geffard, Patrick (2014)	Artigo	Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe
Témoignage en "pédagogie institutionnelle"	Rouard, Dominique (2014)	Artigo	Empan
Pedagogia Freinet: le sfide della psicologia cognitiva e della pedagogia istituzionale	Bottero, Enrico (2022)	Artigo	Encyclopaideia
Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe	Araújo, Kleber de (2015)	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba
Violência simbólica na prática docente: reflexão à luz da pedagogia institucional	Barbosa, Elen Cristina Pessoa (2019)	TCC	Universidade Federal da Paraíba

Título	Autor(es) (ano)	Tipo	Periódico/Repositório
Da Violência para a Cultura de Paz na Escola: Contribuições da Pedagogia Institucional	Bezerra de Andrade, Fernando Cézar; Pires de Oliveira, Andréa; Vieira Gonzaga, Katherinne Rozy (2018)	Artigo	Linguagens, Educação e Sociedade
Pedagogia institucional e autogestão pedagógica: a questão didática	Ramos, Jordana Santos (2021)	TCC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Conselhos, assembleias e gestão colegiada: democracia se aprende na escola?	Rocha, Renzo Lima (2023)	Dissertação	Instituto de Educação (IE), Universidade de Lisboa
Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa- intervenção no Brasil	Rossi, André; Passos, Eduardo (2014)	Artigo	Revista EPOS
Gestão docente de conflitos pela pedagogia institucional: análise de uma contingência à luz da teoria das habilidades sociais	Silva, Fabiana Lima da (2020)	TCC	Universidade Federal da Paraíba
Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?	Viana, Nildo (2015)	Artigo	Revista Marxismo e Autogestão
From Distant Horizon to the 'Uncoercive Rearrangement of Desire': Institutional Pedagogy and Collaborative Learning in an Instance of Arts and Curatorial Education	Faramelli, Anthony; Graham, Janna (2020)	Artigo	International Journal of Art & Design Education
Affects and politics in classroom: A group-based approach to education	Janvier, Antoine; Wustefeld, Sophie (2017)	Artigo	Policy Futures in Education
Experimentation in Institutions: Ethics, Creativity, and Existential Competence	O'Donnell, Aislinn (2018)	Artigo	Studies in Philosophy and Education
Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion	Sandri, Patrizia (2014)	Artigo	Alter
Thinking and Writing Together: Institutional Pedagogy and Félix Guattari	Thornton, Edward (2023)	Artigo	Deleuze and Guattari Studies
Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade	Wustefeld, Sophie (2018)	Artigo	Educational Philosophy and Theory

Fonte: Autoria própria

Os trabalhos se enquadram como pesquisas que empregaram metodologia qualitativa, com exceção de Rocha (2023) que apresentou uma metodologia quali-quantitativa (mista). Em relação aos instrumentos ou técnicas para a coleta de dados, foi possível identificá-los em todos os trabalhos, mesmo em alguns onde tais instrumentos não estavam suficientemente claros na seção de metodologia. Os resultados estão descritos na Figura 2.

Figura 2 – Instrumentos de coleta de dados



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos instrumentos utilizados para análise de dados, foi possível reconhecer a análise de conteúdo (03 trabalhos), análise de discurso (01 trabalho) e triangulação de dados (01 trabalho). Nos demais trabalhos não havia dado concreto que nos possibilitasse identificar com precisão qual instrumental foi utilizado para compreender os dados coletados, pressupondo uma análise narrativa livre.

4 RESULTADOS

Os 30 trabalhos selecionados serão analisados nesta seção. Ao efetuarmos a análise do material, foi possível extrair cinco categoriais essenciais que se relacionam à questão norteadora desta RSL. Cada categoria, dessa forma, oferece uma contribuição específica na composição de uma resposta ao questionamento inicial e norteador, apresentando elementos significativos para a compreensão da Pedagogia Institucional na visão de estudos e pesquisas recentes.

4.1 O Conceito de Instituição

O conceito de instituição, fundamental na PI, se mostrou polissêmico nos trabalhos analisados, sendo que nove deles apresentaram definições do termo que podem ser classificados em duas grandes linhas de interpretação: uma mais tradicional e estrutural, e outra mais dinâmica e processual.

Na linha tradicional ou estrutural, podemos encontrar os textos que buscam definir a instituição como um conjunto de regras, leis, acordos e dispositivos cujo objetivo é organizar e regular a vida social garantindo, dessa forma, o funcionamento adequado das atividades dentro dos seus respectivos espaços. Nesse sentido concorrem Andrade, Oliveira e Gonzaga (2018), que nos apresentam a instituição enquanto conjunto de estratégias que organizam a vida escolar, dispondo de leis e regras que materializam os limites e servem como parâmetros para as relações interpessoais.

Robbes (2017) descreve a instituição como um conjunto de regulamentos e dispositivos utilizados pelo professor para garantir a obediência dos alunos, incluindo a organização da sala de aula e a gestão do tempo. Por sua vez, Faramelli e Graham (2020) abordam a instituição como uma força de institucionalização que molda as práticas e demanda a participação dos indivíduos na organização social da produção. Eles exemplificam essa força através da imprensa escolar no movimento Freinet, que promove a autogestão e a participação dos alunos na produção de conhecimento. Essa visão se aproxima da definição de “Instituição”, com “I” maiúsculo, apresentada por Lopez (2020), que vincula seu sentido ao estabelecimento pré-definido concreto e material, como a escola, o hospital ou a universidade.

Na linha dinâmica e processual alguns trabalhos enfatizaram a instituição como um processo dinâmico relacionado à construção social, em constante transformação e influenciado pelas interações entre indivíduos e grupos. Além da “Instituição” com “I” maiúsculo, Lopez (2020) apresenta a “instituição” com “i” minúsculo, representando o processo pelo qual os coletivos definem suas próprias regras e modos de funcionamento dentro do estabelecimento. Essa concepção destaca a autonomia dos grupos para criar e modificar as normas que regem suas interações.

Os trabalhos de Rocha (2023) e de Rossi e Passos (2014) diferenciam o termo “instituição” de “organização” (regras e estrutura) e “estabelecimento” (local físico), e enfatizam as práticas instituintes, que se referem à capacidade dos atores sociais de transformar e criar instituições. Essa diferenciação entre o espaço físico e a instituição também se encontra presente no trabalho de Canac (2020), que vê esta última como um processo que influencia as relações interpessoais e a organização do trabalho, influenciando também a saúde mental (no contexto terapêutico) e os processos de aprendizagem (no contexto escolar). Rossi e Passos (2014) também apresentam um ponto comum com o trabalho de Sandri (2014), que aborda a inclusão de alunos com

respeito às suas individualidades e que vê na PI um instrumento importante para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Viana (2015), por sua vez, nos apresenta uma visão crítica da relação instituição e indivíduo, radicada na perspectiva marxista que fundamenta seu trabalho. Para ele, a Instituição escolar reproduz a alienação e a mentalidade burguesa, preparando o indivíduo para a integração social e para o seu lugar na estrutura de classes. Dessa forma, a escola é uma instituição que impõe normas e valores, limitando a liberdade e a autonomia dos indivíduos (Viana, 2015).

Isto posto, podemos ver uma aparente contradição no campo ontológico da PI, uma vez que o termo Instituição é fundamental para essa corrente pedagógica, mas não se apresenta claramente definido, podendo assumir, como dito, várias interpretações. Não se trata, contudo, de mero rigorismo semântico, mas da busca por um sentido fundamental que implica percepções e ações que podem se modificar radicalmente conforme a perspectiva adotada. Essa tensão radical é comentada por Thornton (2023, p. 4, tradução nossa) que afirma que:

a Pedagogia Institucional toma como ponto de partida uma análise da sociologia das instituições, incluindo as regras oficiais da escola ou estabelecimento educacional, as relações de poder que existem entre os “papéis” oficiais e não oficiais na instituição (incluindo, por exemplo, “professor”, “capitão esportivo”, “palhaço da turma”, etc.), bem como os rituais e práticas que servem para manter essa estrutura como status quo. Vasquez e Oury definem a instituição em termos muito amplos que podem se estender de algo tão mundano quanto uma situação em que duas pessoas compartilham uma barra de sabão sem brigar, até uma estrutura social altamente complexa e historicamente produzida.

Recorremos à Lourau (1995), a base do pensamento exposto em Thornton (2023), que nos indicava interpretações possíveis para essa visão vaga do termo, afirmando que o conceito de instituição, dentro da perspectiva da PI, pode assumir um duplo sentido, de modo análogo às interpretações extraídas dos trabalhos. Aos postulados fundamentais de Oury e Vasquez, que tratam da instituição numa perspectiva de regras acordadas coletivamente, Lourau afirma que se tratam de uma visão ainda reduzida, guiada por um legalismo de “tipo super-eu das relações sociais” (Lourau, 1995, p. 243).

Ardoino e Lourau (2003) nos apresentam a frequente confusão entre a organização e a instituição, afirmando, aludindo ao trabalho de Tosquelles, que foi necessário mais de uma década para que tanto psicoterapeutas quanto pedagogos institucionais pudessem distinguir entre as organizações e as instituições. As organizações (ou estabelecimentos) se apresentam de forma material (prédios, muros, locais, mobiliários, etc), mas também nas pessoas devidamente uniformizadas, ou seja, imbuídas de um pertencimento

simbólico à organização e, ainda, nas suas regras, horários, hierarquia, regulamentos etc., embora “menos evidentes, mais abstratos, porém, apesar de tudo, perceptíveis porque explicitamente significados, afixados, codificados” (Ardoino; Lourau, 2003, p. 18).

A instituição, por sua vez, só pode ser localizada “por intermédio dos efeitos de sentido, dos quais a análise buscará justamente revelar a presença, até então oculta” (Ardoino; Lourau, 2003, p. 18-19). Por meio da sua visão da AI, Ardoino e Lourau (2003, p.19) nos indicam que a instituição deve ser lida como “sentido, conjunto de significações; seria possível dizer, no sentido aristotélico, ‘alma’ da organização”. Essa definição se apresenta de forma mais ou menos perceptível em alguns trabalhos (Rossi; Passos, 2014; Viana, 2015; Andrade; Oliveira; Gonzaga, 2018; O’Donnell, 2018), contudo mesmo entre esses textos há visões diversas, algumas mais próximas de uma visão mais concreta.

Assumindo uma visão mais prática, para Oury e Vasquez (1974), as instituições são dinâmicas e devem ser revistas periodicamente, pois podem não atender mais às necessidades do grupo. Contudo, O’Donnell (2018, p. 36, tradução nossa) afirma que “as dinâmicas e estruturas nas instituições nunca são fáceis de mudar ou transformar, em particular quando as partes envolvidas dizem ‘*ça va de soi*’ ou que é óbvio, evidente, senso comum, como as coisas devem ser”. O’Donnell (2018, p.16), recorrendo a Deleuze, nos indica que essa é uma forma de ortodoxia de pensamento que “serve para moralizar e sancionar e [Deleuze] a vê como cúmplice do poder, operando como uma barreira interna à mudança nas instituições”.

Ardoino e Lourau (2003, p.19) apresentam uma discordância quanto à “ênfase aos aspectos funcionais e utilitários da instituição, em detrimento de suas funções simbólicas”, argumentando que elas “reforçam a reprodução no seio dos sistemas e minimizam a importância do projeto”.

E, dessa forma, concluímos que

a confusão entre autoridade e poder, entre instituições da classe e instituições sociais presentes na classe (implicitamente), entre o que já está instituído para o professor assim como para o aluno e o que é instituído apenas pelo professor, é, sem dúvida, imputável à polissemia do conceito instituição, tomada em sua mais degradada acepção durkheimiana (Lourau, 1995, p. 244).

A questão da autoridade no âmbito da escola se relaciona aos diversos tensionamentos reconhecidos pela PI: o grupo versus o individual, instituinte versus instituído, estrutural versus social. Na próxima seção buscamos realizar uma análise dos

trabalhos à luz da perspectiva do exercício da autoridade, além dos elementos da autogestão e autodirecionalidade.

4.2 O Exercício da autoridade e a autogestão na escola

Em seu livro sobre a autoridade, Kojève (2013) afirma achar curioso que o problema e a noção de autoridade tenham sido pouco estudados. Numa revisão histórica quanto ao uso dos termos “poder” e “autoridade”, Füredi (2013, p. 1) argumenta que, na Inglaterra, “foi somente no século XVII que uma nova linguagem foi criada para responder às realidades políticas instáveis, buscando distinguir conceitualmente entre autoridade e poder”. Citando Michael Oakeshott, Füredi (2013, p.2) afirma que a mais “fundamental de todas as distinções no pensamento político é a distinção entre ‘força’ ou ‘violência’ e ‘autoridade’; entre potencial, que é físico, e *potestas* ou *auctoritas*, que é mental; entre ‘poder’ e ‘direito’”.

Por sua vez, na sociologia de Weber, encontramos a questão da dominação que tenta analisar a fundação da autoridade a partir do exercício de diferentes formas de legitimação (Füredi, 2013). Weber nos apresenta seus três tipos puros ou ideais para a legitimação da dominação, que são constructos teóricos perfeitos que atuam como lentes para a observação da realidade. Nesse sentido, o sociólogo fará a conexão do tipo de dominação com a sua respectiva forma de autoridade. Podemos, portanto, compreender que o exercício da autoridade pressupõe variações, contudo vê-se como consenso que o uso da violência ou da força bruta configura a ausência da própria autoridade. Esse conceito, aqui destacado, é explicitado também por outros pensadores, com destaque para Hannah Arendt. Ao transpormos essas concepções para o ambiente educativo, sobretudo aquele escolar, nos deparamos com as suas peculiaridades.

A autoridade na escola pode ser percebida pela figura do professor, que encarna em si mesmo os pressupostos de uma autoridade moral, cultural, disciplinar etc. Dessa forma, se admitirmos a crise da autoridade (Arendt, 2016) como um fenômeno social contemporâneo, não nos espantaria uma crise da figura do professor, uma crise da própria docência. Nesse sentido, qual seria a contribuição da PI para este debate? Não se trata, contudo, de preconizar fórmulas ou propor novas metodologias que, com alguma segurança e confiabilidade, possam resgatar o profissional docente da crise na qual se vê imerso.

Robbes (2017, p.74), entre os seus princípios relativos as representações do conceito de autoridade, afirma que “autoridade não é natural. O exercício de uma relação de autoridade educativa se constrói em situação, por meio da reflexividade sobre a ação” e que “a relação de autoridade é exercida quando o professor mobiliza conhecimentos de ação adequados, em uma situação sempre contextualizada”.

Para Robbes (2017) o professor desenvolve a sua autoridade por meio da sua interação com os educandos, adaptando-se às situações e demonstrando a sua capacidade de gerir a sala de aula e, dessa forma, promover o processo de ensino e aprendizagem. Algo similar é apresentado em Patry (2020), onde a autoridade do professor não é um conceito estático, mas sim uma construção social e relacional que envolve um número de dimensões que devem ser consideradas.

Patry (2018, 2020b, 2020a) destaca que a contestação de uma figura de autoridade tradicional, muitas vezes baseada na posição hierárquica e no poder formal do professor (potestas), se torna cada vez mais frequente. De outra forma e contrastando com essa perspectiva, a autoridade educativa emerge como uma abordagem contemporânea que visa o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a sua autonomia e capacidade de pensar criticamente. Essa nova perspectiva demanda um exercício da autoridade do professor que não se resume à mera transmissão de informações, mas sim à sua capacidade de mediar a relação dos alunos com o conhecimento (Patry, 2020a).

A PI, assim como outras pedagogias da corrente da Educação Nova, questiona a relação hierárquica tradicional na sala de aula, apresentando-se como um caminho de ressignificação do papel docente (Canac, 2020; Lopez, 2020; Patry, 2020a). Processos não diretivos passam a ter algum protagonismo dentro do arcabouço das práticas pedagógicas induzidas pela PI, sobretudo pelas abordagens influenciadas por Carl Rogers e pela dinâmica de grupo que procuram mudar o foco da ação do professor sobre o aluno, apresentando as situações na sala de aula e incentivando uma participação ativa dos alunos. Lopez (2020) e Morin et al. (2018) reconhecem também as resistências por parte dos professores em compartilhar o poder com os alunos.

Enquanto alguns trabalhos (Bottero, 2022; Fersing; Ployé; Delarue-Breton, 2017; Janvier; Wustefeld, 2017; Morin et al., 2018; Patry, 2018, 2020b, 2020a) preveem a figura do docente como um facilitador ou mediador no processo de ensino-aprendizagem, Viana (2015) abre um ponto de dissenso ao assumir uma perspectiva marcada pela dialética marxista, preconizando a autogestão pedagógica como um sistema educacional em que os alunos, em nível de classe ou escola, decidem sobre os métodos, atividades e

programas de formação. Para ele, o professor não é um transmissor ou mediador das informações/conhecimento, mas um analista do processo de aprendizagem ou ainda um perito à disposição da classe.

Nesse processo de ressignificação da prática pedagógica e do próprio lugar do docente, propostos pela PI, é necessário também enxergar as situações problemáticas que se apresentam. Para Bottero (2022), em muitas práticas de PI, as atividades de aprendizagem predominantes são individualizadas, onde cada aluno segue o seu próprio plano, além de uma ênfase excessiva dada à dimensão relacional, como resultado da adoção da perspectiva psicanalítica, e isso pode levar a uma separação das técnicas de aprendizagem. Além disso, por incorporar processos psicanalíticos, Bottero (2022) alerta ainda para uma confusão entre terapia e educação, além de uma ambiguidade sobre a natureza terapêutica das práticas institucionais, com algumas visões negando e outras afirmando a dimensão terapêutica.

Embora reconheça os mesmos riscos ou deficiências da abordagem psicanalítica na educação, como aqueles indicados por Bottero (2022), os trabalhos de Dubois, Lerner-Seï e Blanchard-Laville (2017) e o de Fersing, Ployé e Delarue-Breton (2017) indicam que a psicanálise pode oferecer uma contribuição significativa para a educação ao trazer à luz as dinâmicas inconscientes que influenciam tanto os professores quanto os alunos. Entre os pontos positivos apresentados estão a melhora da relação pedagógica entre professor e aluno, a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o aprimoramento da atuação profissional docente, além de oportunizar espaços para reflexão.

Para Janvier; Wustefeld (2017); Ramos (2021) e Wustefeld (2018), a autogestão enfatiza a dimensão política da educação. A autogestão permite que os alunos explorem as demandas sociais que lhes são impostas e que expressem as suas próprias necessidades e interesses (Janvier; Wustefeld, 2017). Apoiando-se em Lobrot, Ramos (2021) enfatiza que a autogestão, em geral, busca impedir que um grupo perca o direito de decidir sobre o que lhe diz respeito, tomando para si a responsabilidade de sua própria direção e vida, contrastando com a burocratização, que ele considera um sistema que retira a autonomia dos indivíduos.

Consignada tal perspectiva individual, na próxima seção, examinaremos o conceito de gestão democrática no campo educativo e a gestão de conflitos, radicados na perspectiva da PI, buscando compreender as suas potencialidades, e limitações, para a discussão da temática.

4.3 Gestão Democrática e Conflitos

A escola tem uma relação fundamental com a democracia, sendo tanto um local onde a democracia pode ser aprendida e praticada, quanto um espaço onde se podem desenvolver os valores e princípios democráticos (Araújo, 2015). Para Araújo (2015), a escola é vista como um local onde os alunos devem aprender a viver em uma sociedade democrática, através do conhecimento, pensamento, ações coletivas e exercício da própria democracia. Isso envolve aprender a lidar com conflitos, construir regras coletivamente, respeitar a diversidade e participar de decisões.

Como citamos, a PI se diferencia da pedagogia tradicional ao valorizar o diálogo, a colaboração, e a participação ativa de todos os membros da comunidade de aprendizagem, tanto alunos quanto professores (Rocha, 2023). De forma especial para a corrente microssociológica da PI, a autogestão pedagógica se manifesta quando as decisões sobre as atividades, a organização do trabalho e os objetivos são tomadas em conjunto pelos alunos, com o professor atuando como analista do processo e não como transmissor de informações. Dessa forma, a PI busca instituir a desalienação do ser humano através de relações escolares autogestionárias estabelecidas coletivamente (Rocha, 2023).

Ao propor a autogestão como elemento de destaque, a PI favorece a participação democrática, questionando as estruturas sociais, econômicas e políticas conservadoras que condicionam o sistema de ensino (Rocha, 2023). A PI busca transformar as instituições educacionais em organizações mais democráticas, inclusivas e emancipatórias, indo contra o funcionamento autoritário e subjugador tradicional. Ela valoriza a criação de instituições que atuam na mediação das relações entre as pessoas e entre elas e os saberes (Andrade; Oliveira; Gonzaga, 2018; Araújo, 2015; Bottero, 2022; Canac, 2020).

Isto posto, compreendemos que a PI oferece um novo campo de diálogo com o pensamento que vem embasando o estudo da Gestão Democrática nos espaços educativos brasileiros. Além das instituições criadas para facilitar a expressão e a livre manifestação de alunos (e professores, como veremos adiante), ela rompe com a perspectiva assembleísta que preconiza o exercício democrático reservado às reuniões, assembleias ou conselhos pontuais. Nesse sentido, o Conselho enquanto ferramenta ou técnica instituída na turma institucionalizada funciona em sintonia com o progresso do próprio grupo, sendo uma realidade presente (institucionalizada) constantemente e não

apenas, como ocorre em muitos espaços educativos atualmente, em momentos previamente agendados num calendário organizacional. E, também, o Conselho sem as outras ferramentas ou técnicas que garantem a expressão dos indivíduos se esvazia e perde seu sentido.

Contudo, não se pode falar de uma gestão democrática no espaço escolar sem antes abordarmos a questão das tensões e dos conflitos relacionais que surgem decorrentes da convivência humana. A PI entende que os conflitos surgem de oposições de ideias, comportamentos, valores e interesses, e que, quando não manejados adequadamente, geram tensões nas relações pedagógicas (Andrade; Oliveira; Gonzaga, 2018; Araújo, 2015, 2015). Nesse sentido, ela busca compreender a subjetividade de cada indivíduo envolvido no conflito, reconhecendo que cada pessoa age em suas relações interpessoais a partir de sua própria posição subjetiva (Andrade; Oliveira; Gonzaga, 2018). Essa compreensão é crucial para que os educadores possam intervir de forma competente nas situações de conflito, promovendo mudanças de comportamento que possibilitem a prevenção da violência e a resolução pacífica de problemas.

Para tanto, a PI utiliza quatro fundamentos principais: leis, lugar, limites e linguagem. As leis estabelecem as regras para a convivência, o lugar define o papel e as funções de cada um, os limites organizam as atividades e a linguagem possibilita a comunicação e a negociação (Andrade; Oliveira; Gonzaga, 2018, 2018; Araújo, 2015; Barbosa, 2019; Gumiero, 2019; Heveline; Robbes, 2009; Rocha, 2023; Silva, 2020; Vasquez; Oury, 1977).

Por sua vez, o trabalho de Barbosa (2019) nos apresenta uma análise da violência simbólica na prática de docentes do ensino fundamental à luz da teoria da PI. A violência simbólica, de acordo com Barbosa (2019), pode ser caracterizada como uma forma de violência não física, onde a dignidade e autoestima do indivíduo são afetadas, sendo exercida através de símbolos de poder, que não necessitam de força física, armas ou gritos, mas que silenciam protestos. Essa violência é sutil e muitas vezes imperceptível, mas possui grande impacto nas relações sociais e na aprendizagem (Barbosa, 2019). O trabalho explora como essa forma de violência se manifesta em sala de aula e propõe a PI como uma alternativa para gerir conflitos relacionais de forma não violenta.

Portanto, acreditamos que a PI pode contribuir para a construção de espaços democráticos, participativos, pacíficos e inclusivos por meio do reconhecimento da capacidade dos sujeitos em se autogerirem, mas é fundamental, antes de tudo, que os docentes – os principais destinatários de qualquer pedagogia – estejam imbuídos de

forma adequada dos princípios fundantes da PI. Portanto, a formação docente deve contemplar os pressupostos teóricos desta pedagogia, algo que discutiremos a seguir.

4.4 A PI na formação e na atuação dos professores

O trabalho com a PI exige, sem dúvida, um processo de formação dos docentes e futuros docentes. Não se trata apenas da aplicação de técnicas prescritas, algo característico de uma abordagem metodológica preconcebida, radicada muitas vezes em modismos da era. Mas de uma autêntica Pedagogia, isto é, de um conjunto articulado por uma base epistemológica clara, por prefigurações de papéis sociais, culturais, hierárquicos e afetivos assumidos pelos agentes e por uma cosmovisão diversa daquele que verificamos nas pedagogias contemporâneas. Rouard (2014) destaca a necessidade de se adaptar as técnicas e métodos da PI aos tempos modernos e às necessidades dos alunos, enfatizando a importância de não se seguir modelos prontos, destacando também o processo fundamental de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O trabalho de Benasé-Rebeyrol (2023) caminha nesse sentido quando analisa os processos de formação dos docentes para a aplicação da PI, examinando se a aplicação da pedagogia institucional no contexto universitário é uma mera transposição ou se há uma adaptação e evolução dessa prática. Ela examina as convergências e divergências entre a prática observada e os textos que formam a base da PI.

Benasé-Rebeyrol e Colay (2024) e Colay (2021) destacam ainda a importância da escrita monográfica para os professores, utilizando essa técnica da PI como uma forma de expressão pessoal que se mostrou eficaz em auxiliar os professores a se sentirem mais seguros em suas práticas, ressaltando a importância do espaço para o inesperado e para a alteridade na relação pedagógica (Colay, 2021). Dessa forma compreendemos que as técnicas da PI não se restringem ao ambiente da sala de aula no sentido educador-educando, mas podem ter sua aplicação em outras instâncias institucionais.

Perspectiva semelhante é adotada por Geffard (2014) ao explorar as dinâmicas psíquicas que ocorrem em grupo de pares na PI como um espaço psíquico compartilhado, analisando como os professores vivenciam e se posicionam subjetivamente dentro dessa modalidade de ensino. A pesquisa tem foco principal no grupo de pares, composto por professores que praticam a PI e se reúnem para desenvolver suas práticas e compreensão profissional. Essas reuniões acontecem fora do horário de trabalho e

seguem uma estrutura semelhante à das classes cooperativas, com momentos como “*Quoi de neuf?*” (o que há de novo?) e o “Conselho”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir espaços democráticos nos ambientes educativos é, sem dúvida, um grande desafio se consideramos que a escola, de modo especial, tem como função a formação de cidadãos aptos ao exercício da sua cidadania e a construção de uma sociedade democrática, plural e humanista. Esse desafio se avoluma ao percebermos, recentemente, a subversão de valores democráticos por uma visão individualista ou desumanizada dos processos educativos, que reduzem a escola a uma transmissora de conhecimentos acumulados ou numa instituição preparatória para provas e exames, como o vestibular.

Neste trabalho procuramos trazer a PI como plano de fundo para discussão de elementos que consideramos pouco valorizados no processo de construção de espaços educativos democráticos. Ao analisarmos as suas origens, a sua base epistemológica e suas técnicas, compreendemos que a PI tem, verdadeiramente, um potencial para aprofundar as discussões em torno da Gestão Democrática, dos processos internos que garantem uma participação ativa e efetiva tanto para estudantes quanto para professores.

Concluimos reconhecendo que há ainda espaço para muitas pesquisas em torno da temática, que podem aprofundar o diálogo proposto neste trabalho, sobretudo no campo da gestão escolar, abrindo caminho para a implementação de novas técnicas e novas instituições que fortaleçam a escola como local privilegiado para o exercício democrático, como preconizado pela Constituição Federal e pela LDBEN.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

REFERÊNCIAS

AMADO, João; COSTA, Antonio Pedro; CRUSOÉ, Nilma. A Técnica da Análise de Conteúdo. In: Manual De Investigação Qualitativa Em Educação - Reedição. Erscheinungsort nicht ermittelbar: Coimbra University Press, 2014. (Ensino). p. 301–348.

ANDRADE, Fernando César Bezerra De; OLIVEIRA, Andréa Pires De; GONZAGA, Katherinne Rozy Vieira. Da violência para a cultura de paz na escola: contribuições da pedagogia institucional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 37, p. 315, 2018.

ARAÚJO, Kleber de. **Educação em direitos humanos em práticas da pedagogia institucional: aprendizagem da democracia em conselho de classe**. 2015. Dissertação - Universidade Federal da Paraíba, [s. l.], 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

ARENDT, Hannah. **Entre O Passado E O Futuro**. 8ªed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2016.

BARBOSA, Elen Cristina Pessoa. **Violência simbólica na prática docente: reflexão à luz da pedagogia institucional**. 2019. TCC - Universidade Federal da Paraíba, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BENASÉ-REBEYROL, Sandrine. D'un « je décris » à un « jeu d'écrits ». À propos de la transmission des pratiques de la pédagogie institutionnelle. **Penser l'éducation**, [s. l.], v. 53, p. 9–27, 2023.

BENASÉ-REBEYROL, Sandrine; COLAY, Élisabeth. La correspondance : une expérience de la rencontre de l'altérité avec des enseignants en formation. **Études & Pédagogies**, [s. l.], 2024. Disponível em: <https://etudesetpedagogies.fr/article/view/7836>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BOTTERO, Enrico. Pedagogia Freinet: le sfide della psicologia cognitiva e della pedagogia istituzionale. **Encyclopaideia**, [s. l.], p. 107-113 Paginazione, 2022.

CANAC, Frédéric. **Du groupe-classe à la classe-groupes : contribution à l'étude de l'espace psychique de la classe à plusieurs cours : effets de l'institutionnalisation d'un réseau de groupes sur l'accueil de la singularité**. 2020. Theses - Université Paul Valéry - Montpellier III, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://theses.hal.science/tel-03155801>.

COLAY, Élisabeth. Effets d'une recherche collaborative basée sur un « dispositif d'écriture de type monographique ». **Recherche & formation**, [s. l.], n. 98, p. 21–32, 2021.

DUBOIS, Arnaud; LERNER-SEİ, Sophie; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe Balint »: **Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe**, [s. l.], v. n° 68, n. 1, p. 115–130, 2017.

ELLIOTT, Victoria. **Foundations of Educational Research**. London: Bloomsbury Publishing Plc, 2022.

FARAMELLI, Anthony; GRAHAM, Janna. From Distant Horizon to the 'Uncoercive Rearrangement of Desire': Institutional Pedagogy and Collaborative Learning in an Instance of Arts and Curatorial Education. **International Journal of Art & Design Education**, [s. l.], v. 39, n. 4, p. 841–854, 2020.

FÜREDI, Frank. **Authority: a sociological history**. Cambridge, United Kingdom New York: Cambridge University Press, 2013.

GEFFARD, Patrick. Le groupe de pairs de la pédagogie institutionnelle : un espace psychique partagé ?.. **Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe**, [s. l.], v. n° 62, n. 1, p. 183–195, 2014.

GUMIERO, Rosane. **O “déjà vu” educacional: pedagogia institucional e intervenções para a superação de conflitos na escola**. [S. l.]: Sinergia Casa Editorial, 2019.

HEVELINE, Édith; ROBBES, Bruno. Praticando a Pedagogia Institucional. In: ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (org.). **Instituir para ensinar e aprender - Introdução à Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009. p. 19–100.

IMBERNÓN, Francisco. **Pedagogia Freinet: a atualidade das invariantes pedagógicas**. [S. l.]: Penso, 2012.

JANVIER, Antoine; WUSTEFELD, Sophie. Affects and politics in classroom: A group-based approach to education. **Policy Futures in Education**, [s. l.], v. 15, n. 7–8, p. 900–914, 2017.

KOJÈVE, Alexandre. **The notion of authority**. tradução: Hager Weslati. London: Verso, 2013.

LOBROT, Michel. **La pedagogie institutionnelle: l'Ecole vers l'autogestion**. Paris: GAUTHIER-VILLARS, 1966. (HOMMES ET ORGANISATIONS).

LOPEZ, Richard. La formation des regents de Calandreta : un pari sur la dévolution de la pédagogie institutionnelle. **Recherche & formation**, [s. l.], n. 95, p. 89–105, 2020.

LOURAU, René. **A Analise Institucional**. 2ªed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Leticia Pedroso de (org.). **Gestão Escolar Democrática: Concepções E Vivências**. [S. l.]: Editora da UFRGS, 2022.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia de Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo, SP: Edições 70, 2021.

MORIN, Denis E. J. *et al.* PEDAGOGIE COOPERATIVE A L'UNIVERSITE UNE UTOPIE EN CHANTIER. **L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation**, [s. l.], p. 155–170, 2018.

MULLER, Rafael Sarto. A concepção de Democracia tensionada entre a Pedagogia Libertária e a Gestão Escolar Democrática. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. e36076, 2022a.

MULLER, Rafael Sarto. A concepção de Democracia tensionada entre a Pedagogia Libertária e a Gestão Escolar Democrática. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. e36076, 2022b.

O'DONNELL, Aislinn. Experimentation in Institutions: Ethics, Creativity, and Existential Competence. **Studies in Philosophy and Education**, [s. l.], v. 37, n. 1, p. 31–46, 2018.

OURY, Fernand; VASQUEZ, Aïda. **Vers une pédagogie institutionnelle**. [S. l.]: FRANÇOIS MASPERO, 1974.

PATRY, Delphine. La revue Interéducation (1968-1977) : coopération et débats au sein d'une revue militante ? **Recherches & éducations**, [s. l.], 2020a. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/10757>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PATRY, Delphine. La tentation d'une pédagogie autogestionnaire alternative : l'exemple des lycées expérimentaux dans les années 1980 en France. **Recherches en éducation**, [s. l.], v. 39, 2020b. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ree/344>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PATRY, Delphine. L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? **Tréma**, [s. l.], n. 50, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/trema/4237>. Acesso em: 17 dez. 2024.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences: a practical guide**. Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub, 2006.

RAMOS, Jordana Santos. **Pedagogia institucional e autogestão pedagógica: a questão didática**. 2021. - Insitituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, [s. l.], 2021. Disponível em: <http://repositorio.ifg.edu.br:8080/handle/prefix/1072>. Acesso em: 2 jan. 2025.

RIONDET, Xavier. Réception et dilution des apports de la pensée des Freinet. Le cas des militants pédagogiques parisiens après 1945. **Swiss Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 404–422, 2019.

ROBBES, Bruno. **De l'autorité éducative à la recherche de pédagogie. Itinéraire d'un chercheur pédagogue**. 2017. Habilitation à diriger des recherches - Université de Lorraine (Nancy), [s. l.], 2017. Disponível em: <https://cyu.hal.science/tel-03265039>.

ROCHA, Renzo Lima. **Conselhos, assembleias e gestão colegiada : democracia se aprende na escola?** 2023. masterThesis[s. l.], 2023. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/61238>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista EPOS**, [s. l.], v. 5, p. 156–181, 2014.

ROUARD, Dominique. Témoignage en « pédagogie institutionnelle »:. **Empan**, [s. l.], v. n° 96, n. 4, p. 86–89, 2014.

SANDRI, Patrizia. Integration and inclusion in Italy. Towards a special pedagogy for inclusion. **Alter**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 92–104, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Editora Autores Associados BVU, 2020.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice**. Los Angeles: SAGE, 2012.

SENNETT, Richard. **Authority**. New York: W.W. Norton, 1993.

SILVA, Fabiana Lima da. **Gestão docente de conflitos pela pedagogia institucional: análise de uma contingência à luz da teoria das habilidades sociais**. 2020. TCC - Universidade Federal da Paraíba, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

THORNTON, Edward. Thinking and Writing Together: Institutional Pedagogy and Félix Guattari. **Deleuze and Guattari Studies**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 252–268, 2023.

VASQUEZ, Aïda; OURY, Fernand. **Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional**. Lisboa: Estampa, 1977. (Biblioteca das Ciências Pedagógicas, v. 18). v. 1

VIANA, Nildo. Autogestão Pedagógica ou Pedagogia Autogestionária?. **Revista Marxismo e Autogestão**, [s. l.], v. 2, n. 03, 2015. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rma/article/view/953>. Acesso em: 2 jan. 2025.

WEBER, Max. **A Política Como Vocação**. 1. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

WUSTEFELD, Sophie. Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade. **Educational Philosophy and Theory**, [s. l.], v. 50, n. 10, p. 936–946, 2018.