



DEMOCRACIA RADICAL E SUBSTANTIVA EM PAULO FREIRE: da escola para o mundo e do mundo para a escola

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi¹

Andréia Nunes Militão²

Fabio Perboni³

RESUMO

Este texto analisa a acepção freiriana de democracia radical e substantiva como premissa fulcral para a formação humana emancipatória. Tem como pressuposto que a construção da democracia na escola está amalgamada à democratização da sociedade da qual faz parte. Elege-se Paulo Freire como autor de referência e localizam-se outros autores da atualidade que têm tratado deste tema. Constatam-se muitas semelhanças entre a concepção de uma sociedade democrática em Freire e em outros autores, notadamente Chantal Mouffe, aspecto fundamental para a compreensão do cenário contemporâneo e igualmente da democracia escolar e seus desafios.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Democracia Radical e Substantiva. Paulo Freire.

RADICAL AND SUBSTANTIVE DEMOCRACY IN PAULO FREIRE: from school to the world and from the world to school

ABSTRACT

This text analyzes the issue of school democracy. It is assumed that democracy at school is a necessity for an emancipatory human formation and that democracy at school is linked to democracy in the society of which it is a part. It discusses the proximity of Paulo Freire's thought with other current authors who have dealt with this theme. It appears that there are many similarities between the conception of a democratic society in Freire and in other authors, a fundamental aspect for the understanding of the contemporary scenario and also of school democracy and its challenges.

Keywords: Democratic Management. Radical and Substantive Democracy. Paulo Freire.

¹ Doutor em Educação pela USP; Professor Titular pela UNESP; Docente da PPGEdu UNOESTE São Paulo-Brasil; Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3977-3217>; E-mail: utopico92@gmail.com

² Doutora em Educação pela UNESP; Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Docente do PPGEdu/UFGD Mato Grosso do Sul-Brasil; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1494-8375>; E-mail: andreiamilitao@uems.br

³ Doutor em Educação pela UNESP; Docente da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Docente do PPGEdu/UFGD Mato Grosso do Sul-Brasil; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1345-877X>; E-mail: fabiooperboni@ufgd.edu.br



LA DEMOCRACIA RADICAL Y SUBSTANTIVA EN PAULO FREIRE: de la escuela al mundo y del mundo a la escuela

RESUMEN

Este texto analiza el tema de la democracia escolar como premisa central para una formación humana emancipadora. Se asume que la construcción de la democracia en la escuela se amalgama con la democratización de la sociedad de la que forma parte. Paulo Freire es elegido como autor de referencia y tiene como objetivo localizar a otros autores actuales que han abordado este tema. Parece que existen muchas similitudes entre la concepción de sociedad democrática en Freire y en otros autores, aspecto fundamental para la comprensión del escenario contemporáneo y también de la democracia escolar y sus desafíos.

Palabras clave: Gestión Democrática. Democracia Radical y Substantiva. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

As celebrações em torno do centenário de Paulo Freire, completado em setembro de 2021, têm conferido maior relevo ao autor, com proposições de eventos e diversas produções acadêmicas que revisitam sua obra com diferentes abordagens. Destacam-se os esforços para estabelecer aproximações entre o pensamento de Freire e de outros autores.

A proposição deste texto elege como recorte as contribuições de Paulo Freire para a análise da gestão democrática em diálogo com autores que discutem, na contemporaneidade, a temática da democracia, com destaque para Chantal Mouffe.

Defende-se, neste artigo que: 1) a discussão sobre a gestão democrática não pode prescindir da explicitação dos objetivos da escola; 2) Paulo Freire apresenta a mais bem estruturada concepção de como a gestão democrática deve ser construída; 3) a politicidade da educação é condição necessária para a gestão democrática.

A educação está inequivocamente atrelada a uma visão de ser humano que, na acepção freiriana, é entendido como ser aberto, dialogal, com vocação ontológica de ser mais. Essa visão de homem não pode ser dissociada de uma visão de sociedade, resultando daí a politicidade intrínseca da educação, e, portanto, da gestão democrática, que implica o protagonismo de todos. Do mesmo modo que o professor, o gestor deve ser



dialogal, antiautoritário, jamais neutro e as formulações freirianas para a gestão são fundamentais para a superação do autoritarismo enraizado no sistema educacional brasileiro, autoritarismo esse que é uma enorme barreira ao aprendizado.

Aborda-se a temática em duas dimensões. A primeira se refere à concepção de ser humano e de sociedade e a segunda compreende que a democracia na escola está profundamente ligada à democracia. O artigo inicia com a contextualização dos normativos e produções sobre a gestão democrática. Na sequência, comparam-se as concepções de Paulo Freire (1996, 1998, 2000) sobre a democracia com as produções de autores que tratam da temática, com destaque para Mouffe (1985, 1987, 1992, 1993a, 1993b, 2015, 2018, 2019, 2020). Por fim, analisa-se a perspectiva da democracia em Freire e em Mouffe, buscando aproximações das concepções desses autores.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL

As bases legais sobre as quais se desenvolve a gestão escolar no Brasil estão assentadas nos debates da década de 1980, no contexto da redemocratização da sociedade.

Em oposição à administração centralizada e controladora existente até o período da ditadura civil-militar (1964-1985), passou-se a defender a gestão democrática como princípio da administração escolar. No bojo deste debate, a expressão “gestão democrática da educação” contrapôs-se ao termo “administração escolar”, comum até o momento.

Paro (2010, p. 15) assinala a predominância de duas posições sobre a administração escolar no período anterior a Constituição Federal de 1988 (CF/88), entendendo que, “de um lado, [está] a defesa dos procedimentos administrativos na escola sob a forma de adesão ao emprego e da adoção dos princípios e métodos desenvolvidos e adotados na empresa capitalista” e, de outro, manifesta-se “a negação da necessidade e conveniência da própria administração na situação escolar” (PARO, 2010, p. 15).



Essa Constituição, em seu inciso VI do artigo 206, indica a necessidade da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Coube aos sistemas de ensino e à legislação infraconstitucional disciplinar esse princípio do funcionamento da gestão escolar e da gestão dos próprios sistemas de ensino. Em sintonia, sucederam-se outros atos normativos, como a LDB (Lei n. 9394/96), o Plano Nacional de Educação e leis complementares de cada sistema de ensino que disciplinam, entre outros aspectos, o funcionamento dos conselhos escolares e a escolha dos dirigentes escolares.

A perspectiva freiriana, centrada no diálogo e na vocação ontológica de ser mais, não pode ser dissociada de uma visão de sociedade, daí a politicidade intrínseca da educação, base de uma gestão democrática.

Sobre essa premissa, afirma Vitor Paro que:

A escola brasileira erra ao definir seus objetivos. A Educação deve formar personalidades humanas, fazer com que os alunos se apropriem da cultura em seu sentido amplo: valores, ciência, todos os tipos de arte (BALMANT, 2012, p. s/p).

4

O contexto em que se desenvolve a política educacional se caracteriza pela disputa de concepções que perpassa diferentes dimensões e definições. De um lado, tem-se um grupo que defende uma formação ampla, estatal, como um direito universal de todos os cidadãos, e, de outro, um grupo com uma perspectiva mais pragmática, que defende uma educação restrita, focada na formação para o mercado de trabalho, com menor participação estatal e sob regramento do mercado para os processos de oferta educacional (SINGER, 1996).

Do embate desses grupos resultam consensos possíveis que deixam marcas, à primeira vista, incompatíveis com uma perspectiva de uma democracia radical, conforme demonstra-se na sequência. Inicialmente, é importante destacar que o próprio texto constitucional representa uma perspectiva restrita de gestão democrática, posto que sua abrangência enquanto princípio alcança apenas o ensino público, deixando o ensino privado desobrigado de seguir essa orientação.



A LDB/1996 (BRASIL, 1996), ao regulamentar a gestão democrática, pouco avança no sentido de definição de parâmetros para seu funcionamento. Limita-se a definir como obrigação dos sistemas de ensino com base em dois parâmetros genéricos, apresentados no artigo “14, incisos I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. E define, em seu artigo 15, que as unidades escolares devem ter “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

Assim, se, por um lado, percebe-se um ponto positivo, que é o de dar autonomia local à definição das normas para a gestão democrática, por outro, vê-se que essa normatização acabou por criar normas locais que se contrapõem aos princípios que deveria regulamentar.

Disso decorre que, apesar dos dispositivos legais que regulamentam a democracia como princípio ordenador da gestão escolar, existem, na prática, dificuldades em sua efetivação no ambiente escolar, em função de uma série de fatores que geram tensionamentos no papel da escola e em seu funcionamento como política social de Estado. Destaca-se, no campo da gestão, a Nova Gestão Pública (NGP), caracterizada pela aplicação dos pressupostos da gestão empresarial na gestão pública, o que se contrapõem aos princípios da gestão democrática, já que “o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados” (PARO, 2010, p. 217).

Em oposição a este modelo de administração privada na gestão escolar, Paro (2016, p. 229) sublinha que:

a possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da administração escolar, sua especificidade deriva, pois a) dos objetivos que se busca alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca.



Assim, em contraposição à perspectiva mercadológica da educação, calcada nos pressupostos da NGP e em concepções neoliberais de Estado, emerge a perspectiva da escola como bem público, contrária às formas de participação esvaziadas, com poucas condições de determinar os rumos da escola ou da educação em uma perspectiva democrática.

DEMOCRACIA EM PAULO FREIRE E CHANTAL MOUFFE

Assumindo a gestão escolar como inerentemente política, visualizam-se duas dimensões. A primeira diz respeito ao fato de que todo processo educacional pressupõe uma concepção de ser humano, a qual está diretamente relacionada com uma concepção de sociedade. A segunda diz respeito ao fato de que a democracia na escola está profundamente associada à democracia, não tendo como ser uma ilha dentro do todo social. Ainda que com relativa autonomia, a escola está sempre sujeita às determinações sociais mais amplas.

Freire tem plena consciência disto. Sua insistência sobre a politicidade da educação, abrangendo todos os seus aspectos, aí incluindo-se a gestão escolar, é notória. Em sua gestão à frente da secretaria de Educação de São Paulo, defendia que

Tudo que a gente puder fazer no sentido de abrir mais a escola, no sentido de provocar, pedir, convocar, desafiar estudantes, merendeiras, zeladores, vigias, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, NAES [Núcleo de Ação Educativa], quer dizer, médico, dentista, aluno, vizinho da escola, quer dizer, tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem entorno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido, é pouco, ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente (FREIRE, 1998, s/p).

Constata-se a importância desse contexto na análise de ação que ocorreu no estado de São Paulo em 2015, quando uma justa revolta dos estudantes secundaristas contra uma reforma imposta autoritariamente foi brutalmente reprimida (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016; CATINI; MELLO, 2016). Ao contrário de práticas democráticas narradas na gestão de Paulo Freire



como secretário de educação, questiona-se que tipo de gestão escolar é possível numa situação dessa, de conflito e de imposição. Explicita-se, assim, a importância da gestão democrática do sistema escolar como indutora de práticas democráticas nas escolas.

A aceção de gestão democrática freiriana materializa-se na assunção de que não se faz gestão democrática, agindo “como quem assalta, como quem se apodera de algum espaço, de alguma coisa” (FREIRE, 2019, p. 48). Por isso, insiste que o espaço de atuação (no caso, a secretaria municipal de educação) “se transforme, pouco a pouco, se refaça e dê origem a um espaço de reflexão crítica e pedagógica [...] com a reformulação e com a recompreensão da própria prática educativa dentro da secretaria, quer dizer, que espaço é esse e o seu porquê” (FREIRE, 2019, p. 49).

A democracia, para ele, não se restringe à gestão escolar nem à eleição de diretores ou à participação em conselhos escolares, abrangendo todas as dimensões da sociedade. Freire usa o conceito de “democracia substantiva” para explicitar a radicalidade democrática na concretude da ação educativa. Seu posicionamento está arraigado à visão da educação como ato político.

Ademais, destaca a necessidade de as escolas e as secretarias de educação se constituírem como espaços reflexivos e de busca da autonomia: “As escolas têm que ter autonomia, não apenas no nível da materialidade, mas as escolas têm que ser [...] centros de reflexão” (FREIRE, 2019, p. 51-52).

Recorrentemente, discorda da forma autoritária como se decidem e se implementam as ações no âmbito da escola, critica as discussões que não envolvam a instituição e sua comunidade. Sua preocupação reside em mudar a cara da escola, envolvendo todos os segmentos, num processo de participação, com autonomia de decisão e sem hierarquização dos sujeitos. Isso “implica ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras e escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras,



comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário" (FREIRE, 2019, p. 87).

A democracia radical estende-se aos processos pedagógicos, compreendendo que a educação democrática se fundamenta no "respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica de defesa da educação que se oculta, que desvela, que desafia" (FREIRE, 2019, p. 115).

As dificuldades desse processo residem na tradição: "porém, que o obstáculo maior que enfrentamos e temos de enfrentar para realizar a mudança da cara da escola é o ideológico. Não é fácil remover de nós o gosto das posturas autoritárias" (FREIRE, 2019, p. 124).

Para esclarecer o pensamento de Freire em relação à politicidade e à democracia, traça-se um paralelo com Chantal Mouffe, especialmente quando ela estabelece os parâmetros de uma "democracia radical e plural", uma noção que coaduna perfeitamente com a concepção de democracia de Freire.

A luta contra o machismo, racismo, discriminação sexual e defesa do meio ambiente precisava ser articulado com as lutas dos trabalhadores em um novo projeto hegemônico de esquerda. Para colocá-lo em uma terminologia que recentemente se tornou moda, nós [Laclau e Mouffe] insistimos que a esquerda precisava lidar com questões de "redistribuição" e "reconhecimento". Isso é o que significa "democracia radical e plural" (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. xviii, traduziu-se)⁴

Os autores explicitam a complementaridade das lutas para a defesa da democracia radical e plural:

Uma concepção restrita de opressão e luta limitou o socialismo político no passado [...]. Tentou absorvê-los [diferentes lutas] para o modelo de luta de classes, em vez de respeitá-los como inerentemente diferentes formas de resistência decorrentes de diferentes modos de opressão [...]. Você não vai resolver a questão

⁴ struggles against sexism, racism, sexual discrimination, and the defence of the environment needed to be articulated with those of the workers in a new left-wing hegemonic project. To put it in terminology which has recently become fashionable, we insisted that the Left needed to tackle issues of both "redistribution" and "recognition". This is what is meant by "radical and plural democracy" (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. xviii)



do machismo, transformando ou mesmo terminando o sistema capitalista. O mesmo é verdade para racismo (CASTLE, 1998)⁵

Mouffe não dissocia a democracia radical e plural da luta por uma sociedade justa em todas as suas dimensões, ou, como ela mesma explicita, de uma sociedade socialista, cuja construção, como em Freire, supõe a participação dos oprimidos e da hegemonia das classes populares.

Também para Freire, a democracia substantiva implica igualdade e justiça social. Daí porque “não há uma substantividade democrática na sociedade norte-americana” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 83). Sua visão de mundo e de democracia obrigam-no a reconhecer a impossibilidade de conciliar a “ideia de uma democracia profunda, fantástica, com o racismo horripilante da sociedade norte-americana, com o autoritarismo da sociedade, com a mitificação da tecnologia” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 83).

Laclau e Mouffe (1985, p. 153), na mesma direção, sustentam que a política democrática se faz na “ação coletiva, dirigida à luta contra as desigualdades e desafiando as relações de subordinação” (traduziu-se⁶). Os novos movimentos sociais destacam essas ilusões e proporcionaram o potencial das lutas democráticas para transformar as relações sociais por meio de formação de cadeias de equivalência ligadas por apelos à democracia radical.

A compreensão de Mouffe e Laclau sobre a mudança e transformação difere da marxista por entender que, em vez de propor uma sociedade completamente nova que substituiria a existente, tem-se um processo progressivo de transformações, “uma guerra de posição”, devendo adquirir progressivamente caráter socialista, pois “todo projeto de democracia radical implica uma dimensão socialista, pois é necessário para acabar com as relações de produção capitalistas, que estão na raiz de

⁵ a restricted conception of oppression and struggle has limited socialist politics in the past...It tried to absorb them [different struggles] into the model of class struggle rather than respecting them as inherently different forms of resistance arising from different modes of oppression...You are not going to solve the question of sexism by transforming or even ending the capitalist system. The same is true for racism” (CASTLE, 1998, s/p)

⁶ Collective action, directed towards struggling against inequalities and challenging relations of subordination. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 153).



numerosas relações de subordinação” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 178, traduziu-se)⁷.

Nessa perspectiva, vislumbra-se o socialismo “como um processo de democratização da economia [...] um componente necessário do projeto de democracia radical e plural” (MOUFFE, 1993a, p. 90, traduziu-se)⁸, de modo que a luta pelo socialismo não se afasta do pluralismo – principal característica definidora da modernidade.

O conflito e o dissenso são inerentes à vida social, apartando-se tanto das posições liberais, iludidas com uma pretensa democracia de consenso, quanto das marxistas, que acreditam possível uma sociedade em que o conflito seja abolido. Mouffe (2019) entende que tais conflitos devem ser trabalhados de acordo com o que chama de “agonismo”:

La política tiene que ver con el conflicto y la democracia consiste en dar la posibilidad a los distintos puntos de vista para que se expresen, disientan. El disenso se puede dar mediante el antagonismo amigo-enemigo, cuando se trata al oponente como enemigo – en el extremo llevaría a una guerra civil –, o a través de lo que llamo agonismo: un adversario reconoce la legitimidad del oponente y el conflicto se conduce a través de las instituciones. Es una lucha por la hegemonía (MOUFFE, 2019, s/p).

10

E, na luta pela hegemonia, a luta de classes é percebida

não como um sistema de antagonismos predeterminado por identidades socioeconômicas estáveis, mas, pelo contrário, como o processo de desidentificação e reconfiguração de identidades sociais – que no mínimo requer a manutenção da unidade sempre problemática da “classe”, como efeito de dialética complexa entre práticas diferenciadas (sociais, econômicas, culturais), organizações e movimentos coletivos (SIBERTIN-BLANC, 2013, p. 280; traduziu-se)⁹.

A identidade dos atores sociais se constitui em suas práticas, não sendo a priori uma posição na infraestrutura econômica. Significados e

⁷ every project for radical democracy implies a socialist dimension, as it is necessary to put an end to capitalist relations of production, which are at the root of numerous relations of subordination” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 178).

⁸ as a process of democratization of the economy...a necessary component of the project of radical and plural democracy”

⁹ la lutte des classes non comme un système d'antagonismes prédéterminés par des identités socio-économiques stables, mais au contraire comme le processus de désidentification et de reconfiguration des identités sociales – ce qui impose à tout le moins de tenir l'unité toujours problématique de la «classe», comme effet de dialectiques complexes entre des *pratiques* différenciées (sociales, économiques, culturelles), des *organisations* et des *mouvement* collectifs” (SIBERTIN-BLANC, 2013, p. 180).



identidades não existem objetivamente, em um campo estável de diferenças: são constituídos discursivamente em e por meio de suas articulações, e percebidos apenas quando realizados por agentes atuantes.

A defesa do pluralismo, contudo, não a impede a clareza de que as relações capitalistas são um obstáculo à democracia e somente com a superação dessas relações pode-se ensejar a democracia radical e plural (MOUFFE, 1992). O corolário dessa constatação é que o socialismo, digno desse nome, só se realiza na plenitude democrática. Para ressaltar essa sua tese, a autora sustenta-se em Bobbio, para quem “não apenas os objetivos socialistas podem ser realizados dentro da estrutura da democracia liberal, mas também que só podem ser realizados de forma aceitável dentro dessa estrutura” (MOUFFE, 1993b, p. 70, traduziu-se)¹⁰.

Portanto, socialismo e democracia radical e plural são faces da mesma moeda e “a possibilidade de aprofundar a própria luta anticapitalista depende da extensão da revolução democrática (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 103, traduziu-se)¹¹.

Vale a pena, antes de entrar nas significativas semelhanças das concepções de Mouffe e Freire, ressaltar alguns posicionamentos políticos de Mouffe. Tanto ela quanto Laclau sempre apoiaram claramente, além de movimentos de esquerda na Europa, como o “Podemos” na Espanha e a “França insubmissa”, as democracias populares latino-americanas.

El dilema de tener una política agonística es que requiere que tu adversario también te trate así. En el caso de Chávez, las elites siempre lo trataron como un intruso y nunca aceptaron su legitimidad. Cuando tienes un opositor que te trata como enemigo, ¿cómo lo puedes tratar como adversario? Eso lleva a posturas más autoritarias, y en el caso de Fernández de Kirchner fue parecido. Todo depende de cómo se ubica el oponente (MAZZOLINI, 2019, s/p).

Em sua obra “Por um populismo de esquerda”, Mouffe (2020) é absolutamente clara a esse respeito. A tese central do livro é a de que a

¹⁰ Bobbio has for a long time put forward the thesis not only that socialist goals *could* be realised within the framework of liberal democracy, but they could *Only* be realised acceptably within such a framework” (MOUFFE, 1993b, p. 70).

¹¹ the possibility of deepening the anti-capitalist struggle itself depends on the extension of the democratic revolution” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 103).



crise do neoliberalismo gerou o atual “momento populista”, o qual, por sua vez, cria a possibilidade de uma sociedade mais democrática.

Em outra obra, Mouffe (2015) defende que o político é ontologicamente antagônico, marcado por valores e interesses inconciliáveis, e, por isso, é preciso criar canais que transformem o “antagonismo”, em que a relação “nós versus eles” é compreendida como amigo/inimigo, em “agonismo”, em que a dicotomia nós/eles passa a ser entendida como conflito em que os grupos aceitam a legitimidade dos oponentes. “eles” são adversário, não inimigo. A social-democracia abandonou essa noção adversarial de democracia em favor de um modelo consensual, que suprime a fronteira que delimita projetos opostos, gerando um modelo tecnocrático de política.

Mouffe nunca escreveu sobre educação, de modo é impossível traçar um paralelo direto com o pensamento pedagógico de Freire. No entanto, as consequências de seu pensamento, se aplicado à educação, traçam visões semelhantes às de Freire. Um exemplo disso é apresentado adiante.

APROXIMAÇÕES ENTRE FREIRE E MOUFFE

Vejam-se, por ora, os paralelos entre as concepções políticas desses autores.

O primeiro paralelo, essencial, tanto em Freire como Mouffe, está no entendimento de que o sujeito da transformação social, vale dizer, da luta pela justiça social tendo como horizonte o socialismo, não é a classe operária, mas o conjunto dos oprimidos. O fato de a mais importante obra de Freire denominar-se “Pedagogia do Oprimido” e a sua insistência na importância dos oprimidos “dizerem a sua palavra” são argumentos eloquentes dessa tese.

Ademais – como segundo ponto de articulação desses autores –, ambos consideram que a identidade política dos grupos sociais não é decorre diretamente de sua posição na infraestrutura econômica, mas de um processo discursivo de construção dessa identidade.



Um terceiro paralelo da importância que Freire e Mouffe atribuírem à ecologia, ao cuidado com o ambiente, em sua proposta de democracia radical e socialismo. A ecologia é aspecto de menor divulgação da obra freiriana, mas pode ser identificado em várias passagens:

Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador [...]. Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves (FREIRE, 2000, p. 31).

Um quarto ponto evidente de semelhança é a valorização da democracia, em todos os seus aspectos. Celso Beisiegel destaca que nas reflexões de Freire a formação da consciência crítica aparece solidamente vinculada à realização da personalidade democrática.

13

A importância então atribuída à democratização na vida social e, por extensão, a exigência de formação de personalidades compatíveis com a organização democrática da sociedade transpareciam em todas as análises. O diálogo entre os homens era entendido como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

Ressalta Beisiegel que, Freire, em suas considerações sobre alfabetização, tratava de, em todas as atividades no dia a dia da prática educativa, por em movimento tudo aquilo que defendeia como próprio da educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: "uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas" (BEISIEGEL, 2010, p. 66).

O quinto ponto de confluências dos autores está na importância que Freire e Mouffe atribuem ao "povo". Para Freire, resuca qualquer autoritarismo que perceba o povo como uma coisa que se molda, um ente sobre o qual



se age: é sempre com o educando que se faz a educação, nunca para ou sobre. Mouffe aborda a questão com frequência, insistindo que “la estrategia populista – y con eso quiero decir establecer una frontera no sobre la base de la dicotomía burguesía/proletariado o capital/trabajo, sino pueblo/oligarquía o establishment – es una guerra de posición” (MAZZOLINI, 2019, s/p).

Um sexto ponto a destacar é a importância que os dois autores atribuem ao afeto como ponto central de uma nova política voltada aos setores oprimidos. Freire (1996, p. 07), ao discorrer sobre o trabalho do professor, pondera que “a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. E, em outro trecho da mesma obra, acrescenta:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 1996, p. 36).

14

Mouffe (2018), por sua vez, ao dissertar sobre os afetos da democracia, pondera que

A ausência nas democracias liberais de um confronto agonístico entre diferentes projetos políticos levou a uma crise de representação, argumenta Chantal Mouffe. A demonização dos “inimigos” do consenso bipartidário pode ser moralmente reconfortante, mas é politicamente desempoderante. Precisamos de um populismo progressista que possa mobilizar afetos comuns para a defesa da igualdade e da justiça social (MOUFFE, 2018, p. 1)¹².

O sétimo ponto reside na valorização que os autores atribuem aos novos movimentos sociais (feminista, antirracista), sempre na perspectiva da formação de um bloco hegemônico dos diversos setores oprimidos.

¹² The absence in liberal democracies of an agonistic confrontation between different political projects has led to a crisis of representation, argues Chantal Mouffe. Demonization of the ‘enemies’ of the bipartisan consensus might be morally comforting, but it is politically disempowering. We need a progressive populism that can mobilize common affects towards a defence of equality and social justice”



A solução apontada por Mouffe passa, então, pelo que ela entende ser o caminho possível para um feminismo consequente do ponto de vista político: o reconhecimento de que a luta das mulheres se assemelha a outras lutas de outros movimentos que buscam o mesmo valor político em situações conjunturais concomitantes; e que só será possível falar de um movimento feminista se for colocada em prática uma política articulatória entre movimentos que lutam por um significado particular de liberdade e/ou igualdade (SANTOS, 2009).

Um oitavo ponto é que ambos são socialistas democráticos e não atribuem à economia papel definidor da vida social. Entendem que a economia deve ser complementada pelo âmbito cultural, no sentido mais amplo deste conceito.

No contexto brasileiro, encontram-se autores que aportaram suas análises sobre a educação com base nas reflexões de Mouffe. Abdian e Doro (2019) e Andrade e Abdian (2017) procuram repensar a gestão escolar a partir da contribuição dessa autora. No entanto, seus artigos, no mínimo, não colocam de forma adequada a presença do político no pensamento de Mouffe, que enfatiza de forma intensa e explícita a politicidade de todas as práticas sociais. Deixam de lado o caráter socialista da proposta de democracia radical e plural, alijando dessa proposta seu elemento essencial. Retirar o caráter socialista da concepção de democracia radical e plural significa distorcê-la.

Já Snir (2017), procurando desvendar o que seria o educador e seu papel na concepção de Mouffe, projeta o papel do professor na educação democrática radical numa formulação que muito se assemelha ao pensamento freireano.

Parece que a resposta óbvia é que ela deve fornecer o ponto nodal para a articulação democrática, ou seja, o discurso disponibilizando os conceitos, significados e práticas que se conectam a cada uma das identidades particulares dos alunos e as transformam em demandas democráticas na cadeia de equivalência formando uma frente hegemônica.

[...] Protanto, o professor não deve apresentar teorias filosóficas ou políticas aos alunos, mas sim articular as visões e práticas que eles trazem para a aula (SNIR, 2017, p. 9 e 11, traduziu-se)¹³.

¹³ "It seems that the obvious answer is that she is to provide the nodal point for democratic articulation, namely the discourse making available the concepts, meanings and practices that connect to each of the students' particular identities and transform them into democratic demands in the chain of equivalence forming a hegemonic front. [...] "Therefore, the teacher must not introduce philosophical



Impossível não ver a semelhança com Freire na valorização dos saberes dos educandos e, ao mesmo tempo, do papel do professor, que, ao dialogar com estes saberes, ensina e aprende, e, concomitantemente, busca criar as condições para a libertação dos educandos.

Mouffe nunca escreveu sobre educação, muito menos sobre gestão escolar. Entretanto, se escrevesse, certamente seria na perspectiva freireana, radicalmente democrática e socialista. E, assim como ele, afirmaria a politicidade da educação, entendendo a educação como espaço de luta para a construção da hegemonia socialista, numa perspectiva radicalmente democrática.

Pode-se definir “democracia radical e substantiva” como uma prática social e, ao mesmo tempo, um projeto de sociedade que busca a igualdade, a inclusão e a liberdade. A democracia é, nesse sentido, um processo reflexivo, permanentemente em aperfeiçoamento, de caráter inacabado, respondendo aos movimentos sociais e abrangendo cada vez mais novas dimensões da vida social.

Para Giroux (2008),

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação, quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política (GIROUX, 2008, p. 125).

Freire (2017, p. 90) recusa, peremptório, a cultura autoritária que permeia a sociedade e, portanto, também se faz na escola: “para os autoritários, a democracia se deteriora quando as classes populares estão ficando demasiado presentes nas escolas, nas ruas, nas praças públicas, denunciando a feitura do mundo e anunciando um mundo mais bonito”.

or political theories to the students, but rather articulate the views and practices they bring to class” (SNIR, 2017, p. 9 e 11).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procurou-se demonstrar que a democracia não se restringe a um aspecto específico da gestão escolar ou a uma parte do processo educativo; é um pressuposto da atuação progressista no mundo, implicando uma opção política radical, na medida em que aproxima prática e teoria em todas as esferas de atuação do sujeito, em especial do educador.

Destaca-se a concepção agonística, desenvolvida por Laclau e Mouffe (1985). Para eles, assim como para Paulo Freire, na "democracia radical" vai-se, etimologicamente, à raiz da democracia, profundamente livre, igualitária e inclusiva.

Como já enfatizado, Freire afirma a politicidade da educação e enfatiza o caráter educativo do ato político: "Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político" (FREIRE, 1982, p. 23).

Enfim, o conceito de democracia radical tem consequência direta na gestão pedagógica solidária e participativa. Ainda que Freire e Mouffe não use explicitamente essa expressão, a ideia, em sua plenitude, está fortemente inscrita na sua obra.

Os estudos freirianos e a melhor compreensão da sua obra e sua prática muito se enriqueceriam com a incorporação desse conceito, e esse artigo é um passo nessa direção.

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 1994, p. 154).

No tempo presente, assiste-se à manutenção e, até, ao crescimento de propostas autoritárias de governo, à ampliação do autoritarismo nas práticas escolares, nas definições do currículo, na gestão e em outras esferas pedagógicas, sempre sob o manto da neutralidade técnica. Esse cenário reafirma a importância dos elementos discutidos e demonstra que a



interlocução com outros autores evidencia a atualidade do pensamento freiriano e a importância de compreender os princípios da democracia radical e substantiva e suas potencialidades para a construção de novas esperanças e alternativas para a sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; DORO, V. B. Contribuições da teoria do discurso e do pensamento de Chantal Mouffe para a gestão escolar. **Notandum**, Maringá, ano 23, n. 52, jan./abr., p. 75-95, 2019.

ANDRADE, É.; ABDIAN, G. Z. Currículo e ciclos de formação: contribuições dos “tempos” para (re) significar práticas pedagógicas na escola. **Interacções**, Santarém, Portugal, v. 13, n. 46, p. 162-184, 2017.

BALMANT, O. Entrevista com Vitor Paro, professor da Faculdade de Educação da USP. **Nova Escola – Gestão**. 1 fev. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/387/entrevista-com-vitor-paro-professor-da-faculdade-de-educacao-da-usp>. Acesso em: 27 abr. 2021.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, Presidência da República, [2021]. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CASTLE, D. Hearts, Minds and Radical Democracy. **Red Pepper**. 1 jun. 1998.

CATINI, C. de R.; MELLO, G. M. de C. Escolas de luta, Educação Política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out./dez. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Escola Cidadã**. Instituto Paulo Freire, 1998. Disponível em: <http://localhost:8080/xmlui/handle/7891/1906>. Acesso em: 12 abr. 2021.



FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Paulo Freire dialogando com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIROUX, H. A. Democracia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZIRKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 123-127.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. Verso: London, 1985.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Post-Marxism without Apologies**. London: Routledge, 1987.

MAZZOLINI, S. Entrevista Chantal Mouffe. La apuesta por un populismo de izquierda. **Revista Nueva Sociedad**, n. 281, maio/jun. 2019.

MOUFFE, C. 'Preface: Democratic Politics Today'. In: MOUFFE, Chantal. **Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community**. Verso: London; New York, 1992.

MOUFFE, C. **The Return of the Political**. Verso: London, 1993a.

MOUFFE, C. Liberal Socialism and Pluralism. Which Citizenship? In: SQUIRES, J. (ed.) **Principled Positions**. London: Lawrence & Wishart, 1993b.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. 1. ed. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, C. The affects of democracy. **Eurozine**, nov., p. 1-10, 2018.

MOUFFE, C. Entrevista. **CTXT Contexto y Acción**. Espanha. n. 229, jul. 2019. Disponível em: <https://ctxt.es/es/20190710/Politica/27300/chantal-mouffe-reformismo-radical-populismo-de-izquierdas-hugo-chavez-samuele-mazzolini.htm>. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOUFFE, C. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Editora Autonomia Literária, 2020.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



PARO, V. H. Crítica da estrutura da escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A. de S. R. A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

SANTOS, J. B. dos. Chantal Mouffe e a filosofia política. *O regresso do político*. **Revista Cult**, n. 133, mar. 2009.

SIBERTIN-BLANC, G. **De l'hégémonie sans classe à la politique comme représentation**. Remarques sur la "construction du peuple" selon Laclau. *Tumultes*, v. 40, n. 1, p. 275-295. 2013.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.1, n. 1, p. 5-15, jan./abr. 1996. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2021.

SNIR, I. Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school. **Ethics and Education**, v. 12, n. 3, p. 351-363, 2017.

Recebido em: 01 de novembro de 2021.

Aprovado em: 28 de dezembro de 2021.

Publicado em: 11 de janeiro de 2022.

