Globethics Repository



A educação como princípio para a participação democrática [Education as a principle for democratic participation]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Jung, Hildegard Susana
Publisher	Editora UnilaSalle
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-05 16:14:04
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/164183

DIÁLOGO ISSN (2238-9024)
http://www.revistas.unilsalle.edu.br/index.php/Dialogo
Canoas, n.32, ago. 2016

http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.30

Submetido em: 31/12/2015
Aceito em: 01/07/2016

A educação como princípio para a participação democrática

Hildegard Susana Jung[1]

Edite Maria Sudbrack[2]

Resumo: O presente artigo, de cunho teórico, busca contribuir com a reflexão em torno do tão difundido pensamento de participação democrática, que corre o risco de tornar-se um jargão (GOHN, 2004) na contemporaneidade, sem que, de fato, se consubstancie no fazer cotidiano, questionando a respeito de quem poderá educar o cidadão para a prática desta participação. Entendendo a própria educação como política pública, propõe - ainda que ousadamente - duas vias para o empoderamento através da educação que poderá educar o cidadão para a participação: o professor praticante de uma pedagogia emancipadora e colaborativa e a escola de gestão democrática que, através da própria prática da participação, podem educar o cidadão. Neste viés, discute, ainda, a questão da ética como balizadora das ações a serem desenvolvidas, uma vez que deve ser levada em conta a distinção entre ideologia e prática política e ideologia e prática político-partidária.

Palavras-Chave: Participação Democrática; Empoderamento Através da Educação; Pedagogia Emancipadora e Colaborativa; Gestão Democrática.

Education as a principle for democratic participation

Abstract: This theoretical article seeks to contribute to the reflection on the pervasive thought of democratic participation, which threatens to become a jargon (GOHN , 2004) in contemporary times, without, in fact, to substantiate in the daily work, questioning as to who can educate the citizen to practice this participation. Understanding own education as a public policy, proposes - albeit boldly - two avenues for empowerment through education that can educate citizens for participation: the teacher practitioner of an emancipatory and collaborative pedagogy and school democratic management that through of the practice of participation, can educate citizens. Also discusses the issue of

[1] Graduação em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Mestrado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Frederico Westphalen. Atualmente é professora de espanhol no SENAC (Serviço Nacional do Comércio), em Frederico Westphalen/RS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação GPE/URI/FW. E-mail: hildegardsjung@gmail.com

[2] Graduação em Pedagogia pela UFSM, Mestrado em Educação pela UFGRS (1995) e Doutorado em Educação pela UFRG. Atualmente é Coordenadora e docente do Mestrado em Educação e professora do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Integra a Rede Iberoamericana de pesquisa em políticas e processos na/da educação superior. Avaliadora de pesquisa da UFFS. E-mail: sudbrack@uri.edu.br

ethics as guide of actions to be developed as it should be borne in mind the distinction between ideology and practical politics and ideology and political party practice.

Keywords: Democratic Participation; Empowerment through Education; Emancipatory and Collaborative Pedagogy; Democratic Management.

Primeiras palavras

Neste trabalho, de natureza teórica, nossa intenção é a de levar o leitor à reflexão sobre a questão da participação democrática, tão difundida atualmente. Termos contemporâneos, como governança (*governance*), gestão participativa, *accountability*, administração pública gerencial (SECCHI, 2009), inundam a mídia e integram o vocabulário coletivo. Mas o que significa de fato ser um cidadão que pratica a participação? Como e em que instâncias este cidadão pode e deve participar? E mais: quem poderá preparar estes indivíduos para exercerem seu direito à participação?

Entendendo o termo democracia como "o exercício do poder transparente, público, visível, pelo qual o povo pode expressar sua vontade, fiscalizar seus escolhidos e decidir como quer ser governado" (FÁVERO e TONIETO, 2012, p. 181), chegamos à reflexão sobre o procedimento democrático. Em outras palavras: para que os governados possam exercer o direito de expressar sua vontade, a política precisa proceder de modo plural, "com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação" (SANTOS e AVRITZER, 2002, p. 53), num processo coletivo de exercício do poder. Temos aqui uma boa aproximação ao que entendemos por participação democrática, ainda que acreditemos que esta nunca será realmente entre iguais[3], mas está sendo reinventada na atualidade. Neste sentido, consideramos a educação como uma importante ferramenta no sentido de *empoderar* o cidadão para que este possa, de fato, requerer seus direitos neste *proceder de modo plural*, como veremos a seguir. Ainda no sentido de questionar-nos sobre quem poderá educar o cidadão para investir-se de seus direitos e adquirir consciência política, este trabalho ousa propor dois horizontes: o educador, que pratica uma pedagogia emancipadora e colaborativa, e a gestão democrática, que, através da própria prática da participação, podem educar o cidadão, não prescindindo da ética.

[3] Neste sentido, corroboramos com a reflexão de Bobbio (1997), quando esclarece: "Que todos decidam sobre tudo em sociedades sempre mais complexas como são as modernas sociedades industriais é algo materialmente impossível" (p. 42).

O *empoderamento* através da educação

Ao pesquisarmos conceitos relacionados ao neologismo *empoderamento*, de origem anglicana, percebemos que estes se apresentam múltiplos e complexos. Comecemos, pois, pelo significado etimológico do termo, disponível no *Collins English Dictionary* (2003): 1. *the giving or delegation of power or authority*; *authorization*; (a concessão ou delegação de poder ou autoridade; autorização); 2. *the giving of an ability*; *enablement or permission* (a doação de uma habilidade; habilitação ou permissão). Buscando seu significado em português, encontramos a definição do Dicionário Aurélio *on-line*[4]: "1. Ato ou efeito de empoderar ou empoderar-se". Para a palavra *empoderar*, lê-se no mesmo sítio: "Dar ou adquirir poder ou mais poder.". Como podemos notar, existe uma sensível distinção na hermenêutica da palavra em seu sentido original na língua inglesa, na qual o termo designa *conceder*, *doar* autoridade ou poder, para seu significado em Língua Portuguesa, que, neste caso, apresenta-se mais amplo ao nosso entender: *empoderar* ou *empoderar-se*, como verbo transitivo ou intransitivo, quando além de *conceder* poder, é possível entender também *investir-se* de poder, num sentido de *auto-empoderamento*. Mais adiante, retomaremos estes conceitos.

Segundo Baquero (2012), diferentes áreas do conhecimento têm utilizado o termo *empowerment*, como a "educação, sociologia, ciência política, saúde pública, psicologia comunitária, serviço social, administração" (p. 174), embora suas raízes estejam na Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero (1552), no século XVI. Lutero traduziu a Bíblia para o alemão, até então somente disponível em latim, como uma forma de possibilitar ao povo simples e pouco culto ter acesso às Sagradas Escrituras, promovendo seu *empoderamento*.

Na segunda metade do século XX, o termo volta à tona nos Estados Unidos, com a *Empowerment Tradition* (Tradição do Empoderamento), vinculado a movimentos emancipatórios de grupos que reivindicavam seu reconhecimento, como os negros, homossexuais, mulheres, deficientes, etc., nos anos 1960. Nos anos 1970, sofre influência dos movimentos de autoajuda, a partir de 1980, da psicologia comunitária e, a partir da década de 1990, distintas esferas da vida social passam a fazer uso do conceito de *empowerment*: saúde, política, justiça e ação comunitária. Ainda Baquero (2012) refere que, atualmente, três esferas têm se apropriado do termo: a) a sociedade

[4] Disponível em: http://www.dicionariodoaurelio.com/. Acesso em 14.10.2015.

norte-americana, “que tem sido cooptada pelo individualismo e pelas noções individuais de progresso, orientada para o *self mademman* (o homem que se faz pelo seu próprio esforço pessoal)” (p. 177); b) O empoderamento organizacional, supondo autonomia e participação, visando melhor desempenho e maior produtividade; c) Empoderamento comunitário, cujo objetivo é o de capacitar grupos ou indivíduos desfavorecidos, no sentido de conquistarem cidadania plena e defesa de seus interesses para influenciar as ações do Estado.

Por outro lado, Gohn (2004) alerta que a expressão *empowerment* estaria se tornando um jargão das políticas públicas e dos seus analistas, podendo referir-se a aspectos que tenham a capacidade de “gerar processos de desenvolvimento autossustentável, com a mediação de agentes externos - os novos educadores sociais –, atores fundamentais na organização e no desenvolvimento de projetos” (p. 23).

Pesquisadores como Valoura (2006) trazem Paulo Freire (1921-1997) como o autor do termo *empoderamento* em seu sentido transformador, mas, em contrapartida, temos o amplo estudo realizado por Roso e Romanini (2014) que, ao analisarem 16 obras[5] de Freire, encontraram o termo *empowerment* em somente uma delas: Medo e ousadia (FREIRE e SHOR, 1986). “Paulo Freire emprega 16 vezes o termo neste livro. Em três dessas, Freire demonstra preocupação com o uso indiscriminado do conceito” (ROSO e ROMANINI, 2014, p. 87), porque, para Freire (1986), a questão remonta à “autonomia individual, ao individualismo e à auto-libertação” (FREIRE e SHOR, 1986, p.135).

Dito isso, voltamos à hermenêutica do termo *empoderar* e *empoderar-se*. Em nosso entendimento, Freire e Shor (1986) referem-se ao segundo significado, dentro do qual a classe trabalhadora *se investe* de poder, mas com uma importante ressalva: este

[5] Os autores pesquisaram o termo nas seguintes obras de Paulo Freire: A importância do ato de ler: em três artigos que se completam (1989); Ação cultural para a liberdade (1981); Extensão ou comunicação? (1983b); Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996); Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000); Pedagogia do Oprimido (1983a); Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (1997); Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar (1997); Educação e mudança (1979); Pedagogia. Diálogo e conflito (Freire, Gadotti, & Guimarães, 1995); Cartas a Guiné-Bissau (1978); Por uma pedagogia da pergunta (Faundez& Freire, 1985); Pedagogia da esperança (1992); Medo e ousadia (Freire &Shor, 1986); Conscientização (1979); Educação como prática da liberdade (1967). “Das 29 vezes em que ele é citado, dez advêm de Ira Shor, uma compõe o sumário, outra é mencionada em nota de rodapé e outra aparece no título do capítulo quatro O que é método dialógico de ensino? O que é uma pedagogia situada e empowerment? Ou seja, Paulo Freire emprega 16 vezes o termo neste livro” (ROSO e ROMANINI, 2014, p. 87).

processo não poderá ser individual e sim coletivo, através do diálogo cooperativo e no qual a educação é a grande protagonista.

Chegamos, pois, ao ponto de que a educação se articula como frente de luta para o empoderamento da classe trabalhadora. Posto que as políticas públicas referem-se aos "fazeres" do Estado e a educação se configura "dever do Estado" (BRASIL, 1988), entendemos a educação como política pública, pois

> Não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias [...] O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como programa de ação (AZEVEDO, 1997, p. 59).

Considerando a escola como espaço democrático e de decisões, passando pela questão da participação, chegamos ao conceito de emancipação, cuja aspiração é a "construção de conexões entre a prática e o contexto social mais amplo, o qual provoca autonomia nos educandos que devem transformar a realidade na mesma proporção da sua emancipação." (NOGARO e SILVA, 2015, p.69). Com relação à concepção da escola enquanto espaço democrático de participação, Sudbrack (2014) destaca o papel do gestor como "fundamental para o acontecimento efetivo de práticas democráticas, buscando a aprendizagem de todos os estudantes" (p. 116) num ambiente que favoreça e promova a participação de todos.

Educação para a cidadania – Quem educa o cidadão?

Segundo Arroyo (2010), desde o século passado ouve-se falar em uma educação que prepare para a participação política, ainda que:

> A tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política. Os longos períodos de negação da participação são justificados porque o povo brasileiro não está, ainda, educado para a cidadania responsável. [...] Tanto nos longos períodos de exclusão do povo da participação, como nos curtos de abertura, o exercício da cidadania não é permitido porque o povo não está preparado (p. 37).

O autor continua, referindo que o modelo de cidadania que se impõe às classes inferiores e o peso político da educação e sua relação com a cidadania acaba racionalizando e justificando a sua exclusão, fazendo do "trabalhador um cidadão passivo" (ARROYO, 2010, p. 39). Neste sentido, nos perguntamos: quem deverá, então, educar o cidadão? Complementando, podemos seguir na linha de reflexão de Brandão

(2002) e questionar-nos: “Qual educação para qual pessoa cidadã” (p. 54) queremos? Com relação ao primeiro questionamento, ousamos referir duas possibilidades: o educador reflexivo e praticante de uma pedagogia emancipadora e colaborativa, e a escola cuja gestão seja verdadeiramente democrática *podem educar o cidadão*.

O educador reflexivo e praticante de uma pedagogia emancipadora e colaborativa

Apesar de, atualmente, haver um movimento pela *profissionalidade* docente, numa ampla dimensão que abarca são somente os conhecimentos, mas também a competência pedagógica articulada às habilidades e atitudes (MASETTO e GAETA, 2013), Demo (2004) alerta que ainda há uma aura vaticinadora em torno da profissão docente. Esta visão medieval caminha na contramão da profissionalidade, da reflexividade enquanto prática pedagógica e da pedagogia emancipadora e colaborativa. O autor explica que, se a relação entre o professor e aluno não for reconstrutiva e interpretativa, o estudante comparece à aula porque está obrigado, já que o conteúdo pode ser acessado através da Rede e se reproduz o que já foi reproduzido. Referindo-se à educação bancária de Paulo Freire (1997), Demo (2004) compara a aula “tributária”, instrucionista, vertical, cujo conteúdo deverá ser reproduzido na prova, com a aula participativa, libertadora, reconstrutiva e dinâmica, que conduz à autonomia do aluno. A boa aula, portanto, deverá orientar e avaliar, centrada na aprendizagem do aluno, na qual o professor é o parceiro na jornada. O bom manejo dos conhecimentos supõe a qualidade formal e o desenvolvimento da cidadania, a qualidade política. A autonomia do estudante se dá na pesquisa, na desconstrução e reconstrução dos conteúdos, permitindo-lhe pensar e ter iniciativa para argumentar e contra-argumentar.

A promoção da superação de limitações diversas e possibilitar a formação do pensamento crítico e a autoformação no sentido de capacitar para resolver problemas com criatividade devem ser alguns dos objetivos principais da educação (ESTEVES, 2010). Assim, esta deve promover a formação ou desenvolvimento do senso crítico do estudante e a potencialização da habilidade de tornar-se protagonista da sua própria aprendizagem (aprender a aprender). Neste sentido, a autora esclarece que, quando os educandos já possuem experiência com o aprendizado e têm a capacidade de assumir uma postura construtivista do conhecimento, o grupo pode ser considerado como uma “comunidade colaborativa de aprendentes” (ESTEVES, 2010, p. 49). Para ela, todos têm capacidade de protagonizar sua aprendizagem e pensamento crítico.

Este desenvolvimento do senso crítico supõe um docente flexível, livre de preconceitos e disposto a (re)planejar, (re)organizar e (re)avaliar constantemente sua prática pedagógica, como ensina Fernándes (1995):

> el profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo (p. 25).

Com relação às já citadas competências necessárias à profissionalidade docente, Masetto e Gaeta (2013) as dividem em três grandes áreas: a área do conhecimento, que representa os conhecimentos básicos da área, os quais deverão ser atualizados permanentemente, enfatizando aqui o papel da pesquisa; a competência na área pedagógica, aludindo aos conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando a mediação pedagógica como chave para o aprendizado exitoso do aluno; e a dimensão política, situando o docente como cidadão comprometido com a responsabilidade social, com a ética e com as dimensões tecnológicas, culturais, ambientais e econômicas.

Sobre a dimensão política, segundo Masetto (1998) e Nóvoa (2009), esta é imprescindível ao exercício da docência, uma vez que o professor, ao entrar na sala de aula, não se despe de suas concepções e valores enquanto cidadão. Este cidadão deve privilegiar o debate, a reflexão e a crítica do entorno atual, conciliando o técnico com o ético, de maneira a educar politicamente, preparando o aluno para as transformações tecnológicas e globais da sociedade contemporânea, e atuar na sociedade enquanto cidadão e profissional. Ainda com relação à dimensão política do trabalho docente, que poderá *educar o cidadão*, Nóvoa (2009) refere que faz parte do *ethos* do professor a comunicação com o público, assumindo sua responsabilidade enquanto cidadão político e não, como adverte Brandão (2002), colocando-se em uma posição neutra. Convém, porém, alertar para a diferença entre ideologia política e ideologia político-partidária, assunto ao qual nos dedicamos na sequência, considerando que a primeira deve caminhar de braços dados com a formação pedagógica.

Formação política e formação pedagógica

Ainda que a formação política seja um assunto inesgotável e complexo, Carneiro (2012) refere o individualismo docente e certo grau de apatia (originados de várias fontes, como a falta de valorização salarial, formação precária, falta de condições dignas

de trabalho, entre outras) que funcionam como uma espécie de “defesa em relação a um trabalho que é mais fonte de sofrimento do que de prazer” (p. 52). Brandão (2002), por sua vez, alude a um “imobilismo pedagógico” (p. 133) da escola atual e, com relação à sua omissão no campo político, aponta a realidade, criticando sua neutralidade política: “a educação é uma prática social de teor estritamente científico e de valor essencialmente profissional. Ela é o lugar da competência, não o da militância. O lugar das ideias, não o das ideologias. O lugar da profissão, não o da política” (BRANDÃO, 2002, p. 138). A formação e a prática política, segundo Rocha e Salbego (2014), implicam em três pilares: a) o compromisso com o ser humano; b) o compromisso de falar a verdade; e c) o papel do educador, enquanto voz da consciência crítica contra a passividade. Transcendo as instituições escolares e invadindo toda a sociedade, consideramos que o primeiro (compromisso com o ser humano) seja o mais importante, pois nele se basearão todos os outros.

Com relação à formação política e sua prática, os autores referem que, normalmente, “estamos filiados a determinadas organizações, movimentos e associações. No entanto, para além de genealogias e conexões relevantes, é preciso preservar um senso de independência” (ROCHA e SALBEGO, 2004, p. 94). Se a ideologia política estiver blindada pelo senso de independência, tendo como compromisso primeiro o ser humano e a verdade, então não haverá confusão entre esta e a ideologia político-partidária.

Formação política, portanto, é um assunto de todos e para todos, ainda que o termo esteja banalizado nos dias atuais e que muitos digam, inclusive docentes, que *odeiam política*. Todos somos políticos, muito além da ideologia político-partidária, à medida que as atitudes cotidianas transcendem os nossos interesses individuais e comportam um sentido de melhorar e desenvolver a coletividade. A formação política talvez seja uma matéria pendente nos cursos de formação pedagógica, pois ela é, “sobretudo, aquela que instiga a dúvida, a crítica, provocação, a reflexão sobre onde estamos, quem somos e qual é o nosso compromisso perante o social” (ROCHA e SALBEGO, 2004, p. 99). Neste sentido, Kuenzer (1999) observa que as políticas de formação de professores precisam levar em conta as diferentes posições, construindo “consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências” (p. 166).

A formação política deve transcender a ideologia político-partidária no sentido de buscar-se um consenso que almeje o bem comum e o desenvolvimento da sociedade. Do contrário, principalmente em estados como o Rio Grande do Sul, marcado pela descontinuidade política, estaremos numa eterna *gangorra*, que ora coloca um grupo e ora coloca outro no poder, sem que avancemos definitivamente nas políticas educacionais (especialmente as de formação de professores). O individualismo precisa dar lugar ao espírito de coletividade, ao compromisso com o outro e com a verdade, para que a educação alcance seu objetivo maior, que deve ser a aprendizagem dos alunos.

Nas reflexões de Brandão (2002), percebemos o quanto a nova postura docente pode, por vezes, parecer estranha ao próprio educador, já que estamos "tão atrelados a uma pobre imagem do sentido do ser educador que um recolocar a educação em seu verdadeiro lugar parece, de vez em quando, uma espécie de aventura romântica, quixotesca mesmo" (p. 71).

A escola de gestão democrática pode educar o cidadão

Voltando à questão da educação para a cidadania, Grancindo (2007) coloca como elementos constitutivos da gestão democrática a "participação, autonomia, transparência e pluralidade" (p.35), considerando enquanto instrumentos as instâncias diretas e indiretas de deliberação, como os conselhos e similares, promovendo espaços de participação e de criação da identidade deste sistema de ensino e da escola. A autora destaca, ainda, os envolvidos como geradores de participação, corresponsabilidade e compromisso. "A participação é, portanto, condição básica para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra" (GRACINDO, 2007, p. 36). Para que este sistema funcione, o responsável, ainda que pelo senso comum, é o diretor da escola, porque "de acordo com a lei, é o diretor quem vai responder em última instância pelo bom funcionamento da instituição [...] que deve estar comprometido com os objetivos da escola" (SUDBRACK, 2014, p. 123-129), sem deixar de criar um ambiente propício à participação, no qual todos se sintam envolvidos. Neste sentido, Cóssio *et al.* (2010) referem que as decisões não podem estar restritas à direção ou aos professores, fazendo com que a burocracia seja um entrave à participação. Mesmo que pela representatividade, na qual alunos são representados pelo Grêmio Estudantil, os pais

pelo Círculo de Pais e Mestres e/ou pelo Conselho Escolar, os professores e funcionários, todos deverão participar. Esta segunda possibilidade de *educar o cidadão* para a participação, através da gestão democrática, inspirou-nos a buscar investigações a respeito, algumas das quais destacamos a seguir.

Interessante estudo foi realizado por Abdian e Hernandes (2012) no sentido de propor um espaço de formação em serviço para gestores escolares de uma rede municipal no interior de São Paulo. As dificuldades começaram pela administração do município alvo, que não se mostrou favorável, fazendo com que fosse procurada outra cidade para o desenvolvimento do projeto. As autoras destacam, nesta pesquisa, sua preocupação de não trabalhar com uma prática de "domesticação nem de transmissão" (ABDIAN e HERNANES, 2012, p. 152), mas seguindo os preceitos da dialogicidade da pedagogia freireana. A proposta, portanto, era a de constituir um grupo de trabalho e estudo que permitisse a interação, o diálogo e a problematização, gerando aprendizagens. Neste contexto, relatam que sentiram grandes dificuldades em duas dimensões: em primeiro lugar, quanto à própria concepção de pluralidade, no sentido de não interferir e de aceitar as diferentes pluralidades trazidas ao grupo; em segundo lugar, a resistência e receio de muitos gestores e professores em relação ao incentivo da participação dos pais e demais sujeitos da comunidade escolar no espaço decisório. Ainda, se depararam com a estranheza dos participantes, que desde sempre estavam acostumados a receber o material de formação pré-formatado e "carga horária definida *a priori* e que não privilegiam o diálogo com os sujeitos da ação" (ABDIAN e HERNANDES, 2012, p. 155 – grifo das próprias autoras). Além disso, apuraram uma grande dificuldade de as diretoras descentralizarem suas ações e falas, e a resistência de todos, de uma maneira geral, para conceberem o trabalho escolar em uma modalidade participativa. Em muitas escolas, obtiveram êxito, mas permaneceu registrado em todo o desenvolvimento do trabalho e, inclusive, pelas diretoras envolvidas, o desafio que representa o convencimento de que "é possível repensar e ressignificar as práticas no interior da organização escolar pelos seus diferentes integrantes." (ABDIAN e HERNANDES, 2012, p. 158).

Outro trabalho relevante de investigação que aqui referimos é o realizado por Paro (1992) em uma escola pública localizada em um bairro da periferia na zona Sul da cidade de São Paulo. Naquele estabelecimento de ensino, o pesquisador encontrou muitos conflitos e interesses contraditórios entre os sujeitos da comunidade escolar. De

parte dos gestores, professores e demais funcionários, houve depoimentos muito negativos com relação aos pais (considerando-os desinteressados pelo desempenho escolar dos filhos e agressivos) e também com relação aos próprios alunos (referindo-se a eles como desinteressados e indisciplinados). O autor alerta que a escola, no que se refere ao seu *staff*, acaba tutelando essas pessoas, como se elas não fossem cidadãos por inteiro. E mais grave: esse comportamento afeta, também, o trabalho pedagógico, no qual a criança acaba sendo encarada como um *obstáculo* à educação e não como um *sujeito* da educação. Em entrevista realizada com uma ex-professora da escola, esta declarou ao pesquisador que a maneira como é conduzido o trabalho afasta os pais e não os atrai ao ambiente escolar, já que estes somente ouvem críticas com relação ao comportamento e à aprendizagem dos filhos numa concepção completamente depreciativa, sem nenhuma sugestão de como poderia melhorar, o que acarreta que a comunidade acabe diminuindo ainda mais seu autoconceito. Outros, ao perceberem o preconceito com o qual são tratados, afastam-se definitivamente. Ponto importante apontado por Paro (1992) nessa investigação é que, quando questionada sobre a questão da participação, a gestora se disse completamente a favor, mas no decorrer da entrevista refere que "*permite* a participação, quando há iniciativa dos professores, por exemplo, mas esta participação não se refere à partilha nas decisões" (PARO, 1992, p. 266), senão apenas no âmbito dos eventos da escola. O autor constatou que, às vezes, "a maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução." (PARO, 1992, p. 268).

Apesar do discurso corrente, a questão da participação ainda sofre muitos entraves, principalmente no que se refere à *gestão* do pedagógico, seja pela alegação do baixo nível de escolaridade da comunidade, seja pela ignorância que lhe é atribuída, mas, ainda assim, a escola cobra destes mesmos pais o assessoramento aos filhos no sentido da *execução* do pedagógico. A alegação de que os pais não possuem condições técnicas de participar da gestão acabaria por reduzir a administração escolar ao seu componente estritamente técnico, quando na verdade a contribuição da comunidade deve ser de natureza *política*. A comunidade precisa participar e

> Para isso, o importante não é o seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade. (PARO, 1992, p. 270).

Desta forma, temos uma dupla via na questão da não-participação: a comunidade se omite, porque está convencida de que não será ouvida. A escola, por sua vez, diz que a comunidade é omissa e ignorante demais para participar, afastando-a ainda mais. Como, então, poderemos *educar o cidadão* para a participação? Neste sentido, Weyh (2011) ensina que "a participação produz como efeitos o conhecimento, o domínio de relações e competências para interferir nos processos sociais. De espectadores, as pessoas passam a sujeitos comprometidos com a coisa pública." (p. 67). Em estudo realizado sobre o Orçamento Participativo, o pesquisador apurou que o cidadão acaba ensinando ao governante a prestar mais atenção às demandas populares. Em nossa concepção, o mesmo poderia ocorrer na comunidade escolar, se a esta fosse possibilitada a chance de opinar e *permitida* a sua verdadeira participação nos processos decisórios. Com relação aos fatores condicionantes imediatos da participação da comunidade na gestão democrática, Paro (1992) refere os seguintes elementos:

> 1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (p. 271).

Destes elementos, podemos depreender que, como já referido, é preciso que a escola crie um ambiente favorável à participação como, por exemplo, flexibilizando os horários das reuniões para que a comunidade possa comparecer. Por outro lado, a escola precisa deixar de lado a sua tradição autoritária, o que faz com que as pessoas simples sintam receio e nem cogitem a participação no processo de decisões. Neste sentido, a pesquisa de Paro (1992) averiguou que "Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação" (p. 277).

Para Gadotti (2013), a participação popular é inerente à noção de democracia, constituindo-se como um pressuposto da cidadania. A Constituição Federal de 1988 possibilitou a instituição da participação popular, porém, sua efetiva implantação está condicionada a mecanismos apropriados para o seu exercício. Torna-se necessário, então, o fornecimento de informações aos cidadãos, essenciais para a defesa dos direitos e a participação na conquista de novos horizontes. Numa visão transformadora, a

participação popular objetiva a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, voltando ao ponto que discutíamos no início deste tópico: o de *educar o cidadão* para a participação através da própria prática desta participação. É preciso, porém, oportunizar-lhe esta participação, como refere Lima (2005):

> É pela prática da participação democrática que se constrói a democracia. É decidindo através da prática da participação que se aprende a participar e que se adquirem os saberes indispensáveis, a confiança necessária à expressão e à luta política, a *coragem cívica* que nos impele a correr os riscos inerentes à participação activa (p. 76).

Qual educação para qual pessoa cidadã?

Retomando os questionamentos do início desta pesquisa, refletimos com Brandão (2002): "Qual educação? Para qual cidadania?" (p. 54). Neste sentido, o autor ensina que podemos seguir por duas vias: a de formar pessoas que possam usar inteligentemente seus conhecimentos para produzir, na sociedade regida pelo mercado, ajustadamente e maneira neutra, pautada no saber; ou produzir sujeitos críticos e autônomos, com uma educação pautada em valores. No primeiro caso,

> O destinatário essencial da educação é o mercado. [...] Uma tal concepção de sujeito educado para a cidadania do mercado concentra a formação da pessoa nos limites da competência ético-utilitária e da técnica do/para o trabalho produtor de bens materiais e não do construtor de mundos sociais [...] cada vez mais sobre a trindade *saber-produzir-possuir* e cada vez mais distanciados da relação *conhecer-conviver-ser* (BRANDÃO, 2002, p. 56 – grifos do próprio autor).

Não muito longe dessa concepção, está a de Turchi (1997), quando refere que a própria concepção de gestão da escola com ideologia de mercado e de "qualidade total" está embasada fortemente na visão anteriormente descrita. *Total Quality Management* ou simplesmente *TQM*, supõe "noções de melhor preço, ausência de defeitos, obediência ao projeto, adequação ao uso e satisfação do cliente por meio de melhoria contínua nos produtos e serviços oferecidos" (TURCHI, 1997, p. 16). Nesse contexto, Estêvão (2013) acrescenta que, se entendermos as instituições de ensino enquanto "*Mc*Escola [...] com promoções *big macs* de currículos de sucesso, de padrões curriculares neo-tecnicistas obedientes às normas padronizadas de qualidade pré-estabelecidas" (p. 23), então, teremos uma escola comprometida com o mundo mercantil e com seus resultados aferidos através de *rankings* dos testes estandardizados.

Corroborando com esta linha de raciocínio, Libâneo *et al.* (2012) supõem um grande momento de tensão vivido pela escola, que além de perceber-se dentro desta

concepção do mundo do mercado, ainda precisa inserir-se no mundo da tecnologia e das inovações tecnológicas, tendo que adaptar-se ao convívio com outras modalidades de educação não-formal, mas não esquecendo que, além de tudo isso, precisa preparar o cidadão não somente para o mercado, mas também para o exercício da cidadania, devendo contribuir para:

> a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente [...]; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO *et al*., 2012, p. 63).

A educação para a cidadania que queremos é aquela que se dirija às pessoas em nome do "desenvolvimento humano" (BRANDÃO, 2002, p. 64), cuja finalidade principal seja a de desenvolver valores e trazer a felicidade. Ainda segundo o autor, toda a educação cidadã precisa levar em conta o outro, na aprendizagem de um movimento de sair de si mesmo.

Em março de 2007, na Bolívia, Boaventura de Sousa Santos participou de uma extensa jornada de reflexão acadêmica sobre o tema *Pensar el Estado y lasociedad: desafios actuales*[6], quando afirmou que urge que reinventemos a participação social. Neste contexto, assinalou que vivemos uma época paradoxal, na qual, por um lado, persiste um sentimento de urgência no sentido de que não aguentamos mais as injustiças sociais nem o iminente colapso ecológico, e por outro, está a guerra, que acaba parecendo a melhor maneira de resolver os conflitos. Citando Marx (1818-1883), o autor referiu que o capitalismo possui uma grande capacidade destrutiva e que, no momento atual, temos mais destruição do que criatividade. Por outro lado,

> hay un sentimiento opuesto, que es el sentimiento de que, dada la amplitud de los problemas que enfrentamos, necesitamos cambios muy complejos, muy amplios, que son cambios civilizacionales: necesitamos otra civilización. Ya no basta con tomar el poder; hay que transformar el poder; hay que transformar las sociedades (SANTOS, 2009, p. 17).

Com o exposto, o autor (SANTOS, 2009) infere que os instrumentos criados para a emancipação e a participação acabam por criar um efeito oposto, perverso, no qual os direitos humanos são violados em nome da preservação destes próprios direitos: "se destruyela democracia, aparentemente para defenderla; se destruyela vida, aparentemente para defenderla" (p. 18). Aponta, neste sentido, a enorme discrepância

[6] Destas jornadas, entre outras publicações, resultou o livro "Pensar el Estado y lasociedad: desafíosactuales", com o apoio do Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, em 2009.

entre teoria e prática com relação ao conceito de emancipação e participação, sublinhando que nunca se falou tanto destes princípios, mas “para lateoríalapráctica es un fantasma y para laprácticalateoría es un fantasma, y no hay realmente una buenacoordinación” (p. 19). Dito isso, é impossível não estabelecermos uma relação direta entre a discrepância teoria / prática que percebemos nas pesquisas apontadas quando se trata de participação, emancipação e gestão democrática. Estaríamos realmente educando o cidadão para a participação através da prática da mesma e numa postura autônoma e emancipadora?

A educação libertadora, de acordo com Mészáros (2008), tem a função de “transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (p. 12) e não meramente transmitir conhecimentos. Segundo o autor, nossa tarefa é a “tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (id, p. 76). Alertando, porém, para o fato de que termos como “emancipação”, “escola cidadã”, “sujeitos sociais”, “pessoas humanas” acabam se tornando jargões muito distantes da verdadeira prática, Brandão (2002) corrobora com a reflexão anterior, supondo quatro possíveis caminhos para o tipo de cidadão que a escola deveria formar, num horizonte fecundo da vida humana: a) o de entender que somos “seres da vida [...], pois dentro de nós mesmos somos a interação, a integração e a indeterminação de forças e de princípios complexos e diferenciados” (p. 69); b) “estender o contrato social dos direitos humanos” (id.) a todos os seres com os quais compartilhamos a vida neste planeta, passando de senhores do mundo a irmãos do universo, numa convivência pacífica e de geração fértil de novos modelos de ciência e de tecnologia; c) “saber que criamos para nos pensar e pensar o mundo em que vivemos’ (BRANDÃO, 2002, p. 70), sem o sentimento de servidão ou de opressão, mas numa postura dialógica através do conhecimento e da aprendizagem; e d) o mundo social no qual vivemos não precisa necessariamente do conflito, da competição e da violência, pois “o germe da experiência cidadã é ousadia de nos pensarmos e ousarmos viver em nome da paz criada sobre o primado da justiça solidária” (id.).

Parece mesmo *quixotesca* a proposta de Brandão (2002) em tempos de educação baseada na lógica do capital, na qual o aluno estuda para *ter* (vencer na vida) e não para *ser* (ser feliz). Ainda assim, acreditamos que essa é a escola que poderá educar o cidadão, através de uma verdadeira gestão democrática e de educadores que praticam a pedagogia emancipadora, e, como diz Santos (1997), “para quem, como eu, pensa que

estamos a entrar num período de transição paradigmática, a utopia é mais necessária do que nunca" (p. 276).

A ética - todos são iguais?

Nesta reflexão sobre a educação como princípio para a participação democrática e, tendo colocado, ainda que ousadamente, uma proposta acerca do papel do educador e da gestão escolar democrática como protagonistas nesta formação, apraz-nos discorrer, mesmo que rapidamente, acerca da ética nesta relação. Buscando a etimologia do termo, a origem da palavra nos remete ao grego *ethos*, que quer dizer *modo de ser*, *caráter*. Os romanos, por sua vez, traduziram a palavra ao latim *mos* (ou, no plural, *mores*), que significa costume, de onde vem a palavra moral. Segundo o dicionário etimológico online[7], tanto *ethos* (caráter) como *mos* (costume) indicam um tipo de comportamento propriamente humano que não é natural, posto que não é inato, tampouco instintivo, porém desenvolvido. Desta maneira, ética e moral, levando-se em conta a própria origem do termo, referem-se a uma existência humana edificada na coletividade histórica e social dos sujeitos nas sociedades que habitam.

A identidade do ser humano e, por extensão, da educação, que se articula num universo de encontros entre sujeitos, revela-se na tensão do encontro com o outro e com o mundo (PEÇAS, 2015). Ainda que na práxis educativa impere um ideário frequentemente unidimensional e autoritário, Peças (2015) refere que

> Contrariamente ao comum entendimento de que "a minha liberdade acaba onde começa a liberdade do outro, a ética do ser humano reivindica uma outra enunciação: a de que "minha liberdade só se institui e só se fecunda no encontro com a liberdade do outro! (p.101)

Neste sentido, o autor alude à educação dialógica (e não opressora, autoritária), que Demo (1997) refere como alavanca da inovação e do desenvolvimento humano. Aliás, muitos autores[8] convergem no sentido de que há que instaurar a democracia na ação educativa, e neste viés a ética tem um protagonismo fundamental para uma educação humanizadora. A este respeito, Casali (2015) nos remete ao vazio que, estupefatos, educadores e educadoras percebem no comportamento do jovem da sociedade contemporânea hipermoderna, que culmina em atitudes perturbadoras, como

[7] Disponível em: http://www.dicionarioetimologico.com.br/etica/. Acesso em 02.08.2015.
[8] DEMO (1997); CARNEIRO (2012); ESTEVES (2010); BRANDÃO (2002); NÓVOA (2009), MASETTO (1998), por citar somente alguns.

violência, narcisismo, banalização dos valores e do próprio corpo, turbinadas pelo avanço das novas tecnologias. O autor adverte, entretanto, que o educador e a escola como um todo não podem se omitir de sua responsabilidade, pois “precisamos de uma educação para a ética. E precisamos de uma educação como prática ética” (CASALI, 2015, p. 30). Para tanto, supõe que o educador tem duas funções éticas primordiais: “1. O exemplo (pessoal e institucional); 2. O ensino propriamente dito (conteúdos, métodos, meios)” (CASALI, 2015, p. 39). No primeiro caso, o mesmo autor refere que, assim como os animais aprendem por mimese, por imitação, o ser humano também, e que o exemplo se dá nos âmbitos pessoal e institucional. E alerta que o docente que prega determinado comportamento e pratica outro anula completamente seus ensinamentos. Com relação ao ensino dos conteúdos, dentro de uma concepção ética, estes deverão ser pertinentes, relevantes e precisam permitir que o educando consiga desenvolver-se no âmbito cognitivo, emocional, estético, sensitivo-corporal, sendo referência na produção de uma vida justa e correta para ele e para os outros.

Aproximações conclusivas

Nesta reflexão sobre a educação como princípio para a participação democrática e sobre o papel do educador e da gestão escolar democrática como protagonistas nesta formação, a ética estaria também presente nos meios com os quais se dá a participação, extensiva ao próprio ato pedagógico, respeitando a integridade e as peculiaridades de cada sujeito, disponibilizando a todos, de igual modo, as informações e os recursos disponíveis. Segundo Rossato e Alves (2015), “a educação envolve tanto a realização individual quanto social, compreendendo o significado das liberdades que existem na sociedade” (p. 146), inclusive em termos de expectativas, interesses e valores, que sofrem interferência das concepções políticas, culturais e econômicas. Desta forma, os autores inferem que a crise de valores na escola que muitos referem pode ser identificada, de fato, como uma crise de valores na sociedade. Como pontos de reflexão – e alguns grandes desafios – da escola voltada para o desenvolvimento humano e ético em um contexto pós-moderno, ainda Rossato e Alves (2015) referem: a) o ensino escolar está relacionado com a sociedade; b) a educação ética está atrelada à conduta desejada pela sociedade; c) a escola precisa questionar-se sobre a questão moral e a formação da consciência crítica, da autonomia e da liberdade; d) educação democrática supõe a formação de um novo discurso pedagógico, que deve ser coerente com a

prática; e) é necessário estabelecer um consenso e aprofundamento sobre a questão da moralidade; f) educação científica implica em revisão dos métodos e atualização; g) as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) precisam ser incorporadas à prática pedagógica; h) a educação atual prioriza a memorização em detrimento da imaginação; e i) educação emocional supõe o trabalho dos conhecimentos juntamente com os sentimentos e as emoções.

Como podemos facilmente imaginar, são grandes os desafios de uma escola que pretende educar o cidadão para a participação dentro de uma pedagogia emancipadora e pautada na ética, pois, além de todos os pontos anteriormente descritos, temos a questão da evasão dos alunos, a pressão pelos bons resultados nas avaliações externas, de cujos resultados dependerá a disponibilização de verbas, o já citado imobilismo pedagógico (BRANDÃO, 2002), a apatia docente (CARNEIRO, 2012), a crise de valores da sociedade pós-moderna, além da pressão do mercado, que precisa de mão de obra qualificada, entre outros.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 144-162, jan /abr. 2012.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. 14a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, jan.-abr. 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Porto Alegre: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 07.12.2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASALI, Alípio. Ética como fundamento crítico da educação humanizadora. In: DALLA COSTA, Antônio Amélio; ZARD, Jadir; SILVA, Jolair da Costa (orgs.) **VI Congresso Internacional de Educação**: Educação Humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna. Santa Maria: Biblos, 2015.

COLLINS, **English Dictionary**. Harper Collins Publishers, New York City, 2003.

CÓSSIO, Maria de Fátima; HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecilia Lorea; DALL'IGNA, Maria Antonieta. Gestão Educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **PBPAE**, v. 26, p. 325-341, mai./ago., 2010.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE,** v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013.

ESTEVES, Manuela. Sentido da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto, Portugal, Legis Editora, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETTO, Carina. A reconstrução da experiência democrática - a democracia como credo pedagógico na filosofia de Dewey. **Revista Práxis Educativa**, v.7, n.1, p. 179-197, jan/jun 2012. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acessoem 06.04.2015.

FERNÁNDEZ, José Tejada. El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. **Educar**, n. 19, p.19-32, 1995. Disponível em: http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42286/90209. Acesso em 14.08.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013.

GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago 2004.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/17019_Cached.pdf. Acesso em 10.04.2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, p. 71-90, 2005.

MASETTO, Marcos T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. e GAETA, Cecília. Docência com profissionalidade no Ensino Superior. In: **Brazilian Geographical Journal**: Geoscienses and Humanities Research Medium, Ituiutaba, v. 4 Special Issue 1 p. 299-310, jul./dez. 2013

MÉSZÁROS, Istvan **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGARO, Arnaldo e SILVA, Henriqueta Alves. **Professor reflexivo**: prática emancipatória?. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

NÓVOA, Antônio **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009, 41 p.

PARO, Vitor. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, n. 174, 1992.

PEÇAS, Américo. Escola, ética, cidadania: a urgência da democracia na ação educativa. In: DALLA COSTA, Antônio Amélio; ZARD, Jadir; SILVA, Jolair da Costa (Orgs.) **VI Congresso Internacional de Educação**: Educação Humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna. Santa Maria: Biblos, 2015.

ROCHA, Marcelo e SALBEGO, Juliana. Por uma educação política: diálogos possíveis entre Paulo Freire e Edward Said. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. (Orgs.) **Paulo Freire**: em diálogo com outros(as) autores(as). Passo Fundo: Méritos, 2014.

ROSO, Adriane, ROMANINI, Moisés. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, n. 3, jul. 2014. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/12203. Acesso em: 30.05.2015.

ROSSATO, Ricardo e ALVES, Marcos Alexandre. Educação ética em tempos pós-modernos. In: DALLA COSTA, Antônio Amélio; ZARD, Jadir; SILVA, Jolair da Costa (orgs.) **VI Congresso Internacional de Educação**: Educação Humanizadora e os desafios éticos na sociedade pós-moderna. Santa Maria: Biblos, 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice**. **O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 4. ed., 1997.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pensar el estado y lasociedad**: desafíosactuales. 1a ed., Buenos Aires :Waldhuter Editores, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa e AVRITZER, Leonardo. **Introdução**: para ampliar o cânone democrático. 2002. Disponível em: http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/477.pdf Acesso em 07.12.2014.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP**. Rio de Janeiro, 43. Mar./abr. 2009, p. 347-369.

SUDBRACK, Edite Maria. (Org.). **Políticas Educacionais: condicionantes e embates na educação básica**. Frederico Westphalen: URI, 2014.

TURDI, Lenita Maria. **Qualidade total**: afinal, de que estamos falando? Texto para discussão número 459. IPE, Ministério do Planejamento e Orçamento. Brasília: fev. de 1997.

VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire: o educador brasileiro autor do termo empoderamento, em seu sentido transformador. **Otics Rio**, 2006. Disponível em: http://www.otics.org/estacoes-de-observacao/rio-saude-presente/subpav/promocao-da-saude/cpai/CPAI%20-%20Leituras%20interessantes/paulo-freire-o-educador-brasileiro-autor-do-termo-empoderamento-em-seu-sentido-transformador/at_download/file. Acesso em 30.05.2015.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela participação**. Santo Ângelo: FURI, 2011.