



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **FORMAÇÃO POLÍTICA COMO MEDIADORA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR**

Ricardo Rodrigues Magalhães (1); Caroline Stéphanie Campos Arimateia Magalhães (2);  
Andrezza M. B. do N. Tavaves (3)

(1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: [ricardo.magalhaes@mte.gov.br](mailto:ricardo.magalhaes@mte.gov.br); (2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN-Campus Natal Central. E-mail: [caroline.magalhaes@ifrn.edu.br](mailto:caroline.magalhaes@ifrn.edu.br); (3) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. E-mail: [andrezza.tavaves@ifrn.edu.br](mailto:andrezza.tavaves@ifrn.edu.br)

**Resumo:** No modo de produção capitalista assegura-se uma democracia apenas formal, lógica que é intencionalmente estimulada por meio da hierarquização do poder. No ambiente escolar essa sistemática é reproduzida, de modo a concentrar as decisões que conseqüentemente limita participação do estudantes e restringe a formação humana nas diversas dimensões da vida dos sujeitos. Nesse sentido, o presente artigo tem o objetivo de enfatizar o debate sobre o papel mediador que a formação política pode desempenhar na articulação entre democracia participativa e o ensino médio integrado, bem como, as possibilidades no desempenho da atividade política dos estudantes, com vistas à compreensão da realidade em múltiplos níveis no contexto das políticas e da luta pelo direito social. A partir dessa investigação, pode-se inferir que para contrapor-se ao ideário hegemônico imposto, circunstância material vivenciada na contemporaneidade, isto porque o processo de resistência é permeado por lutas constantes, apresenta-se como alternativa viável para transformação social, ou seja, como travessia, a consolidação da formação política e da gestão democrática escolar no âmbito dos processos educativos como mediador para configuração de uma sociedade mais solidária, fraterna e justa.

Palavras-chave: Formação política; gestão democrática escolar; mediador.

### **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea vivencia mais uma crise cíclica do modo de produção capitalista, surgindo então o imperativo da (des)organização da economia global, que consiste, tão somente, em um movimento de recuperação de alguns poucos grupos transnacionais falidos dos países de capitalismo avançado, sob a alegação dos Estados de salvaguardar o bem-estar da população, falseando uma preocupação com a classe-que-vive-do-trabalho, expressão usada por Ricardo Antunes (2000).

Nesse ínterim, destaca-se o processo de reestruturação capitalista a peremptória globalização dos mercados, cujo objetivo é manter a concentração de recursos financeiros, impulsionada pela busca de maior independência do capital em relação ao trabalho, processo ancorado na revolução tecnológica, acarretando transformações estruturais nos campos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

econômicos, políticos e sociais, repercutindo significativamente no aspecto cultural, conforme advoga Gamboa (2001).

Dessa forma, as mutações no modo de produção capitalista centrado na dimensão econômica, operam mudanças no fluxo financeiro, no mundo do trabalho, nos hábitos de consumo e nas representações sociais, impondo novos paradigmas de organização social.

O impacto dessas transformações, afeta diretamente os sistemas de ensino e as escolas, através das mudanças nos currículos, formas de gestão escolar, bem como, no perfil de formação geral e profissional dos estudantes, conforme tese do autor Libâneo (2013):

[...] junto com reestruturação produtiva vêm as reformas educacionais, pois há suficiente base histórica para sabermos que reajustes na realidade econômica e produtiva incidem em alterações no âmbito social, cultural e até pessoal. (LIBÂNEO, 2013, p. 15)

Diante dessa conjuntura construída e estagnada historicamente, na qual o proletariado é a parte vulnerável e “menor”, julga-se imprescindível ampliar a participação popular no processo de tomada de decisões e no controle social da execução das políticas do Estado, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Nesta perspectiva, o papel que a escola deve assumir é de preparar os jovens para exercer a cidadania por meio do dissenso, consciente da sua importância política, estimulando-os também no espaço escolar.

Destarte, a Gestão Democrática - GD na escola apresenta-se como imprescindível na materialização de um ambiente transformador, uma vez que norteia a forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e a democracia. (PARO, 2003)

Investigar a GD da educação é relevante, pois está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Diante dessa breve contextualização, este artigo tem o objetivo de enfatizar o debate sobre o papel mediador que a formação política pode desempenhar na articulação entre democracia participativa e o ensino médio integrado, bem como, as possibilidades no desempenho da atividade política nas diversas dimensões da vida do sujeito, com vistas à compreensão pelo estudante da realidade em múltiplos níveis no contexto das políticas e da luta pelo direito social.

### **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

Salienta-se que a metodologia “é a alma da teoria” (MINAYO, 2010, apud LENIN, 1965, p. 15), e, que conforme afirma a mesma autora: “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.” (MINAYO, 2010, p. 15)

Para desenvolver a presente pesquisa foi realizado levantamento acerca da formação política e da GD, a fim de compreender as contradições e embates que permearam o contexto político-econômico, contribuindo para avaliação crítica no âmbito da escola.

O presente artigo configura-se como uma revisão bibliográfica e conceitual de natureza qualitativa, a partir da concepção de diversos estudiosos da educação, os quais serão citados durante apresentação dos debates.

### **DISCUSSÃO CONJUNTURAL**

Na primeira metade do século XX, no qual se formou e intensificou o desenvolvimento técnico científico e industrial, e também ampliou-se a crença nas possibilidades emancipadoras da escola, diante das mudanças no mundo do trabalho e reorganização do modo de produção capitalista. O reconhecimento e busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, auferiu o consenso. O incremento de novos métodos, de novas técnicas e de “[...] uma escola ‘ativista’, uma escola voltada para a vida, renovaram as esperanças de que a paz social e o desenvolvimento integral poderiam ser conduzidos pela escola.” (GADOTTI, 2012, p.89).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Enfatiza-se, contudo, que a educação é fundamental para promoção das transformações na sociedade, mas não é o único meio que conduzirá esse importante processo. Esta ressalva, visa não incorrer no erro do discurso salvacionista e ingênuo que considera a educação como redentora da humanidade.

Tendo em vista que o capitalismo gera, entre outras coisas, novas formas de dominação e de coerção fora do alcance dos instrumentos criados para controlar as formas tradicionais de poder político, que ele também reduz a ênfase na cidadania e o alcance da responsabilização democrática (WOOD, 2011), torna-se imprescindível diante dessa circunstância, formatar a escola para assumir uma educação que vise “[...] à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito [...]” (PARO, 2011, p. 28).

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) esclarece que percebe-se uma íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução. O autor acrescenta dizendo que uma reformulação expressiva da “educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Gadotti (2012, p. 89) chama atenção quando afirma de forma categórica que “as guerras e as convulsões sociais no mundo todo mostraram o quanto era frágil a contribuição da escola e que a educação não oferecia nenhuma garantia de 'dias melhores””.

A concepção de Gadotti (2012) reforça que a educação isoladamente agenciará tão somente “mudanças” pífias, nas quais manterá a ordem hegemônica.

Por isso, defende-se neste trabalho, que a transformação seja conduzida de forma ampla e sistemática, envolvendo todos os segmentos da sociedade, enfatizando a autonomia e emancipação como meio para a ampliação da formação política dos estudantes na escola para resistir a lógica hegemônica, e, assim, consolidar uma educação “para além do capital”.

Para tanto, França e Silva (2012) advogam que o desenvolvimento de ações para reforçar a autonomia das escolas deve propiciar condições apropriadas para materialização da autonomia da comunidade escolar, objetivando que essa autonomia seja construída em cada instituição de ensino de acordo com as especificidades locais e em consonância com os princípios e finalidades a que se propõe a educação pública. É indispensável oferecer aos



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

educadores, estudantes e demais interessados da comunidade, o acesso às informações necessárias à participação no processo de gestão e o espaço em comissões e/ou conselhos colegiados, para que os processos decisórios estejam pautados em ações coletivas e transparentes, fortalecendo a prática autônoma dos envolvidos.

Nesse ínterim, não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem. Ela é o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso da autonomia relativa.

Na contemporaneidade, a autonomia atribuída às escolas, reflete apenas a aparente ampliação dos espaços de decisão, caracterizada como uma ampliação controlada, imposta pelas normas e legislação.

França e Silva (2012, p. 177), alertam, a respeito do aspecto da autonomia financeira, que “Entre a autonomia decretada e a autonomia construída há um longo caminho a percorrer, evitando que o gerenciamento dos recursos signifique, para muitos, um avanço nos processos de ensino e se reduza a mais uma atividade burocrática e formal a ser cumprida.”

Nessas considerações, é necessário atentar para o fato de que, ao implementar a propagada “descentralização” financeira, que de fato se configurou na desconcentração, entendida como sendo a delegação tão somente da execução, se tenha o devido cuidado de proporcionar condições reais de autonomia a todos os segmentos da escola e da comunidade (OLIVEIRA, 2006).

Apreende-se que precisa ser oferecido as condições materiais concretas para o exercício da autonomia, caso contrário, notar-se-á somente a falácia da emancipação dos sujeitos, não permitindo que os estudantes se governem por si mesmo, contrário ao propósito único da autonomia.

Outrossim, compreende-se ainda, que as aparentes medidas e regulamentos, no que se refere a desconcentração financeira, por exemplo, não passam de uma retórica oficial sistematicamente desmentida pela prática dos atores que ocupam posições de decisão em relação ao funcionamento das escolas. Além do que, adverte-se, que são insuficientes para instituírem formas de autogoverno das escolas, uma vez que a autonomia não se dá por outorga, mas por processo de construção na relação entre os atores.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Sendo assim, a formação que por fim conduziria a autonomia dos sujeitos precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, face sofrer os efeitos dos estímulos espontâneos dos indivíduos, pois para “[...] Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, **da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação** e da dissolução da experiência formativa.” (ADORNO, 1995, p. 19) (Grifo nosso). Adorno (1995) relata que percebe que as relações sociais não interferem apenas nas condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da subjetividade, onde surgem relações de dominação.

Segundo Adorno (1995), seriam exemplos concretos das formas de dominação, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas e a expansão das sociedades consumistas, fatos que implicam negativamente para consolidação da autonomia da escola.

Para tanto, faz-se necessário consubstanciar uma democracia com a qual há o dever de não apenas operar o modo de produção capitalista, mas funcionar conforme preceitua os princípios da democracia participativa real, demandando, portanto, preparar estudantes autônomos, com vistas ao cumprimento da democracia direta, mas que só pode ser vislumbrada quando houver uma sociedade emancipada.

Por sua vez, em uma democracia, quem defende ideais contrários a autonomia, e, portanto, contrários a decisão consciente e independente de cada pessoa em particular, é avesso à democracia. As perspectivas de concepções exteriores que não se originam a partir da consciência emancipada, por sua vez legitimada frente a essa consciência, deverão ser interpretadas como individualista e acrítica em relação ao capitalismo.

Para caminhar no sentido de formar indivíduos críticos, o marxismo se coloca em polêmica direta com as tendências pedagógicas novas, que representando uma oposição válida às instituições escolares e às posições pedagógicas tradicionais da sociedade segregada, podendo, no entanto, proporcionar uma superação apenas aparente e parcial. Frente à pedagogia tradicional do determinismo ambiental, que reduz cada sujeito a um processo formativo limitado e predeterminado pela situação social, as pedagogias novas que destacam a



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

natureza do homem, produzem, conseqüentemente, uma ruptura limitada (MANACORDA, 2007).

Esse processo formativo, proposto pela pedagogia tradicional, conduz o indivíduo frente a si mesmo e não diretamente frente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais, substituindo um processo educativo heterônimo por um processo autônomo, que é igualmente limitado (MANACORDA, 2007).

No dizer de Montaigne (2002), não se trata apenas de ter uma cabeça “bem cheia” de conhecimento, mas de ter uma “cabeça bem feita”, ou seja, trata-se da formação da personalidade humana.

A partir de Petras (2010), Marx e Engels entendiam que o processo de formação de classe cria uma instância identificável de transformação e as condições para conscientização da classe popular. “Eles compreendiam que transformação das condições econômicas e a organização das classes para a revolução socialista dependiam da **educação e da prática política.**” (PETRAS, 2010, p. 240) (Grifo nosso).

O fragmento em destaque, denota a ênfase de Marx e Engels em relação ao papel da educação e prática política, sendo ambas, pressuposto da transformação do projeto de sociedade, à época, aplicável a contemporaneidade.

Não obstante, salienta-se que este trabalho concebe que a formação e o exercício da prática política na escola associada a uma educação de qualidade, constitui um próspero caminho em direção à solidificação de uma sociedade mais justa e igualitária, onde homens e mulheres compreendam o seu papel político inerente à atividade social, de modo a tornar possível a convivência ente os grupos e pessoas na produção da sua própria existência.

Entretanto, antes de alcançar a plenitude dos mencionados pressupostos, deve-se enfrentar uma realidade diversa. Nesse sentido, Paro (2011, p. 27) diz que existem duas formas de produzir essa convivência: I - pela dominação, que seria “uma prática política autoritária que reduz o outro à condição de objeto, à medida que anula ou diminui sua subjetividade e estabelece o poder de uns sobre outros.”; ou pelo II - diálogo, sendo “a alternativa democrática de convivência política”.

Evidentemente elege-se o diálogo como a maneira mais adequada, porém, ele se baseia na persuasão pelo diálogo que, preliminarmente, avalia-se como um importante



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

avanço, mas que na realidade concreta, nas condições existentes, onde o dissenso é privilégio de poucos, o diálogo, tem o efeito inverso, o de negação.

Isso ainda ocorre, porque nos espaços formais de educação, as escolas, prevalece à transmissão de conhecimentos e conteúdos de alguém que sabe, o professor, para alguém que não sabe, os alunos, lógica definida por Freire (2011) como sendo característico da educação bancária.

Dessa forma, infere-se que a consequência desse formato de educação reduzido e hierarquizado, é a existência de educadores com os quais entendem que “[...]. A escola não é partido. E ela tem nada ver com isso. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos”, conforme relata Freire (2011, p. 32), já que a realidade concreta do sistema educacional contemporâneo não permite uma concepção diferente, pelo menos a curto prazo, face ausência de debates no âmbito do cotidiano escolar, tendo como possível causa a não apropriação dessas discussões conjunturais pela maioria entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Dentro dessa concepção, a educação demonstra seu caráter conflitante, não só por ser espaço político, inserido em uma sociedade contraditória e dividida em classes, mas também “enquanto se constitui num movimento contraditório (entre o saber e a ignorância).” (GADOTTI, 2012, p. 190).

Freire (2011, p. 58) teoriza que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros.”.

Ou seja, trata-se de construir uma autonomia de fato e não apenas de direito formal, garantindo a busca da formação de sujeitos coletivos e capazes de assumir responsabilidades, mas que para tanto, requer tempo e condições materiais e sociais adequadas a partir da construção de uma nova cultura escolar.

Em virtude dos apontamentos debatidos nesta sessão, que as reflexões de Gramsci continuam atuais e convincentes, quando visa

[...] proporcionar um conjunto de conceitos que permite pensar (e orientar na prática) o processo de formação da consciência de classe da classe trabalhadora – **um nova visão de mundo** – no curso de uma luta hegemônica, para dar ao conjunto da sociedade (ou, pelo menos, ao conjunto das classes subalternas) **uma direção política**, intelectual e moral. (MOCHCOVITCH, 1990, p. 27)





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A direção sinalizada na citação, propõe constituir um projeto alternativo de sociedade, mediado fundamentalmente pela ação político através da elevação cultural das massas, face que assim, seria delineado o início de um processo de disputa e resistência da classe popular em oposição as forças produtivas hegemônicas.

Essa postura, possibilitará ascender a uma visão de mundo coerente e homogênea, de modo a não admitir a naturalização de um conformismo imposto pelo ambiente exterior e por outros grupos sociais.

Ainda concernente aos pensamentos de Gramsci, ressalta-se que “um indivíduo humano separado de sua classe social ou alheio às lutas entre as classes, não é concebível. É no interior das lutas, na forma em que modernamente se desenvolvem, que acontece o processo educativo do novo cidadão.” (NOSELLA, 2010, p. 108).

Observa-se que o processo educativo defendido por Nosella (2010), objetiva, claramente, formar cidadãos críticos e politicamente envolvidos nas lutas de classes, promovendo a liberdade educativa da classe trabalhadora, para que se desvanecesse a ilusão da certeza impregnada no senso comum que propaga à consciência ingênua.

Dessa forma, defende-se que por meio da educação e formação política, os sujeitos sejam capazes de modificar a realidade através da compreensão do real, tornando-os livres da imposição da ditadura burguesa que visa tão somente ampliar a mais-valia.

Nesse diapasão, Gadotti (2012) aponta categoricamente, a partir das concepções de Marx, que “[...] a ciência, a cultura e a educação só estarão a serviço das classes trabalhadoras quando estas detiverem o controle dos meios de produção e, conseqüentemente, do Estado e da sociedade.”, e complementa defendendo que “fora da revolução social não há solução para a questão da *educação das classes trabalhadoras*.” (GADOTTI, 2012, p. 71) (Grifo do autor).

Nessa percepção, os conflitos, inerentes às relações entre os atores, tornam-se indispensáveis para selar um ritmo contínuo de reconstrução social pautado em pressupostos libertários da educação, nos quais repercutem naturalmente na consciência política dos homens. Entende-se que essa consciência constitui-se como questão basilar na promoção de uma revolução que aponte para uma nova hegemônica dos trabalhadores, de modo a possibilitar que a sociedade exerça plenamente sua função de regulação e controle.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Para tanto, Gómez (1998, p. 62) diz que “é necessário provocar no aluno/a a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural.”.

Entretanto, Santos (2002, p. 29) apresenta um paradoxo em relação a promessa da modernidade ocidental, que afirma que hoje existiria, mais do que nunca, reunidas as condições técnicas para cumprir o compromisso da liberdade, da igualdade, da solidariedade e da paz, mas que por outro lado, é cada vez mais evidente que esses compromissos nunca estiveram tão longe de serem cumpridos como hoje.

Apesar de parecer uma avaliação um tanto quanto pessimista da conjuntura, incorpora-se ao debate a perspectiva de Santos (2002) por entender que a vertiginosa consolidação do capitalismo, torna cada vez mais desafiador e complexo o percurso para a sua superação.

Todavia, acredita-se que há uma expectativa de transformação diferente, que Fernandes (1989, p. 166) atribui em qualquer sociedade, a um processo político, onde a transformação “requer luta e luta social entre classes.”.

Ou seja, o embate e/ou a luta, seria a tentativa das classes subalternas no sentido de modificar ou destruir a dominação burguesa.

### CONCLUSÃO

Nesse sentido, a tentativa de transformação não deve ser conduzida pelos conservadores nem pelos reformistas, e, sim, por meio dos revolucionários, seria possível construir um novo projeto de sociedade mais igualitário e justo.

De forma contundente, Fernandes (1989, p. 170) indica que é “[...] um marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução.”. Mais uma vez, o autor pressupõe que apenas em uma outra forma de organização social, econômica e cultural seria possível avançar para outra conjuntura.

Cumprido ressaltar, que desde na fase primitiva, no Século XV quando os membros da classe operária não poderiam ser membros do corpo político, já que a concepção hegemônica era que “a multidão, a plebe, não era considerada apta nem merecedora da participação política [...]” (ARROYO, 2010, p. 48), até a fase contemporânea, no Século XX quando “o projeto burguês enfatizará a questão dos direitos dos indivíduos, menos como direitos e mais



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

como deveres.” (GOHN, 2012, p. 19), comprova-se que mesmo depois de vários séculos, ainda persiste um comportamento/cultura político similar “para com os ‘irracionais e desordeiros’ assalariados” (ARROYO, 2010, p. 51).

Para contrapor-se ao ideário hegemônico imposto, circunstância material vivenciada na contemporaneidade, isto porque o processo de resistência é permeado por lutas constantes, apresenta-se como alternativa viável, ou seja, como travessia, a consolidação da formação política e da gestão democrática escolar no âmbito dos processos educativos como mediador para configuração de uma sociedade mais solidária, fraterna e justa.

### REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: BOITEMPO, 2000.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão?. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 16).

FERNADES, Florestan. **Desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989 (Educação Contemporânea).

FRANÇA, Magna; SILVA, Maria Aldeiza. Recursos financeiros: descentralização, gerenciamento e autonomia na perspectiva dos diretores escolares. *In*: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BARBALHO, Maria Goretti Cabral (Orgs.). **Formação de gestores a distância**: uma contribuição para gestão democrática da escola. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século. *In*: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção questões da nossa época; v. 37).

GOMÉZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMÉZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008 (Mundo do Trabalho).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTAIGNE, Mochael de. **Os ensaios**: livro I. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MOCHCOVITCH, Luana Galano. **Gramsci e a escola**. 2. ed. São Paulo: Átilas, 1990.

NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania em Antonio Gramsci. *In*: ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão?. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 16).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escolar pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; 1).

PETRAS, James. O manifesto comunista: qual sua relevância hoje?. *In*: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e Introdução Osvaldo Coggiola. 1. ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA. A gestão democrática da educação no contexto das reformas do Estado. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.