

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA RACIONALIDADE COMUNICATIVA

Tatiane Cristina Bianchini - Universidade Federal de São Carlos

E-mail: tanybia@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta algumas considerações a respeito de uma investigação, em andamento, no curso de pós-graduação em nível de mestrado. As atividades até o momento realizadas estiveram baseadas na leitura de textos que auxiliem no entendimento do conceito de gestão democrática da educação a partir do cenário da década de 1980, momento em que a reabertura política passa a propiciar discussões relacionadas à participação popular nos espaços públicos. Entretanto, antes da apresentação, em si, do que foi trabalhado até o presente momento da investigação, é importante apresentá-la e situá-la no espaço acadêmico em que se insere.

Primeiramente, é importante destacar que a pesquisa vincula-se a uma investigação maior, intitulada “Projeto Comunidades de Aprendizagem: aposta na qualidade da aprendizagem, na igualdade de diferenças e na democratização da gestão da escola”, desenvolvido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa-NIASE, da UFSCar, em parceria com o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade – CREA/UAB-Barcelona, desde 2007. O Comunidades de Aprendizagem envolve três escolas da rede municipal de ensino de São Carlos/SP, também a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de São Carlos, por meio do NIASE e a Prefeitura Municipal da mesma cidade, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

1) Sobre Comunidades de Aprendizagem: breve descrição.

O projeto Comunidades de Aprendizagem se apresenta como possibilidade de construção de escolas de qualidade para populações de periferia urbana no Brasil, promovendo a democratização do seu espaço educativo. Chega à escola “para dar resposta à distância entre a família, à inocuidade da educação escolar frente a grupos social e culturalmente discriminados, e ao crescente fenômeno de que se queixa o professorado: a indisciplina” (MOLL, 2002/2003 apud MELLO, 2003, p.2). Para tanto,

apresenta o objetivo central de proporcionar a aprendizagem de máxima qualidade às crianças, jovens, adultos e familiares, de maneira geral, que se envolvem no ambiente escolar, partindo das necessidades específicas de cada escola.

Fundamentado na Teoria da Ação Comunicativa formulada por Habermas e na Dialogicidade, de Paulo Freire, o referido projeto defende alguns princípios como diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferença. O diálogo igualitário é de fundamental importância nesse processo, por se tratar de uma ação que “supõe que as falas e proposições de cada participante serão tomadas por seus argumentos e não pelas posições que ocupam (...). Isso significa que o poder está na argumentação, entendida como apresentação de razões com pretensões de validade” (MELLO, 2003 p.6).

O princípio da aprendizagem dialógica, por sua vez, num processo de diálogo igualitário implica “num falar com, e não num falar por ou num falar para” (FREIRE, 2001 apud MELLO, 2003 p.2). Neste contexto, a participação, como se vê, coloca-se no centro das relações entre os sujeitos, seja na participação voluntária (grupos interativos, biblioteca tutorada), na comissão gestora ou nos diferentes grupos de apoio, sempre visando “abrir a escola para outras pessoas e potencializar a aprendizagem de todo o alunado” (MELLO, 2003 p.8).

O processo de transformação da escola numa comunidade de aprendizagem envolve, essencialmente, duas fases centrais: a fase de adesão e a de consolidação. Na cidade de São Carlos, a apresentação do projeto foi realizada a todas as unidades escolares da rede municipal de ensino no ano de 2003. Neste ano uma das três escolas – hoje em comunidades de aprendizagem – logo aderiu a proposta e partiu para a fase seguinte que envolvia o diálogo em torno dos sonhos da unidade escolar.

A fase dos sonhos caracteriza-se pelo diálogo aberto em torno dos anseios da comunidade, culminando na proposta da escola que todos desejam para as crianças, proposta essa que se viabiliza por meio de um plano de ação que parte da organização dos sonhos por temática e prioridade e aprovação desta organização em assembléia geral com a comunidade. É importante apontar que neste diálogo participam membros da comunidade, familiares, equipe escolar e, inclusive, as próprias crianças, já que nelas está o foco principal de todo o processo educativo escolar. A organização e priorização dos sonhos está diretamente atrelada ao objetivo central do projeto Comunidades, ou seja, leva-se em conta em que medida os sonhos contribuem para o processo de aprendizagem e para a máxima qualidade de educação para os estudantes.

Em seguida, na fase de consolidação do Comunidades de Aprendizagem, organiza-se uma comissão gestora responsável por gerenciar as ações do projeto na unidade escolar e periodicamente avaliar as atividades desenvolvidas na escola e buscar alternativas para a dinamização das ações. Durante o desenvolvimento do projeto, o foco de ação é a relação da escola com a comunidade local, as famílias dos estudantes, os moradores do entorno como sujeitos na colaboração para o fortalecimento das escolas bem como para o sucesso na realização dos processos educativos do espaço escolar. Para que se estabeleça a relação entre escola e comunidade, o projeto desenvolve algumas ações visando à participação das pessoas que convivem no entorno escolar dentro dos espaços da escola em si. Algumas dessas atividades são: os grupos interativos, a biblioteca tutorada e as tertúlias literárias dialógicas.

Nas atividades dos grupos interativos a proposta é o reforço e a aceleração da aprendizagem dos estudantes. A atividade é realizada uma vez a cada semana, quando a sala se organiza em pequenos grupos de estudantes, sob a supervisão de voluntários da comunidade que auxiliam na organização da relação de colaboração entre as crianças e na execução de atividades previamente selecionadas e preparadas pelo(a) professor(a) da turma. É importante destacar que no momento do grupo interativo o(a) professor(a) não insere novos conteúdos à aprendizagem dos estudantes, porque se trata um momento de revisão dos conteúdos já estudados na semana anterior ou na mesma semana.

A presença dos voluntários nas atividades de grupo interativo visa dar aos estudantes oportunidades de interagir com a diversidade de conhecimentos e de linguagem que não seja só o da professora; além disso, a atividade visa a resolução de desafios por meio da colaboração dos grupos, organizados pela professora da turma de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Tal prática estimula a convivência e desenvolve a capacidade dos estudantes.

As atividades de biblioteca tutorada são realizadas na própria biblioteca escolar, em horário contrário à aula, onde os alunos têm à sua disposição, em horários pré-determinados, voluntários à sua disposição, exercendo o papel de tutores para auxiliá-los com as tarefas ou dificuldades que possam encontrar no decorrer dos processos de aprendizagem ou execução de atividades escolares. Além disso, é propiciado às crianças, na biblioteca tutorada, o momento da leitura, apontando para a importância do texto escrito, dos livros que a biblioteca possui e da leitura como ferramenta de inserção social.

Já a tertúlia literária dialógica toma como ponto de partida a leitura de livros clássicos a fim de se refletir sobre a vida das pessoas, de maneira geral. A seleção dos livros a serem lidos e discutidos é feita pelo conjunto dos participantes. Como nas demais atividades, a argumentação é o principal critério no momento de se selecionar a obra. Após a seleção, a leitura é realizada pelos participantes que, em seguida, fazem destaques de trechos que chamem a atenção e que possam ser relacionados aos aspectos da vida cotidiana. O objetivo da atividade de tertúlia literária dialógica não é entender o que o autor quis dizer com determinado trecho da obra, mas buscar discutir em que medida aquela leitura pode interferir na vida dos sujeitos participantes. Parte-se, dessa maneira, do princípio de que não é a capacidade da leitura que permite ao sujeito entender e viver a vida, que a leitura nada mais é do que um instrumento numa cultura letrada. Conforme afirma Paulo Freire (2006, p.113), “Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade, para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”.

Conforme o que já foi apresentado anteriormente, as ações são organizadas pelas comissões mistas enquanto a organização e avaliação gerais do projeto ficam a cargo da comissão gestora. Assim, por meio das atividades da comissão gestora, de ordenar e avaliar as ações do Comunidades, sempre em parceria com a coordenação do projeto e com a equipe de gestão escolar, e nas ações das comissões mistas, nota-se a efetiva implantação da gestão democrática da educação pública.

2) Sobre o objeto e o objetivo da pesquisa.

O projeto de pesquisa de mestrado aqui apresentado tem como tema a gestão democrática proposta pelo Comunidades de Aprendizagem. E ele tem por objetivo identificar o nível de aproximação entre os pressupostos teóricos relativos à gestão democrática da escola presentes na produção acadêmica dos últimos anos e a racionalidade comunicativa, base do projeto Comunidades de Aprendizagem.

Trata-se de um projeto que vem somar-se a outros esforços investigativos realizados pelo NIASE, alguns, como este, ainda em andamento e outros já concluídos. Gabassa (2007) desenvolveu um estudo sobre a base teórica do projeto Comunidades de Aprendizagem referente às contribuições de Paulo Freire e de Jürgen Habermas, tendo como foco a aprendizagem dialógica. A dissertação de Franzi (2007) analisou o conceito de experiência em Freire e sua importância para a educação. Girotto (2007),

por sua vez, mostrou a viabilidade das tertúlias literárias dialógicas realizadas com crianças no âmbito da escola pública de periferia urbana. Braga (2007), em tese de doutorado, realizou um estudo comparativo entre duas escolas que passaram a se tornar Comunidades de Aprendizagem, uma da Espanha (Barcelona) e outra do Brasil (São Carlos), analisando o processo de transformação dessas escolas.

O trabalho proposto, com término previsto para o primeiro semestre de 2011, conta com várias fases de execução. Primeiramente, propõe-se estudar o conceito de racionalidade comunicativa, de Habermas, no qual se apóia o Comunidades de Aprendizagem. Isso será feito com base na produção do CREA e do NIASE. Em seguida, propõe-se um estudo acerca das concepções de gestão democrática das escolas, presentes na produção bibliográfica nacional. Será feito, para isso, um recorte cronológico e, no período escolhido, serão selecionadas as publicações mais importantes da área educacional, sobre o tema. Por fim, pretende-se comparar os pressupostos de gestão democrática apresentados na bibliografia selecionada com aqueles sustentados em Comunidades de Aprendizagem, com o objetivo de identificar o nível de aproximação ou distanciamento entre ambos.

3) Procedimentos metodológicos.

Dado que se trata de uma pesquisa de base teórica, a metodologia prevê leituras, elaboração de resenhas e discussões com o grupo maior de pesquisadores, com vistas a proporcionar a diversidade de olhares sobre a temática. Vale ainda destacar que será pesquisada a produção bibliográfica dos últimos cinco anos na área educacional, encontrada nos principais periódicos de circulação nacional, conforme classificação da CAPES, sendo que o critério de escolha dos artigos será dado a partir de palavras-chave relacionadas ao tema da gestão democrática das escolas.

Com relação aos trabalhos realizados pelo NIASE, é importante destacar que eles envolvem os sujeitos participantes em seu sentido pleno, como agentes sociais e transformadores da realidade em que se inserem. A pesquisa direcionada à essas ações, por sua vez, deve considerar a ação desses sujeitos e o contexto criado a partir dessas relações. Neste sentido busca-se focar a ação do cidadão que participe ativamente da vida social, que seja capaz de entender e alterar os rumos do modelo social, político e econômico vigentes. Este movimento baseado na formação do cidadão pode ser observado, no Brasil, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, conforme apresenta Riscal, ao

afirmar que “a constituição de uma concepção de cidadania como ação coletiva foi uma das principais contribuições dos movimentos sociais (...), a noção de cidadania passou a ser compreendida como direito de participar das decisões, tanto dos grupos organizados como dos destinos do país” (2007, p.66)

A este respeito, Riscal apresenta o cenário político do final da década de 1980 quando “as lutas em torno da redemocratização do país e, mais tarde, os debates políticos em torno da formulação da Constituição de 1988 levaram à mobilização dos mais amplos e diversos setores da sociedade brasileira em prol da democratização das instituições e das decisões políticas” (Ibid, p. 66). Nesse sentido, considerando que “a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates” (ADRIÃO e CAMARGO, 2002, p.70), a CF de 88 condensou todo o movimento de luta social de algumas décadas que a antecederam. Passa-se, com isso, a entender a legislação como fruto do momento histórico e político em que se realiza sua elaboração, sendo possível encontrar nela elementos sociais, políticos, históricos e econômicos, implícitos e explícitos.

Adrião e Camargo destacam a questão da gestão democrática da educação, abordada pela primeira vez como princípio da Carta Constitucional de 1988, em seu Título VII, Capítulo III, Seção I Art. 206. Ela se apresenta, segundo os autores, como consequência dos movimentos populares da década de 1980 num “‘clima’ por maior participação e democratização das várias esferas da sociedade brasileira, incluindo-se a organização do próprio Estado.” (ADRIÃO e CAMARGO, 2002, p.69) Os autores destacam ainda que o princípio constitucional tem a finalidade de “designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais” (Ibid, p.72). Assim sendo, a legislação infraconstitucional deveria guiar-se por aquele princípio, ao estabelecer seus postulados e diretrizes. Entretanto, a literatura relacionada a esta temática ressalta o fato de que a gestão democrática da educação pública não fora abordada a contento na Constituição Federal de 1988 e nem mesmo na legislação infraconstitucional. Para Riscal, por exemplo, “na forma final da lei, a gestão democrática no campo educacional é destituída de qualquer significado, sendo apenas formalmente citada. (...) O que se pode perceber é um esvaziamento de todo o conteúdo que possibilitaria a participação democrática.” (RISCAL, 2007, p.69).

Antes mesmo de garantir as diretrizes legais para a gestão democrática dos espaços públicos é necessário que se crie, na sociedade brasileira, uma “cultura

participativa” (Ibid, p.66), é necessário que se forme, por meio da educação em geral, sujeitos participativos, o que tornaria mais efetiva a gestão democrática da escola.

Com vistas a garantir a formação dessa cultura participativa e a formação de sujeitos participantes, o projeto Comunidades de Aprendizagem trabalha com espaços coletivos de discussão, tomada de decisão e efetivação de ações transformadoras. Para tanto parte dos pressupostos de Jürgen Habermas e de Paulo Freire, para o qual a educação é vista como ferramenta de mudança de atitude, “de criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem, no brasileiro, antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência, de acordo com o novo clima na fase de transição” (FREIRE, 2006, p.101). Assim, a educação seria um meio de formação de sujeitos participantes, em contraposição à ausência da cultura participativa, que caracteriza a formação histórico-social brasileira.

A ausência de cultura participativa e a inexperiência democrática no Brasil é um dos pontos discutidos por Paulo Freire na obra citada, especificamente no capítulo dois, quando o autor se propõe a “analisar as linhas fundamentais desta marca [inexperiência democrática brasileira], que vem sendo e continuará a ser um dos pontos de estrangulamento de nossa democratização (Ibid, p.74). Dado tal contexto, o autor passa a pensar a educação de jovens e adultos das classes populares como estrutura formativa para a responsabilidade social e política rumo à sociedade aberta, formada pelo povo emerso. Esta educação é indiscutivelmente dialógica, estabelece-se como um educar *com* o povo e não *para* o povo. Parte do pressuposto de que o povo é capaz de falar por si próprio e não necessita de ninguém que fale por ele. As elites deixariam de dizer pelo povo, e as classes populares assumiriam seu direito e dever de participar do âmbito político e social da vida coletiva.

Baseado em um determinado conceito de cultura, por meio do método ativo proposto por Freire, os homens simples do povo sentem-se sujeitos do processo histórico, social e cultural; e enquanto seres “fazedores” de cultura, responsabilizam-se pelos destinos do país. Sentem-se parte desse processo que outrora não os inseria como sujeitos históricos e dignos de voz e ação política. Como consequência brota o sujeito estimulado a se alfabetizar e a se arriscar no mundo da cultura letrada. Reconhecendo-se como seres culturais, os homens e mulheres do povo passam a lutar pelo direito de participar.

O autor destaca que “a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve

discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu continente, do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.” (Ibid, p.104). O povo emerso e responsável pelo seu próprio destino é o que Paulo Freire pretendia formar por meio do método ativo e dialógico que propunha.

Noutra obra Freire aponta a centralidade do diálogo no processo educativo baseado nos pressupostos de formação do cidadão. Assim sendo, a educação passa a ser entendida pelo autor como “comunicação, diálogo, na medida em que não seja a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p.46). Neste contexto, educador e educandos tornam-se sujeitos do processo educativo capazes de se relacionarem na troca de experiências, concepções e conhecimentos.

O ser humano é caracterizado por Freire como ser inacabado, e este é o ponto de partida para entender a necessidade da ação educativa e o processo educativo como fruto do diálogo. Nesta obra também o autor apresenta a consideração de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p.47), razão pela qual a educação distancia-se da mera transferência de saberes, proporcionando a formação mais humana, que dá lugar ao exercício da democracia, à vivência democrática.

Após a vivência de uma educação democrática e consicentizadora, segundo o autor, os cidadãos se tornariam sujeitos participativos e responsáveis pelos próprios destinos. O homem só aprenderia a democracia na vivência do ambiente realmente democrático, ganhando a “sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida de seu bairro, de sua Igreja.” (FREIRE, 2006, p.100)

Neste sentido, justifica-se o trabalho do projeto Comunidades de Aprendizagem como ambiente de participação e vivência democrática no espaço escolar e de entorno junto às famílias, profissionais da educação, estudantes, moradores e pessoas interessadas em participar, na busca da educação pública e de máxima qualidade para todos. Educação inclusiva e com responsabilidade política e social, baseada no diálogo, na relação e nos espaços educativos formadores de sujeitos sociais, políticos, com consciência de seu papel histórico transformador e educativo, na medida em que se relaciona com outros sujeitos também possuidores de conhecimentos diversos.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, T. e CAMARGO, R.B de. “A gestão democrática na Constituição Federal de 1988” In: Oliveira, R. P. de e ADRIÃO, T. (org.) **Gestão Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRAGA, F. M. **Comunidades de aprendizagem: uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da comunidade na escola e da melhoria da qualidade de ensino**. 2007. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em: 13 de maio de 2009.

BRASIL, **Lei Nº 11.274**, Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 6 de Fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em 14 de maio de 2009

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em: 13 de maio de 2009.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172** de Janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> > acesso em 13 de maio de 2009.

CURY, C. R.J. “A Gestão democrática na escola e o direito à educação” In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** RBPAE V.23 – n.3 Editora: Maria Beatriz Luce – Porto Alegre set/dez 2007, p. 483-495

DOURADO, L. F, “Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação” In: FERREIRA, Naura S. C, (Org.) **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises** – Brasília: Líber Livro Editora 2006. pp. 21-50

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª edição Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006. Prefácio de WEFFORT, Francisco C. 150p. Apêndice: p.123-149

_____ **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____ **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GABASSA, V. **Contribuições para a transformação das práticas escolares: racionalidade comunicativa em Habermas e dialogicidade em Freire**. 2007. 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GIROTTI, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. 2007. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

GÓMEZ, J.; LATORRE, A.; SÁNCHEZ, M.; FLECHA, R. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

LUCK, Heloisa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Vol. 1 Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, 116p.

LUIZ, Maria Cecília; CONTI, Celso. O papel dos conselhos de escola no sistema municipal de ensino. In: 30 Reunião Anual da ANPED, Caxambú. **Anais da ANPED**, 2007.

MELLO, R. R. de. **Comunidades de Aprendizagem: democratizando relações entre escola e comunidade**, 2003 pp. 1-13 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/roselirodriguesmello.rtf>>

MELLO, R. R. ; BENTO, P. E. G. ; MARINI, F. ; RODRIGUES, E. S. P.. Comunidades de Aprendizagem. In: CORRÊA, E.J.; CUNHA, E.S.M. e CARVALHO, A.M. (Orgs.). **(Re)conhecer diferenças, construir resultados**. 1ª ed. Brasília: UNESCO, 2004, v. 1, p. 280-288.

MELLO, R. R. **Comunidades de Aprendizagem: contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de**

periferia urbana. Relatório de pesquisa: Pós-doutorado junto ao centro de investigação Social e Educativa (CREA). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2002.

_____. **Comunidades de Aprendizagem:** Democratizando relações entre escola e comunidade. São Paulo: ANPED, 26ª reunião anual. GT: Movimentos Sociais, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/roselirodriguesdemello.rtf>.

RISCAL, Sandra A. O Conceito de Gestão Democrática e Participação Política na Educação. **Revista Educação & Cidadania**, Vol.6, n.1, jan./jun. p. 63-70, 2007

WEFFORT, Francisco C. “Educação e Política – Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade” Prefácio da obra de FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra 2006. pp.11-34