

Eixo Temático 4. Formação e valorização de profissionais da educação

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO AGRESTE DE PERNAMBUCO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA FORMAÇÃO DOS/AS GESTORES/AS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARUARU

Cleciana Alves de Arruda - UFPE / CAA-
clecianaruda@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os princípios da gestão democrática da educação são previstos na Constituição Federal de 1988, quando institui em seu Art.206, Inciso VI, a “democracia participativa” e o direito do povo de exercer o poder decisório através da Gestão Democrática do Ensino Público. Também são expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, que utiliza os termos na forma desta lei, acrescentando a legislação dos sistemas de ensino como consta em seu terceiro artigo..

Estes princípios ainda são descumpridos nas ações dos/as gestores/as, o que é confirmado por pesquisas em torno da gestão educacional do agreste de Pernambuco, quando apontam que, os processos democráticos nas instituições educacionais enfrentam os seguintes constrangimentos: o financiamento e o planejamento das escolas são decididos unicamente pela equipe gestora das instituições escolares; os órgãos colegiados, quando funcionam, não atuam no sentido deliberativo e, geralmente, expressam o poder governamental ao invés do poder social. (SANTOS & ARRUDA, 2008). Outras pesquisas desenvolvidas em disciplinas voltadas para a Gestão Educacional no Centro de Formação Docente do Agreste, ainda apontam que os/as gestores/as de escolas desconhecem a legislação da Educação Básica e as fontes de financiamento educacional e não dispuseram de uma formação que contemplasse conhecimentos sobre gestão democrática da educação.¹

¹ Estudo realizado na disciplina Legislação e Financiamento da Educação, 2008. Curso de Pedagogia - CAA-UFPE.

Estudo realizado na disciplina Gestão Escolar, 2009. Curso de Pedagogia - CAA-UFPE

Objetivos da pesquisa

Baseados nos pressupostos acima, levantamos a seguinte questão norteadora de nosso estudo: Qual a relação entre a gestão democrática da educação e a formação dos/das gestores/as da rede municipal de ensino de Caruaru?

Para respondermos à nossa pergunta de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: analisar a relação entre a gestão democrática da educação e a formação dos gestores/as de escola e de sistema de ensino, da Rede Municipal de Educação do município de Caruaru, no Agreste Pernambucano. Em decorrência desse objetivo central buscamos caracterizar a formação acadêmica que os/as gestores/as possuem e examinar as vivências que tiveram para o exercício da gestão.

Local e período de realização

Nosso estudo foi realizado nos anos de 2009 e 2010. A presente investigação teve como campo de pesquisa a rede municipal de ensino do município de Caruaru, que é composta por 126 escolas. Esta escolha se deu por ser esse município, pólo educacional para os demais da região, constituindo-se em referência para a formação continuada dos/as educadores/as, já que, vários municípios do seu entorno, afluem às suas agências de formação para obter este serviço. Selecionamos a referida rede de ensino porque também porque seus/as gestores/as têm tido uma representatividade forte e contínua em organizações políticas de educação como na União de Dirigentes Municipais de Educação e no Conselho Estadual de Educação.

Metodologia utilizada

Dentro da abordagem qualitativa, fizemos opção pela pesquisa descritiva, que tem por objetivo analisar fatos e fenômenos, descrevendo-os detalhadamente (MINAYO, 2008)

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista semi-estruturada com (09) nove diretores (as), atuantes no espaço urbano. s e (02) dois dirigentes de sistema. Também, utilizamos conversas informais com os sujeitos que atuam na Secretaria de Educação, bem como observamos o material dos Programas de Formação de Gestores.

No que diz respeito à interpretação dos dados, utilizamos a análise de conteúdo temática (MINAYO, 2008) e submetemos os dados às seguintes categorias de análise: Gestão Democrática, Gestão Democrática da Educação, Participação, Educação, Modelo Burocrático de Gestão e Modelo Gerencial de Gestão.

RESULTADOS

1. Gestão Democrática da Educação: fundamentos e conceitos

A gestão democrática surge com a idéia de auto-gestão da sociedade. Tem sua origem nas teorias de origem marxista, e significa essencialmente, as decisões que um determinado grupo toma em relação à divisão igualitária das tarefas de trabalho, bem como na participação igual dos benefícios advindos da mesma.

Neste sentido, Bottmore (2001) destaca um conceito amplo de gestão social que significa a auto-gestão enquanto estrutura básica da sociedade socialista, na economia, na política e na cultura, na educação, isto é, em todos os domínios da vida pública. A tomada de decisões básicas está nas mãos dos conselhos de auto-gestão e das assembléias organizadas. Sendo assim, transcende o poder do Estado.

É nesta perspectiva que Castro (2007), concebe a democratização da gestão educacional, enquanto processo que requer a participação efetiva da sociedade na formulação, na avaliação, execução e fiscalização por meio de mecanismos institucionais.

A própria lei convoca a participação direta da comunidade na gestão escolar, em todos os níveis possíveis de participação (planejamento, acompanhamento, informação, deliberação) no processo educacional. Mas não basta a lei prescrever a Gestão Democrática, esta não se dá de forma espontânea ou automática, fazem-se necessárias ações dos sujeitos sociais de dentro e fora da escola (diretores, professores, alunos, funcionários, técnicos, pais, movimentos sociais, comunidade em geral) que provoquem e possibilitem a aprendizagem da participação (ARRUDA, 2005).

No que se refere a uma gestão democrática, Hora (1997) traz o perfil exigido ao administrador-educador. Afirmando que se faz necessário que este entenda a dimensão política de sua ação administrativa fundamentada na ação participativa, isto é, um sujeito que envolve de uma forma ampla e efetiva o coletivo que compõe determinado processo nas tomadas de decisão. É preciso, portanto, que a formação desse sujeito dê conta de fazê-lo compreender como acontece o sistema de produção e das lutas dos dominantes que decidem, através da economia e da política os rumos da atual sociedade, e daí se envolva com um novo projeto de sociedade, que significa atuar em funções organizativas para que as massas exerçam o seu poder (SEMERARO, 2004).

É nesta direção que Mészáros (2005, p.57), destaca que a nossa educação ocorre, em grande medida, por meio de diversos espaços e contextos, restando uma parcela mínima para a instituição escolar, como assevera:

Pois muito de nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um exatidão racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem as partilhamos e, claro, até nosso envolvimento, de muitas maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais em nossos dias.

Como o texto acima discute, o processo de aprendizagem se dá durante toda a vida das pessoas. Assim sendo, faz-se necessário uma ação que se contraponha e transforme este processo de forma que os sujeitos em formação se apropriem dos bens intelectuais, morais e artísticos e sejam, então, produtores de uma nova realidade.

2. Teorias Administrativas Empresariais: influências sobre a gestão da educação

Ao final do século XIX, o sistema capitalista, na ânsia de garantir sua expansão, desenvolveu teorias no campo da administração, que embora apresentassem diferentes e contraditórios pontos de vista, constituíram a conhecida Abordagem Clássica da Administração,

cujos princípios dominaram as formas administrativas das organizações até a década os anos 40. No bojo dessa abordagem destacamos a Teoria da Burocracia, elaborada por Max Weber, amplamente utilizada depois da Segunda Guerra Mundial até a década de 70.

Este modelo administrativo alicerçar-se nos princípios de produtividade, eficiência, estrutura organizacional e baseia-se em normatizações e é comumente conhecido como “governo de escritório”. Valendo-se de Pereira (2004), Castro (2007), defende que, o administrador do modelo burocrático deve ser alguém altamente especializado, capaz de exercer diversas funções criadas pela divisão do trabalho. Também, deve comprovar sua competência por diploma e/ou experiência para poder ocupar um cargo, administra em nome de terceiros e sua remuneração não aumenta na medida em que produz mais. Além disso, sua nomeação para determinado cargo é feita por um superior hierárquico e o seu mandato é dado por tempo indeterminado.

No que se refere ao modelo gerencial que surge como contraponto à hierarquização, normatização e rigidez da burocracia, Castro (2007), destaca que:

Em sua fase inicial, enfatizou a busca pela eficiência, a descentralização administrativa, que na realidade, tratou-se apenas de uma desconcentração de poderes e a avaliação à efetividade dos serviços públicos, de onde surge a busca pela qualidade.

Em sua segunda fase, incorporou a idéia de flexibilidade, de planejamento estratégico e de qualidade baseada nos anseios do cliente. Não que este passe a exercer algum poder decisório, mas há uma abertura para que expresse sua visão sobre o serviço prestado com a finalidade de aumentar o lucro empresarial.

Na terceira fase, a administração gerencial, incorpora o conceito de “accountability”, que significa essencialmente, responsabilizar um grupo ou organização diante de outrem, por alguma coisa ou algum desempenho conseguido. Assim, este princípio busca alargar a participação dos sujeitos nas esferas públicas, de forma que estes se sintam “protagonistas” de um determinado processo e ganhem consciência de que se o mesmo falhar a culpa é inteiramente desses sujeitos. No

campo da educação, desde os sistemas centrais até as instituições escolares fazem-se presentes as diretrizes de descentralização; instituição de órgãos colegiados, a participação da comunidade nos processos de decisão com a finalidade de tornar a escola mais ágil, produtiva e eficiente. Ao mesmo tempo, que o gerencialismo proclama a “descentralização” e “empoderamento” da comunidade, concentrando nas mãos dos (as) gestores (as) de sistema ou escolar, o poder exclusivo de decidir sobre o processo administrativo e do planejamento escolar, isto significa que, os sujeitos que participam não decidem diretamente sobre os objetivos educacionais, e portanto, continua se legitimando no interior da escola o autoritarismo, o racionalismo, a centralização de poder sobre a educação.

Elencamos as categorias a cima para analisarmos até que ponto a formação e experiências vivenciadas pelos/as gestoras são por elas influenciadas. Doravante, estaremos discutindo e analisando os dados dessa investigação.

3. A formação que os/as gestores/as possuem para o exercício da gestão:

3.1 A formação inicial de pelo menos seis dos sujeitos, não contemplou conhecimentos para o exercício da gestão democrática, conforme aparece em sete das afirmações:

Eu fiz Pedagogia. Na graduação não me lembro de ter visto nada sobre a gestão democrática (GESTOR ESCOLAR 6).

O meu curso de Letras não tratou sobre a gestão (GESTOR DE SISTEMA 1).

Como se vê, o número de respondentes que diz não ter tido conhecimento sobre a gestão democrática na graduação é significativo. É importante salientar, que três desses sujeitos fizeram licenciatura em áreas específicas de conhecimento, portanto, não tiveram em sua formação, a oportunidade de conhecer sobre gestão da educação, o que aponta para a concentração desse saber no Curso de Pedagogia, indo de encontro à concepção de formação de dirigentes escolares, defendida por Paro (2001), de que numa gestão democrática da educação todo/a professor/a deve ser um dirigente escolar em potencial, dispondo de uma formação que lhe qualifique para isso. O

mais grave é perceber que, mesmo tendo cursado Pedagogia, três dos/as entrevistados/as dizem não ter tido esses conhecimentos.

Quanto aos demais sujeitos, um fez graduação em Direito e não dispôs desse conhecimento, outros dois fizeram Pedagogia, mas não conseguem expressar o que aprenderam sobre gestão. Um que fez Sociologia e outro que fez História, e dizem ter aprendido o seguinte sobre a gestão democrática:

Fiz Sociologia. Vi que na gestão democrática é preciso conhecer o social. Porque não é uma pessoa elitizada, não é uma pessoa burocrática, uma pessoa autoritária que faz uma boa administração. O Brasil só pode mudar quando mudar esse sentido de educação, voltado para a sociedade (GESTOR ESCOLAR 1).

Tive, tive sim. É um tema muito presente no curso de licenciatura. Não se tem como falar em educação sem se falar em democracia, porque a educação está associada ao processo político de nosso país (GESTOR ESCOLAR 6).

Compreendemos que esses dois últimos sujeitos são os únicos que conseguem associar a gestão democrática da educação a questões sociais mais amplas, e portanto, os que mais sinalizam uma compreensão de gestão da educação como luta que não se pode ser dissociada dos problemas da sociedade (Mészáros, 2005).

3.2 A pós-graduação também não contemplou esses conhecimentos:

Dos/as onze entrevistados/as, nove fizeram pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, mas:

Apenas um diz ter visto a legislação sobre gestão democrática da escola pública:

Todo histórico da gestão escolar até chegar atualmente na gestão democrática como está regida na LDB, foi dessa forma, né? No pós vimos isso de forma mais detalhada (GESTOR ESCOLAR 2).

Apenas um diz ter aprendido sobre a participação efetiva do coletivo escolar:

Na especialização foi enfocada a participação efetiva, ativa de todos que compõem a escola. Não só as pessoas que a compõem internamente, mas a comunidade deve participar das decisões na escola (GESTOR DE SISTEMA 2).

Oito dos sujeitos não fazem alusão a qualquer conhecimento adquirido na pós-graduação, sobre a participação efetiva da comunidade na gestão escolar, como mostram as falas a seguir:

Sim. Sempre se falava na questão do autoritarismo versus autoridade. De delegar poderes ao outro. Do autoritarismo, da ditadura, que se dê lugar à chamada à responsabilidade, de que as pessoas sejam conquistadas para realizarem seu trabalho (GESTOR ESCOLAR 5).

A disciplina gestão foi vista em trabalhos que a gente fez, tudo isso falava sobre gestão escolar. Qual o papel da diretora democrática, entendeu? Como se deve tratar o funcionário e assim, sucessivamente (GESTOR ESCOLAR 4).

É evidente, a partir da maior parte das descrições, que tanto a formação inicial, quanto a pós-graduação não possibilitaram a esses/as gestores/as conhecimentos necessários ao exercício da gestão democrática da educação, notemos que nem um deles diz ter estudado sobre os instrumentos de democratização da escola e da educação, o que possivelmente dificulta a compreensão do grupo quanto à importância da participação da comunidade escolar e geral nas decisões da escola. Este quadro, aponta para a urgente necessidade de qualificação profissional para o exercício da gestão democrática. Nesta direção, Hora (1997) destaca que a gestão democrática, exige um perfil de administrador-educador que compreenda a dimensão política de sua atuação administrativa, com fundamentos na ação participativa. Além disso, faz-se necessário que esta formação proporcione conhecimentos sobre o sistema de produção e das lutas dos dominantes que decidem, através da economia e da política os rumos da atual sociedade, envolvendo-se com um novo projeto de sociedade, que significa atuar em funções organizativas para que as massas exerçam o seu poder (Semeraro, 2004). Assim, entendemos que a formação ora discutida não tem atendido ao preparo dos/s gestores/as para a atuação efetivamente democrática.

4. As experiências que os gestores possuem para o exercício da gestão

Além dos conhecimentos adquiridos na academia, procuramos também examinar as experiências através das quais os/as gestores/as desta investigação adquiriram suas práticas de gestão, pudemos perceber que sete dos sujeitos que atuam na escola, destacam que a experiência de sala de aula, como professores/as, por vezes, somada à participação como técnicos/as pedagógicos/as, conforme destacam três dos/as entrevistados/as, foram fundamentais para que hoje atuassem na gestão escolar. A respeito dessa experiência, afirmam:

A prática que eu tenho de sala de aula, há seis anos, como professora de história e geografia (GESTOR ESCOLAR 9).

Acredito que com a prática, realmente. A prática de professora da escola pública por 17 anos, então é um processo diário. A prática pedagógica do dia a dia na sala de aula, e nas diversas funções que a gente vivencia, a gente tem outra visão, também como educadora de apoio, como técnica da Regional, eu vivenciei esse processo de gestão democrática dessa forma.(GESTOR ESCOLAR 2)

Quanto aos gestores/as da rede, ambos tiveram experiências anteriores na gestão escolar:

Eu salientaria, que como eu venho de uma atividade na gestão do Ensino Superior, essa experiência no ensino superior, influenciou muito e influencia muito na minha prática na gestão nessa rede de ensino da educação básica hoje realizada (GESTOR DE SISTEMA 1).

Me convidaram para a Divisão de Gestão, antes eu estava na Divisão de Avaliação, mas eu fui gestora de uma creche por dois meses e meio (GESTOR DE SISTEMA 2)

É perceptível nas falas, que as experiências tanto de gestores/as de escola quanto de gestores/as de sistema, que mais influenciam hoje sua prática de gestão, se deram dentro das instituições formais da região, algumas em sala de aula, outros exercendo alguma função administrativa em escolas. Diante desse achado, indagamos: Esses espaços onde atuaram, foram suficientes para a aprendizagem de uma cultura realmente democrática? Aqui evocamos as conclusões a que chegam Santos e Arruda (2008) em pesquisa anterior, de que há um discurso dos/as gestores/as de que as decisões em torno do Projeto político-Pedagógico e do financiamento escolar envolvem amplamente, a comunidade escolar, no entanto, esse processo é decidido por “alguns” ou por uma única pessoa que compõe/m a equipe gestora, o que é confirmado pela pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar e local nesse processo.

Além disso, as experiências de gestão escolar que indicam algum êxito, do ponto de vista democrático, são apenas pontuais e restritas, e facilmente descontinuadas, logo que uma nova equipe assume a direção escolar ou de sistema. Sendo assim, inferimos que, os processos vivenciados em sala de aula e em gestão de escola, embora lhes ensinem sobre o funcionamento das

instituições onde atuam, dificilmente têm contribuído para uma formação sobre a gestão democrática da educação.

Os constrangimentos para uma gestão democrática da educação, presentes na formação da maior parte dos/as gestores/as desse estudo, revelam que tem havido a *internalização*, isto é, a legitimação dos sujeitos ao lugar que lhes foi designado na estrutura social. O que Mészáros (2005) compreende como ação da escola formal em conformar os sujeitos ao domínio do sistema capitalista. Sendo assim, esse mesmo autor propõe uma *contra-internalização*, para a ruptura dessa lógica, que significa um projeto amplo de sociedade, através de uma ação efetiva da educação por meio de práticas político-educacional-culturais que visem a transformação emancipadora. Neste sentido, compreendemos a partir desse mesmo autor a ausência, na formação desses sujeitos, de uma aprendizagem para além das instituições formais, que lhes dê condições de interagirem com elementos progressistas, como por exemplo, os movimentos sociais, bem como através da participação em espaços formativos de debate e decisões políticas como: conferências, fóruns, seminários, dentre outros. O que fortaleceria o preparo desses sujeitos para uma reestruturação radical, em níveis cada vez mais elaborados de tomada de poder em todos os âmbitos da sociedade, contribuindo para a transformação qualitativa de reprodução da sociedade.

No que se refere ao tempo de experiência que a maioria do grupo entrevistado possui na gestão escolar e de sistema, podemos perceber que é mínimo. Do grupo entrevistado, sete está há menos de dois anos nas instituições onde atuam, sendo que seis é a sua primeira experiência como gestor/a e, um destes teve dez anos de experiência de gestão em outra instituição. Outros três estão apenas há poucos meses, sendo que esta também é sua primeira vivência na gestão. Um dado que gostaríamos de destacar é que o gestor que possui mais de dez anos de atuação em escola é o que apresenta mais indícios do modelo de gerenciamento. Como se vê em seu relato:

Na gestão democrática, ela vem mostrar que não se administra, não se gerencia, não se é gestor se não se sabe atribuir, responsabilizar o grupo, porque o grupo tem que ter consciência de que o trabalho não é de uma só pessoa e que a responsabilidade é de todos. Então, eu sempre busquei qualidade,

responsabilidade em meu trabalho. Então atualmente eu estou buscando mais do que isso, eu estou buscando excelência. Eu estou buscando a cada dia trabalhar dentro de um mecanismo, que hoje já funciona na empresa privada porque a escola está caminhando para isso, não que ela vai ser privada, mas que a escola hoje deve se organizar como se organiza empresa privada, onde tem líderes, onde tem coordenadores de departamentos (GESTOR ESCOLAR 8).

Como se percebe nas afirmações, há uma compreensão de gestão democrática como responsabilização do grupo. Também é ressaltada a busca pela qualidade e a excelência, e aplicação dos princípios empresariais de administração à escola, inclusive com ênfase no protagonismo de lideranças. Tudo isso aponta, para a lógica do modelo gerencial de gestão, que busca empoderar os sujeitos, não no sentido de que decidam efetivamente sobre os rumos da escola, mas que se responsabilizem pelo sucesso e fracasso do processo administrativo, estes elementos são presentes desde a década de 70, na gestão pública educacional (Castro, 2007), e se apresentam expressos na descrição que o gestor faz acima.

CONCLUSÕES

O estudo em tela, aponta que tanto na formação inicial quanto na pós-graduação dos/as entrevistados/as, há insuficiência ou ausência de conhecimentos necessários para a compreensão da gestão democrática da educação, tais como: as bases legais da gestão democrática, os mecanismos de democratização do ensino, a efetiva participação social nos processos decisórios da educação, dentre outros. Também, percebe-se que em sua maioria os sujeitos não participaram, durante a vida, de experiências que lhes servissem de fundamento para a prática da gestão democrática.

Os achados ora explicitados, apontam para a necessidade de uma proposta de formação continuada em forma de política pública, que contemple a qualificação dos/as gestores/as para a atuação na gestão pública da educação, numa perspectiva efetivamente democrática. Nesse sentido, faz-se necessário que os/as gestores/as participem de formação para além de instituições formais, isto é, que tenham vivências junto a grupos sociais que contribuam com sua aprendizagem no que se refere à sucessiva tomada de decisão, o que se constituiria em resistência e enfrentamento à atual conjuntura econômica, política e cultural do município. Essa formação possibilitaria o preparo

desses sujeitos, quanto à organização da comunidade escolar e geral para a efetiva participação nas decisões sobre a educação, o que resultaria em melhoria de vida das comunidades.

Reconhecemos, que outras questões, ainda não contempladas nesta pesquisa, como as propostas e estratégias de formação que a rede de ensino possui para a formação em serviço de seus/suas gestores/as, bem como o estudo dos currículos e programas das instituições de formação dos/as dirigentes de escola da região, precisam ser estudadas, a fim de que o conhecimento sobre os processos de gestão da educação, na realidade investigada, seja ainda mais fortalecido.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Lúcia Borba de. Adoção do Modelo Gerencial de Gestão no Âmbito da Educação Municipal e Desafios a Construção de uma Sociedade Multicultural. In. Colóquio Internacional Paulo Freire, 5., 2005, Recife, PE. **Anais:** Recife: UFPE, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Lei n. 9.424, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1997.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: NETO, Cabral Antônio.(et. al.) (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática da escola: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SANTOS, Ana Lúcia Félix de; ARRUDA, Cleciana Alves de Arruda. Gestão Democrática da Educação no Agreste de Pernambuco: indícios e impasses. In: Encontro Nacional de Pesquisa do Norte e Nordeste, 19., 2009, João Pessoa, PB. **Anais:** João Pessoa: UFPB, 2009.

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Idéias Letras, 2004.