

Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola: diálogos e reflexões a partir de Paulo Freire

Fabíula Luiza Rezende Campos¹, César Augusto Paro²

Resumo

Este ensaio trata-se de um exercício crítico que busca refletir sobre as possibilidades e contextos para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola a partir das contribuições advindas do legado freiriano. Para tanto, caracteriza inicialmente a noção de participação em um contexto mais geral e também na educação em específico, e, posteriormente, trava um diálogo com a compreensão ético-crítico-político de educação de Paulo Freire, destacando seus aportes sobre participação, engajamento, mobilização, democracia e cidadania. Finaliza trazendo problematizações para subsidiar transformações no cotidiano escolar com vistas a uma participação cidadã, em que se aponta a necessidade de se rever a própria noção de escola, a missão educacional, a perspectiva pedagógica adotada nas práticas de ensino-aprendizagem e a visão que se tem do educando.

Palavras-chave:

Educação popular. Paulo Freire. Participação. Contexto escolar.

¹ Especialista em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fabiularezende@yahoo.com.br.

² Doutorando em Saúde Coletiva na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil; integrante do Grupo de Estudos em Teatro do Oprimido (GESTO) e do Grupo de Trabalho em Educação Popular em Saúde – Associação Brasileira de Saúde Coletiva (GT EPS-ABRASCO). E-mail: cesaraugustoparo@iesc.ufrj.br.

To develop a culture of participation at school: reflections and dialogues with Paulo Freire

Fabíula Luiza Rezende Campos³, César Augusto Paro⁴

Abstract

This essay is an exercise that aims to reflect on the possibilities to develop a culture of participation at school from Paulo Freire. First, it characterizes the participation concept in a general context and an educational context. Then, a dialogue with the ethical, critical, and political comprehension of education by Paulo Freire is done. The concepts of engagement, mobilization, democracy and citizenships in his legacy are highlighted. Finally, we problematize the school context to propitiate reflections that could transform this context into a citizenship perspective. It assumes the importance of reviewing the conception of school, educational goal, pedagogical perspective adopted in learning-teaching practices, and how the student is seen.

Keywords

Popular education. Paulo Freire. Participation. Scholar context.

³ Specialist in Educational Guidance, Cândido Mendes University, State of Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: fabiularezende@yahoo.com.br. E-mail: fabiularezende@yahoo.com.br.

⁴ PhD student in Collective Health, Federal University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; member of the Study Group on Theater of the Oppressed (GESTO) and the Thematic Group of Popular Health Education, Brazilian Association of Collective Health (GT EPS-ABRASCO). E-mail: cesaraugustoparo@iesc.ufrj.br.

Introdução

Participação tem sido um tema cada vez mais debatido no contexto educacional, em que problematizações como “não me sinto representado nas decisões da minha escola!”, “como podemos fazer com que nossos ‘alunos’ sejam mais ativos na sua formação?” e “por que as famílias não participam da vida escolar?” emergem no cotidiano da comunidade escolar nos discursos dos diferentes atores, incluindo desde os estudantes e seus familiares, até os diretores, professores e demais funcionários.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra “participar” inclui significados que vão desde meramente “informar”, “compartilhar” ou “partilhar” até o mais robusto sentido de “ser parte de”. Essas diferentes nuances que o termo carrega repercutem em diferentes modos de compreender essa noção, com consequências diretas nas práticas educacionais.

Arnstein (1969, p. 216), que é considerada uma das precursoras na representação de uma tipologia dos níveis de participação no contexto político, explora o conceito de participação cidadã e sua relação com os imperativos sociais contextuais, defendendo que “participação cidadã é poder cidadão”. Ela propõe a figura de uma escada para exprimir tal conceito, na qual cada degrau estaria relacionado a um nível diferente de envolvimento da comunidade. Quanto mais se sobe a escada, mais poder é dado aos membros da comunidade no processo de tomada de decisão (Quadro 1).

Quadro 1 – Oito degraus da escada de participação cidadã

Degrau	Tipo de participação	Nível de participação
8	Controle Cidadão	Níveis de poder cidadão
7	Delegação de Poder	
6	Parceria	
5	Pacificação	Níveis de concessão mínima de poder
4	Consulta	
3	Informação	
2	Terapia	Não-participação
1	Manipulação	

Fonte: Desenvolvido pelos autores a partir da tradução de Arnstein (1969, p. 217).

Esse compartilhamento do poder preconizado pela autora para alcançar uma participação na perspectiva da cidadania pode ser instaurado de diferentes formas a depender do modo como os atores envolvidos interagem, tarefa nem sempre fácil diante da ainda desigual distribuição de poder existente na nossa sociedade.

Já Bordenave (1994) comenta que, apesar do interesse da sociedade em participar vir num crescente nos últimos anos no mundo como um todo, há ainda um limitado conhecimento sobre o que se trata participação, quais são seus graus, níveis e condições, como é sua dinâmica e que ferramentas operativas possui. Apresenta o seu conceito a partir do fenômeno que considera como o seu oposto: a marginalidade. Essa última poderia ser compreendida como “ficar fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir” (BODERNAVE, 1994, p. 18).

Participação social, por sua vez, seria o processo mediante o qual todos os cidadãos teriam parte na produção, gestão e usufruto dos bens da sociedade de maneira equitativa. Para tanto, o autor aponta que a estrutura social e as instituições deveriam estar organizadas para tornar isso possível. Aos sistemas educativos, seja no âmbito formal ou não formal, “caberia desenvolver *mentalidades participativas* pela prática constante e refletida da participação” (BODERNAVE, 1994, p. 25-26).

O educador português João Barroso (1995, p. 16) trata da temática de cultura de participação na escola, compreendendo-a como “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar todas as suas práticas”. Suas análises e proposições se centram sobre a gestão participativa na escola, definindo o tipo de intervenção possível por parte dos diferentes membros da comunidade escolar e alguns dos campos possíveis de participação e modalidades de gestão que considera ser mais adequada para o desenvolvimento desse tipo de cultura.

Em relação à gestão escolar, Paro (2012, p. 15) chama atenção de que temos hoje “um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor”. A busca por maneiras democráticas de se desenvolver uma educação emancipatória exige, nesse sentido, a reorganização da autoridade do diretor no interior da escola. Isto se dá pelo próprio processo de conquista da escola pelas camadas trabalhadoras. Ademais, a atividade profissional do diretor precisa ser desburocratizada: para além de questões técnico-administrativo-financeiras, espera-se que ele possa desenvolver uma gestão em articulação com a equipe pedagógica, na

qual a principal razão de ser do seu trabalho seja a formação de todos os escolares para uma autonomia intelectual e política.

Em relação ao arcabouço jurídico-legal brasileiro, a Constituição Cidadã de 1988 prevê o princípio da gestão democrática do ensino público, bem como preconiza a participação da sociedade na educação por meio da sua colaboração. O seu objetivo estaria centrado na formação dos sujeitos para o exercício cidadão, conforme consta no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) detalha que a gestão democrática na educação básica deve incluir a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da instituição e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou entidades equivalentes. Faz parte das incumbências dos estabelecimentos de ensino, a articulação com as famílias e comunidades, de modo que sejam criados processos de integração da sociedade e da escola (BRASIL, 1996).

Por fim, os planos de educação tendem a prever a materialização de tais princípios. Por exemplo, na versão mais recente do Plano Nacional de Educação (PNE), identifica-se tanto a exigência da ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil na construção dos planos, quanto previsão que seja assegurada a consulta prévia e informada às comunidades que necessitem da implementação de modalidades educativas diferenciadas (BRASIL, 2014).

Diante dessa contextualização, em que participação trata-se de uma dimensão preconizada tanto pela literatura acadêmica, quanto no plano político-programático, este ensaio se propõe refletir sobre as possibilidades e contextos para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola a partir das contribuições advindas do pensamento de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador e filósofo que se debruçou, tanto academicamente quanto profissionalmente, num movimento *práxico*, à alfabetização e à educação popular⁵. Para tanto, empreendemos uma incursão sobre os sentidos para o termo advindo das suas obras, recorrendo ao próprio autor e aos seus intérpretes/recriadores.

⁵ A despeito das diversas designações possíveis para nomear a compreensão de educação proposta por Freire, tais como pedagogia libertadora, pedagogia crítico-problematizadora, pedagogia do oprimido, entre outras, optou-se aqui adotar o termo “educação popular”.

Educação popular: a multidimensionalidade e radicalidade da participação no cotidiano escolar

O legado de Paulo Freire é fruto de um constante processo problematizador e reflexivo sobre as suas próprias experiências pessoais e profissionais, bem como de sonhos, esperanças e utopias para a transformação deste mundo desigual, injusto, opressor, desumanizante, feio. Tem um caráter coletivo, identificado na evolução das ideias presentes em suas obras decorrente da postura dialógica para a constante submissão de críticas (e também às próprias autocríticas) (SCOCUGLIA, 1999), somada à própria produção conjunta a outros autores e fazeres compartilhados com diversos educadores e trabalhadores sociais.

Freire está situado na origem de um novo paradigma pedagógico emergido da América Latina, que tem como marca uma ousadia epistemológica – pensando uma síntese entre fenomenologia e dialética –, um engajamento político – em que se situa uma clara posição política em favor dos oprimidos –, um pensar esperançoso – apostando na educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos – e um caráter inspirador de inovações nos processos socioeducativos no mundo como um todo (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

A força de suas contribuições consegue abarcar desde o cotidiano da relação educador-educando e da gestão escolar, até mesmo a um projeto civilizatório da sociedade. Nesse sentido, participação toma uma acepção multidimensional na sua obra. Ademais, assume também a radicalidade para compreendê-la, dado que a vincula com as noções de democracia e cidadania, tão caras à nossa sociedade contemporânea.

Weyh (2017) aponta que Freire toca tanto em termos de participação geral, quanto em participação comunitária em particular, tomando a participação como um princípio da sua proposição de educação popular. A partir da leitura de suas obras com uma postura epistemológica freiriana de estudo criativo e inventivo das suas ideias (FREIRE, 2016a), dialogamos a seguir com os principais aspectos relativos à participação presentes em suas obras.

Em *Política e Educação*, Freire (2007) aponta alguns dos elementos da tradicional forma como a educação tem sido compreendida e praticada, a dita educação bancária⁶, estaria

⁶ Esta é definida como o “ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2016b, p. 82), sendo o educador o depositante e os educandos os depositados, uma vez que a única margem de ação oferecida a eles é receber os depósitos que lhe foram transmitidos, guardá-los e arquivá-los.

impedindo a participação comunitária: não tomar em consideração o conhecimento de experiência feito dos educandos, estabelecer a escola como um lugar isento das lutas/conflitos/contradições existentes na nossa sociedade, hipertrofiar a autoridade do educador que afogue a liberdade dos educandos, assumir posições intolerantes que não permitam a convivência da/na diferença e considerar que para se melhorar a educação só se deve aprimorar os “pacotes conteudísticos” que serão endereçados aos alunos.

Identifica-se, portanto, uma preocupação em (re)pensar o próprio modo como o cotidiano das práticas educativas se desenvolve. As interações entre os atores são de suma importância e devem ser alvo de processos cíclicos de reflexão-ação-reflexão para que se problematize, reflita e construa a participação em ato, colocando esta dimensão como um princípio ético das relações humanas:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2016b, p. 88).

Para Freire (2016c), o conteúdo programático da prática educativa deve ser feito a partir da situação presente, existencial e concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo. Sendo assim, o autor sistematiza como se realiza a investigação do universo temático e o conjunto de temas geradores da comunidade⁷, prevendo que esse processo se dê de forma participativa, uma vez que a busca desses conteúdos já se dá a partir do diálogo entre educandos e educadores.

Para além da definição do conteúdo/objeto que medeia os sujeitos da prática educativa, também preconiza que o próprio processo de ensino-aprendizagem seja inclusivo, com os educandos sendo “convidados a participar criadoramente do processo de sua aprendizagem” (FREIRE, 2015, p. 145). Mobilizar a população para o desenvolvimento de ações, quaisquer que sejam, implica em convidá-la a participar do processo, afinal, “a população deve sentir o projeto como seu” (FREIRE, 2011, p. 242).

⁷ Temas que têm sentido e fazem parte do vocabulário popular e a partir dos quais é possível desenvolver uma leitura crítica da realidade.

Desse modo, enseja-se a participação crítica e democrática dos educandos no próprio ato de conhecimento, do qual também são sujeitos. Estaria aqui, referindo-se, ao próprio processo de participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade (FREIRE, 2017). Fala-se aqui em termos de “sociedade”, uma vez que a educação popular assume o caráter político do ato pedagógico, reconhecendo a prática educativa como uma prática política, sobre a qual não há neutralidade. Lidando com o processo de conhecer, ela preocupa-se com a conscientização das pessoas e com o ensino dos conteúdos. Não se nega, portanto, a existência dos conteúdos, a importância da informação e a formação técnico-científico na prática educativa, mas acredita-se que esta prática não deve ser conteudista, que a informação deve ser precedida de problematização e que também deve ser contemplada a formação política (FREIRE, 2011).

Esse movimento propiciaria o que, nas últimas fases de seus escritos, Freire (2016d) denominou como “pensar certo”, que iria substituindo o “pensar inautêntico”:

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é quefazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. (FREIRE, 2016d, p. 38).

Essa “coparticipação” acima referida aponta para um importante aspecto da dimensão participativa da educação popular em relação à educação bancária: há um reposicionamento fundamental na relação educador-educando, pois Freire (2016c, p. 116) acredita que educação “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Ou seja, é superada a contradição educador-educando da educação bancária e ambos se tornam sujeitos do processo educativo, sendo o educador não mais apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, e o educando, por sua vez, ao ser educado, também educa: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2016c, p. 95).

Como elemento chave da educação freiriana, está a relação dialógica, que é o que sela o ato de conhecimento do processo gnosiológico (FREIRE, 2013), sendo, ela mesma, um ato de “participação” dos sujeitos, afinal, “o diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador” (FREIRE, 2015, p. 82).

Por meio do diálogo, essa díade engendra, para além do desvelamento da realidade e sua consequente compreensão crítica, a própria recriação desse conhecimento, tornando-se, portanto, refazedores permanentes de suas próprias realidades. Diferentemente da prática bancária em que há uma “pseudo-participação” dos educandos, a presença destes na perspectiva da educação popular “é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2016c, p. 78).

Engajar-se teria uma relação com o próprio comprometimento dos sujeitos na denúncia do mundo opressor e no anúncio de uma realidade humanizada. Ao propiciar o engajamento, esta prática educativa estaria trazendo aos sujeitos a responsabilidade histórica na transformação social, possibilitando-os a atos de criação, de recriação e de decisão de como devem participar em suas ações cotidianas (FREIRE, 2016e).

A problematização crítica da realidade é imprescindível para gerar esse movimento nos educandos, pois possibilita a reflexão sobre suas próprias situacionalidades:

Só na medida em que esta [situação em que se encontra] deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 2016c, p. 141).

Como exemplo, Freire (2016e) comenta que essa “inserção” na realidade pode ser vista no próprio processo político de democratização da sociedade brasileira na década de 1970, quando publica *Educação e Mudança* (1979): de expectadores imersos em seu cotidiano, os sujeitos têm emergido, descruzando os braços, renunciando a serem simples espectadores e passando a exigir participação. Já não se satisfazem em somente assistir, pois querem participar, querem decidir.

Os diálogos acima travados nos demonstram a forte relação que os conceitos-movimentos de participação, mobilização e engajamento em Freire têm com os valores da democracia e da cidadania. O autor faz uma defesa pela democracia nas próprias interações humanas, não bastando a pensar de forma estanque somente como um regime de governo ou organização do Estado, nem muito menos como um discurso vazio. Incita que homens e mulheres incorporem os valores democráticos à sua vida, convivendo com o exercício da participação, solidariedade e diálogo no cotidiano, no próprio ato pedagógico (FREIRE, 2003).

No entanto, a integração dos sujeitos no que chama de “impulso de democratização” exige a reinvenção diante de uma escola que revela nossa “inexperiência democrática” no cotidiano escolar (FREIRE, 2003, p. 91-91):

Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as “guardas”. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, esforço de realização e de procura.

Desse modo, enquanto esse autoritarismo derivado das práticas bancárias se apresenta como imobilizadora e fixadora da realidade tal como está pela manutenção do *status quo*, não reconhecendo os homens como seres históricos, a educação popular toma como partida a historicidade do homem (FREIRE, 2016a), considerando que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2014, p. 207). Ou seja, a história é vista como possibilidade.

Por fim, para além de um mero horizonte no plano das ideias, todas essas premissas e compreensões sobre si, sobre o outro, sobre o mundo e sobre o fazer pedagógico devem ter coerência com as práticas desenvolvidas. Sobre isso, adverte Freire (2007, p. 74) que:

A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso.

Isso nos revela talvez o grande aporte sobre o pensamento freiriano para a cultura de participação nas escolas: ao autor se centrar na análise do cotidiano, pensando os inéditos viáveis para a sua transformação, está nos apontando a participação como algo que se constrói no dia-a-dia, que deve ser pensando a partir da radicalidade democrática e cidadã. Por isso, que, apesar de em algumas de suas obras podermos nos deparar preocupações com os aspectos de gestão das unidades escolares⁸, a maior força de sua obra se centra na problematização sobre a nossa compreensão sobre educação, política, história, sociedade, ou seja, sobre a relação eu-mundo. Os diversos contextos em que o tema participação surge na

⁸ Isto fica bastante latente nas obras em que ele comenta sobre sua experiência como Secretário Municipal de Educação de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina: “nesse período, buscou repensar as propostas de Educação Popular, que sempre marcaram a intencionalidade de seu pensamento, a partir do contexto da escola pública. Como consequência, surge o debate sobre gestão escolar, planejamento pedagógico, organização curricular e avaliação escolar na perspectiva da Escola Cidadã” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 16).

sua obra revelam a multidimensionalidade com que trata o assunto. Enquanto um autor que faz defesa da transformação social por meio da práxis, suas contribuições vão para além dos aportes epistemológicos e teórico-conceituais, mas também incluem aspectos metodológicos e operacionais. Portanto, participação necessita ser mais do que um pretenso discurso evocado nas nossas vozes: a educação popular nos chama atenção para a materialização desse discurso nas ações humanas, de modo que não acha dicotomia entre pensamento-ação e discurso-prática.

À guisa de considerações finais

A educação popular possui um caráter emancipatório, humanizador, participativo e alterativo. Propõe horizontes ético-políticos orientados para potencializar uma participação ativa e consciente, que não seja manipulação, mas esteja sim orientada para uma perspectiva de invenção de autonomia e libertação. Busca-se, portanto, provocar nos sujeitos uma atitude crítica e reflexiva da realidade, que os comprometa com a ação, com a transformação da realidade injusta e desumanizante.

Se queremos uma cultura participativa na perspectiva cidadã, temos que rever a própria noção de escola, a missão educacional, a perspectiva pedagógica adotada nas práticas de ensino-aprendizagem e a visão que se tem do educando. A educação popular nos traz contribuições epistemológicas, teórico-conceituais e práticas para que consigamos engendrar a busca pela cidadania e a construção da democracia, elementos imprescindíveis para que participação possa significar “ser parte de” ao invés do somente sentido de “partilhar”, ainda hegemônico no contexto escolar.

Referências

ARNSTEIN, S. P. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Planning Association**, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969. Doi: 10.1080/01944366908977225.

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1. 26 jun. 2014, p. 1.

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

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016d.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Lillian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016e.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCOCUGLIA, A. C. Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, 1999. Doi: 10.1590/S1517-97021999000200003.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. Apresentação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 15-22.

WEYH, C. Participação. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 302-303.

Submetido em 26 de maio de 2019.

Aprovado em 18 de julho de 2019.