

Comunicação pública nas instituições de ensino: Debate e participação política na formação para a cidadania¹.

Maria José da Costa Oliveira²

Heloiza Matos³

Resumo

Este artigo objetiva identificar o papel da comunicação no contexto das instituições de ensino, tendo em vista a importância destas na formação do cidadão. Dessa forma, procura-se analisar o quanto é necessária a existência de momentos e espaços de diálogo, de debate, de participação política nessas instituições, capazes de empoderar os estudantes e transformá-los em sujeitos ativos dentro da sociedade. No artigo são apresentados e correlacionados conceitos teóricos, com o propósito de questionar se e como a comunicação, no papel aqui destacado, tem contribuído com a articulação entre o saber e o poder para a formação cidadã crítica e emancipatória, com vistas ao interesse público e à consolidação da democracia.

Palavras-chave

Comunicação Pública; Participação Política; Educação; Cidadania; Capital Social

Introdução

Este artigo tem a proposta de analisar a comunicação e sua relação com educação e cidadania, a partir dos momentos e espaços de interlocução e de debate político estimulados no âmbito das instituições de ensino, já que a educação é uma alternativa para a práxis, que possibilita o pensamento crítico e tem o potencial de sugerir caminhos para a ação social e política.

Tendo a educação e participação política como objeto de estudo, esta análise se sustenta na teoria crítica, uma vez que, conforme sintetizado na matriz de Craig (2007) e alinhado com esta pesquisa, é a teoria crítica que permite partir de suposições sobre o conhecimento, considerando a comunicação teorizada como reflexão discursiva, estando fundamentada sobre a prática da teoria identificada na ideologia presente, na dialética utilizada, na

¹ Trabalho apresentado no GP Comunicação para a Cidadania, XVI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação

² Pós-doutora pelo PPGCom/ECA/USP; Coordenadora de curso e docente da Metrocamp – Grupo DeVry; membro do Compol – Grupo de Pesquisa em Comunicação Pública e Política. zezecoliveira@gmail.com

³ Docente do PPGCom/ECA/USP; Coordenadora do Compol – Grupo de Pesquisa em Comunicação Pública e Política. heloizamatoss@gmail.com

opressão percebida, na conscientização, nas ações de resistência e nas formas de emancipação que ocorrem nas instituições de ensino.

Assim, esta pesquisa considera valores que são determinantes na percepção da formação do cidadão no contexto democrático, tais como liberdade, igualdade e razão, enfatizados na discussão que produz consciência, visão.

Entre os autores de referência para a presente análise está Habermas, já que para ele a teoria deve ser crítica, engajada nas lutas políticas do presente, e no construir-se em nome do futuro revolucionário; é um exame teórico e crítico da ideologia, mas também uma crítica revolucionária do presente.

Habermas diferencia a ação racional/instrumental (orientada para a eficiência e eficácia na realização dos fins) da ação racional comunicativa (orientada para o entendimento), argumentando que a ação racional instrumental deve estar inserida e dependente do quadro normativo gerado pela ação racional comunicativa.

Tendo em vista que é objetivo desta pesquisa analisar a importância dos espaços de debate, diálogo, participação e deliberação no âmbito das instituições de ensino, que contribuem para a formação do cidadão crítico, atuante e responsável em relação às questões de interesse público, é possível depreender que a referência em Habermas revela-se como bastante apropriada, já que para o autor (1971, p. 118) o quadro institucional deve ser racionalizado pela “remoção das restrições comunicativas”.

Esse é o mesmo questionamento que cerca o presente artigo, já que a formação do cidadão no contexto democrático, exige, inclusive das instituições de ensino, a ampliação das possibilidades de participação no processo decisório, de forma a exercitar em seu ambiente uma prática cidadã, que estimule nos sujeitos a cultura de participação, de engajamento e de deliberação, como ação cotidiana que passe a ser projetada junto às diversas instâncias da vida em sociedade.

É de se pressupor, portanto, que as instituições de ensino sejam as primeiras a incorporar a cultura democrática em seu ambiente, mas essa estrutura idealizada é frequentemente distorcida e limitada por sanções e repressões, originando frustrações e sofrimentos.

Um exemplo claro nesse sentido é o projeto Escola Livre, de autoria do deputado Ricardo Nezinho (PMDB), aprovado em Alagoas, segundo o qual se defende a “neutralidade” política, ideológica e religiosa do professor em sala de aula.

A reação contra a lei tem como base a Constituição Federal que prevê, dentre outros aspectos, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o

saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, e gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Mesmo que haja quem defenda essa proposta, não se pode ignorar o caráter eminente de distorção e repressão ao espaço democrático, o que nos leva a refletir sobre as restrições existentes nas instituições de ensino para que se estimule o debate e a participação em especial sobre questões políticas.

As instituições de ensino e a cidadania

Quando se leva em conta o âmbito das instituições de ensino na formação do cidadão, parece natural que a comunicação esteja no âmago desse processo. Afinal, diálogo, debate, troca, interlocução são formas de expressão da comunicação, que podem ocorrer face a face ou com a utilização das mais diversas mídias.

Assim, discutir o papel da comunicação que se processa nas instituições de ensino exige que se leve em conta de qual perspectiva de educação se está falando, já que há desde metodologias de aprendizagem mais tradicionais, até metodologias que compõem a chamada “Escola Nova”, a qual propõe evoluir de um modelo centrado no professor que transmite o conteúdo para o aluno, visto como um ser passivo no processo, para um modelo dialético, que segue o modelo de aprendizagem da Grécia Antiga, utilizado por Sócrates, Platão e Aristóteles.

Nesse modelo, o aluno passa a ter uma papel ativo na aprendizagem, aspecto que se revela como mais coerente à formação do cidadão democrático.

Barbero (2014, p. 10), por sua vez, ao tratar de comunicação na educação, defende que a educação já não é pensável a partir de um modelo escolar (sic). O autor reforça que o lugar para se aprender pode ser qualquer um, e evidencia a importância de se formar o cidadão como pessoa capaz de pensar com sua cabeça e de participar ativamente na construção de uma sociedade justa e democrática (p.11).

Todavia, é em Freire que encontramos a principal referência sobre educação numa perspectiva transformadora, pois, na concepção do autor, a educação deve ser libertadora, humanista e ao mesmo tempo conscientizadora. Freire, assim como Barbero, defende uma proposta não-escolar que pretende alfabetizar e, ao mesmo tempo, conscientizar/politizar os homens pelo diálogo, levando à necessidade de se superar as mais diversas situações de opressão em que vive o oprimido.

Para Freire, a libertação do oprimido será possível pela educação. Não a educação

“bancária”, em que o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada saber, que visa defender os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes; mas a educação problematizadora.

A educação problematizadora, libertadora, promovida nos Círculos de Cultura por meio de perguntas e respostas (diálogo), se afirma na relação dialógica entre educador-educando. Para Paulo Freire, o Círculo de Cultura constitui-se numa estratégia da educação libertadora. Nesse círculo, não haveria lugar para o professor bancário, que tudo sabe, nem para um aluno passivo, que nada sabe.

Linhares (2008) analisa que o Círculo de Cultura proposto por Freire é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos lêem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento.

Nos chamados Círculos de Cultura, os analfabetos aprendiam e ensinavam a interpretar o mundo e a decodificá-lo, a partir da palavra e temas geradores de significância para a sua realidade, ideias estas presentes, principalmente, nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da Liberdade”.

Entretanto, ainda que o lugar da educação possa ser qualquer um, as instituições de ensino tem potencial para ser seu espaço privilegiado. Durkheim (*apud* Hauschild, 2011), por exemplo, defende a postura social que a escola e a educação em si devem ter. Na perspectiva do autor, a educação escolar deixa de ser vista de forma individualista e, sim, através de uma perspectiva coletiva.

Nesse contexto, as instituições de ensino têm papel indispensável, pois representam espaço potencial para reflexão sobre as transformações que se processam na atualidade, e seus resultados. Afinal, a escola não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais advindas da sociedade. Mas, pelo contrário, a escola pertence ao meio social e, por isso, sofre as influências do meio. “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social.” (GALLO, 2010, p. 145)

Bauman (2001) destaca que muitas transformações estão permeando a sociedade contemporânea e essas acabam por invadir todos os contextos, inclusive as instituições de ensino, onde o respeito, a participação, o debate e a deliberação devem ser estimulados, fortalecendo o capital social, conceito que passamos a analisar, a seguir.

A constituição de Capital Social nas instituições de ensino

A relação do conceito de capital social com a presente abordagem ocorre porque a formação do cidadão passa também pelos vínculos que são estabelecidos entre os membros que compõem as organizações, o que nos permite incluir as instituições de ensino. São esses vínculos que contribuem para garantir o engajamento, seja em relação aos objetivos intraorganizacionais, seja em relação aos objetivos voltados ao interesse público.

Capital social está intimamente ligado às redes sociais e de comunicação disponíveis para as interações dos agentes sociais (Matos, 2009, p. 101). Matos destaca, também, que “a rede social pode ser dimensionada pela confiança que os membros atribuem aos participantes e às consequências associadas a esse sentimento”. (Matos, *apud* Duarte, 2007, p. 55)

Matos (2009, p. 37) cita Coleman, para quem o capital social pode ser encontrado em dois tipos de estrutura: nas redes sociais que funcionam num espaço fechado (um clube, associação ou sindicato, com suas próprias normas e sanções), ou numa organização social ou instituição com um objetivo específico (empresa, governo, associação cultural, partido político, ONG).

A autora (2009, p. 38) considera Coleman (no campo da educação) e Putnam (com foco na participação cívica e no comportamento das instituições) como fontes de inspiração para a maior parte dos estudos sobre o capital social, já enfatizados também no universo escolar e de educação, que representam um âmbito dos mais propensos a alimentar laços comunitários de reciprocidade.

Todavia, apesar desse potencial, resta-nos questionar até que ponto nas instituições de ensino a visão tecnicista se sobrepõe às relações de cooperação e de confiança, inibindo a participação, o diálogo, a deliberação e a própria constituição de capital social.

Vale *et al* (2006, p. 46) consideram que o capital social se manifesta por meio das redes sociais que tornam possíveis a cooperação e a ação coletiva para benefício mútuo, no interior das organizações, grupos e comunidades.

Isso provoca a necessidade de se estabelecer estratégias coletivas, voltadas a promover, de acordo com Vale *et al* (2006, p. 46), relações de confiança mútua, senso de propósito e capacidade de trabalho coletivo, elementos subjacentes ao conceito de capital social.

Para completar, torna-se necessário não apenas evidenciar a importância do capital social nas instituições de ensino, mas também levar em conta o contexto democrático, de participação e engajamento cívico. É nesse sentido que Matos (2009, p. 44) trata de enfatizar e aprofundar justamente o conceito de capital social na estruturação de laços

sociais. Para tanto, a autora destaca a obra de Sennet – que analisa a corrosão do caráter e o declínio do capital social.

Para Sennet (1999, *apud* Matos, 2009, p. 45), o caráter designa sobretudo os traços permanentes de nossa experiência emocional, que se exprime pela confiança e o engajamento recíproco, na tentativa de atingir os objetivos de longo prazo, ou, ainda, para retardar a satisfação, visando a um objetivo futuro.

Matos (2009, p. 45) constata que a obra de Sennet ajuda a elucidar porque as causas prováveis da corrosão são as mesmas que afetam o capital social, trazendo, entre outras questões, como devem-se articular os interesses pessoais e públicos.

Um sistema político que não fornece aos seres humanos as razões profundas para que se interessem uns pelos outros não pode conservar sua legitimidade por longo tempo (Sennet, 1999, p. 66)

Segundo Putnam (2006, *apud* Matos, 2009, p. 47) os indivíduos têm mais chance de mudar sua vida quando fazem parte de uma comunidade cívica fortemente engajada. Dessa forma, os laços sociais e o engajamento cívico teriam influência preponderante sobre a vida privada e pública.

“As redes de interação alargariam enormemente a consciência dos membros, permitindo que eles desenvolvessem um “eu” e um “nós”, ou, retomando os termos teóricos da escolha racional, pode-se dizer que a presença dessas redes reforçaria o gosto dos indivíduos pelos benefícios coletivos (Bevort e Lallement, 2006, pp 37-8, *apud* Matos, 2009, p. 47)

Resta, porém, analisar qual seria o papel da comunicação na constituição do capital social. Matos (2009, p. 82), ao tratar das perspectivas atuais da abordagem da conversação, lembra que as noções de opinião pública e esfera pública fizeram com que o conceito de conversação fosse reconhecido como relevante dimensão da constituição da democracia. Matos (2009, p. 82) faz um questionamento sobre o porquê das conversações serem tão importantes para a formação de espaços públicos democráticos, se, geralmente, elas se estabelecem em contextos privados (pouco propícios ao embate de ideias) e entre pessoas que pensam de forma semelhante.

A autora resgata diferentes autores (Mansbridge, 1999; Kim e Kim, 2008; Moy e Gastil, 2006), que já destacaram que as conversações tendem a ocorrer com maior frequência em ambientes nos quais as pessoas se sentem protegidas ao expressarem seus argumentos e conclui que:

Assumir opiniões divergentes em contextos controversos não só impõe um desafio aos indivíduos como também um preço: transformar uma

conversação fluida, amistosa e agradável em um embate de ideias voltado para a produção de um acordo ou para a solução de um determinado acordo ou para a solução de determinada questão. (Matos, 2009, p. 82)

Matos complementa sua análise sobre o papel da conversação no capital social, lembrando que há uma outra forma de conversação apontada por Schudson, como aquela voltada para a solução de problemas, a qual focaliza as trocas de argumentos em público entre pessoas com *backgrounds* distintos, exigindo que os participantes formulem os próprios pontos de vista e respondam aos questionamentos alheios. (Matos, 2009, p. 84)

A evidência da comunicação para o capital social é apontada por Matos (2009, p. 214) quando cita Hartman e Lenk (2001), que acreditam que a comunicação pode potencializar o capital social e o cumprimento de metas negociais, sendo um ativo intangível capaz de contribuir para o capital social, ativo da mesma natureza.

É justamente o movimento de aproximação entre a noção de capital social e a de comunicação que oferece a possibilidade de pensar na constituição dos indivíduos como cidadãos e atores cívicos com base nas interações que estabelecem nas redes sociais, sejam elas organizacionais e/ou cívicas. (Matos, 2009, p. 218).

Por fim, vale ressaltar que a constituição de capital social facilita o engajamento dos cidadãos nos assuntos que afetam a coletividade, por vínculos de confiança que são estabelecidos.

O papel da comunicação pública na educação para a cidadania

Sendo a comunicação pública aquela praticada no espaço público sobre temas de interesse público, tendo como foco principal o cidadão, pode-se dizer que sua relação é intrínseca à educação, desde que a cultura educacional seja voltada ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades cidadãs, que inclua a participação, a liberdade de expressão, as trocas argumentativas, o diálogo, o debate, inerentes ao processo comunicativo e democrático.

Assim, seja na sala de aula, com a adoção de metodologias e didáticas coerentes com essa proposta por parte dos professores, seja em atividades de pesquisa, de extensão e outros espaços de convívio, a filosofia da comunicação pública acaba por enraizar-se ao projeto político pedagógico da instituição, quando seu propósito é formar o cidadão para atuar no contexto democrático.

Um exemplo nesse sentido vem de países europeus que, procurando estimular seus cidadãos a intervirem na vida política e social não só para assegurar o desenvolvimento dos valores democráticos fundamentais, mas também para fomentar a coesão social numa época de

crescente diversidade social e cultural, entendem a importância de proporcionarem conhecimentos, competências e atitudes adequadas, por meio da educação escolar.

Dessa forma, políticas e estratégias nacionais nortearam a reforma dos currículos de cidadania, bem como medidas destinadas a incentivar a “aprendizagem pela prática”, elemento fundamental numa área que exige a aquisição de competências práticas. Programas e iniciativas permitem aos estudantes adquirirem uma experiência concreta da vida social e política, com métodos utilizados pelos docentes na avaliação dessa aprendizagem.

Os estudantes fazem a sua aprendizagem da cidadania não só na sala de aula, mas também informalmente. Daí que a educação para a cidadania seja mais eficaz se secundada por um ambiente escolar em que os estudantes possam verificar diretamente como atuam os valores e os princípios do processo democrático.

Na aula, os jovens são formal e explicitamente ensinados a tornar-se cidadãos de pleno direito. No entanto, também aprendem a cidadania por outros meios. Por exemplo, podem começar a familiarizar-se com os procedimentos democráticos através da participação no processo de tomada de decisões da sua escola. Existem, assim, “oportunidades para aprender e experimentar a educação para a cidadania numa série de contextos (...) através de processos que englobam toda a escola”, mas também através de “atividades e experiências que envolvem a comunidade em geral” (Kerr e outros 2004, apud Rede Eurydice, 2012, p. 61).

De acordo com o relatório Eurydice, as escolas são um microcosmo onde os jovens aprendem a ser cidadãos ativos e responsáveis através das suas experiências cotidianas. O documento afirma que a cultura de escola influencia fortemente o comportamento de toda a comunidade escolar e é por isso que a educação para a cidadania, para ser eficazmente ensinada, necessita que essa cultura incentive e valorize a participação baseada em princípios democráticos, proporcionando aos estudantes oportunidades para se envolverem nas decisões que os afetam. (2012, p. 61)

Se de um lado há iniciativas como a desenvolvida pelos países europeus, por outro temos um longo caminho a ser percorrido no Brasil. Tal afirmação tem como base polémicas decorrentes da recente crise política, que é emblemática para suscitar o debate que tem sido travado em algumas escolas.

Em uma instituição de ensino superior de Campinas, por exemplo, o diretor proibiu discussões políticas dentro do campus da universidade no dia 17 de março de 2016, em

meio ao clima hostil instaurado nas ruas entre apoiadores do impeachment da presidente Dilma Rousseff (PT) e defensores do governo petista.

A mensagem do diretor mencionava que “a universidade não é o lugar adequado para as discussões político-partidárias”.

Ainda que a intenção do diretor tenha sido evitar um clima de guerra instaurado nas ruas, dentro da universidade, a partir de um episódio que envolveu agressão verbal a uma aluna, revela-se o quanto a educação pode estar desvinculada dos debates políticos.

Claro que nem todas as instituições de ensino agem da mesma maneira. Enquanto ocorria a proibição do debate na universidade, uma escola de ensino infantil, fundamental e médio da mesma cidade, promovia um momento de reflexão com seus alunos acerca do cenário político brasileiro.

Um dos temas em destaque desse momento foi a corrupção. A direção da escola fez questão de enfatizar que é preciso pensar nas pequenas corrupções que são praticadas no dia a dia. Lembrou também que é preciso buscar informações, trocar ideias, opiniões para entender o que está acontecendo.

A direção dessa escola registrou que o momento não tinha caráter partidário, porque a corrupção e a violação dos princípios têm se dado de forma geral.

Por fim, a mensagem destacou que a escola sempre manterá o diálogo e a troca de ideias no campo da educação sobre assuntos relevantes.

Com essa postura e por meio do acesso ao projeto político pedagógico dessa escola, foi possível identificar coerência com o objetivo de formar o cidadão democrático.

A formação do cidadão democrático implica justamente o desenvolvimento da habilidade de utilizar a retórica virtuosa que permite enfrentar a qualidade do outro que tem opinião diferente.

Isso conduz a uma cultura que não aceita a repressão e o controle social, e que permite o desenvolvimento de uma sociedade sem exploração, visando justiça, liberdade e democracia, pilares que sustentam a abordagem crítica dos autores ligados à Escola de Frankfurt.

Essa base crítica vincula-se também à noção de capital social, uma vez que, quando se visa uma sociedade sem exploração, é imprescindível o fortalecimento da comunidade cívica engajada, na qual o indivíduo, estabelecendo vínculos de confiança, tem mais condições de mudar sua vida. (Putnam, 2006)

Por outro lado, se o contexto democrático implica diversidade de opiniões, muitas vezes as

trocas argumentativas se darão entre indivíduos pertencentes a diferentes “backgrounds”, portanto, nem sempre vinculados.

Nesse sentido, vale resgatar as considerações de Habermas (1984) ao enfatizar o desafio que é promover comunicação entre diferentes esferas, e ao mesmo tempo utilizar uma estrutura de entendimento que possibilite o diálogo e argumentação de forma a alcançar um consenso racional.

Seguindo essa concepção, há aproximação com o círculo de cultura defendido por Freire, como o lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo, com vivências compartilhadas que permitem a construção coletiva do conhecimento.

Todavia, não se pode ignorar que participar de debates, expondo opiniões e procurando influenciar outras pessoas apresenta também dificuldades, já que mesmo em meio a uma sociedade que se diz democrática, há muitas vezes aversão aos que têm opinião diversa. A intolerância, o radicalismo, o desrespeito também são inibidores da livre expressão.

Assim, não basta promover espaços de debate. Entre os pressupostos para que as pessoas participem efetivamente estão o respeito, a tolerância e a instituição de uma cultura democrática, que podem ter nas instituições de ensino espaços para esse exercício de aprendizagem, afinal essas representam locais férteis para a educação cidadã, exigindo a adoção de um modelo que incorpore a participação, o diálogo, o debate, com respeito e tolerância, e o fortalecimento do capital social positivo.

Considerações finais

É interessante observar se o diálogo, o debate e a deliberação integram a cultura das instituições de ensino, sejam elas de ensino fundamental, médio ou superior, visando a formação de uma sociedade democrática, que participa da definição e execução de políticas públicas que atendam ao interesse público.

Entretanto, é preciso reconhecer que obstáculos históricos e culturais precisam ser transpostos para que as instituições de ensino se tornem espaços de aprendizagem para a cidadania.

É importante reconhecer que há muito a avançar, para que se repense a educação em função de um cenário social que exige mais consciência política, mais educação, mais abertura para as trocas argumentativas.

Com espaços de interlocução, de participação e de deliberação, as instituições de ensino promovem a interface entre educação e comunicação, já que essa interligação faz com que,

na sua formação, o cidadão desenvolva habilidades e competências para utilizar os instrumentais da comunicação para participar ativamente nas questões de interesse público. No âmbito da educação, formal ou informal, as ações educativas combinam elementos de reprodução da cultura de seus agentes, bem como de transformação. Da mesma forma, ações de comunicação pública constituem-se em recursos indispensáveis ao envolvimento da sociedade para o estabelecimento de potenciais de transformação, presentes e futuros. Independentemente do tipo e da abrangência das ações integradas entre comunicação e educação a serem alcançadas, deve-se ter em mente que a apreensão dos conhecimentos envolve, além da capacidade intelectual, o convívio em espaços de troca, de diálogo, de debate, que estimulem os sentidos, os desejos e a motivação.

Referências

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ALVESSON, Matz; DEETZ, Stanley. Teoria Crítica e Abordagens Pós-Modernas para Estudos Organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R; CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (orgs.) Handbook de Estudos Organizacionais. Modelos de análise e novas questões em Estudos Organizacionais. Volume 1. São Paulo: Atlas, 1999.
- BARBERO, J M. A Comunicação na Educação. São Paulo, Ed. Contexto, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____. Globalização: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CRAIG, R. T; MULLER, H. L. Theorizing Communication Reading Across Traditions, Sage Publications, Inc., 2007.
- DEGENHARDT, Victor Werner. A TEORIA CRÍTICA E A ESTRATÉGIA EMPRESARIAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMULAÇÃO. BASE – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos 2(2):102-108, maio/agosto 2005.
- DRAGO, Pedro Anibal. Teoria Crítica e Teoria das Organizações. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, Abr./Jun. 1992.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 158 p.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. 148 p. (Coleção leitura)

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 245 p.

_____. Pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HABERMAS, J. Direito e Democracia.: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, vol.II, 1997.

HAUSCHILD, C. B. Qual a função da escolar?
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/10318/qual-a-funcao-da-escola##ixzz3XPLBxk7G>

KIM, J., WYATT, R. O.; KATZ, E. Notícia, Conversação, Opinião e Participação: o papel da conversação na democracia deliberativa. Tradução Carolina Khodr, Juliana Pronunciati e Priscila Souza (2008).

LINHARES, L. L. Paulo Freire: Por uma educação libertadora e humanista.
www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf

MANSBRIDGE, J. A conversação cotidiana no sistema deliberativo. In: MARQUES, A. C. S. (organização e tradução). A deliberação pública e suas dimensões sociais políticas e comunicativas: textos fundamentais, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARQUES, A. C. S. (organização e tradução). A deliberação pública e suas dimensões sociais políticas e comunicativas: textos fundamentais, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARQUES, Angela C. S. “Os meios de comunicação na esfera pública: novas perspectivas para as articulações entre diferentes arenas e atores. Em Revista Líbero, Ano XI n. 21, junho de 2008.

MATOS, Heloiza. In: DUARTE, Jorge. Comunicação Pública. Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público. Atlas, São Paulo, 2007.

PAIM, V. C; NODARI, P.C. A missão da escolar no contexto atual. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../706

PUTNAM, R. D. Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1997.

REDE EURYDICE. A Educação para a cidadania na Europa. Bruxelas, Bélgica, 2012. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf

REIS, B. P. W. Capital Social e Confiança: Questões de teoria e método. Revista Sociologia Política, 21, p. 35-49, nov. 2003.

ROCHA, Davi de Castro; FERRAZ, Sofia Batista; CABRAL, César de Aquino; SANTOS, Sandra Maria dos; PESSOA, Maria Naiula Monteiro. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais paradigmas e produção científica no Brasil. II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. João Pessoa/PB, 20 a 22 de novembro de 2011.

ROMANO, Jorge O. Empoderamento e direitos no combate à pobreza. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SCHEBELESKI, Patricia Grotti e FERREIRA, Cristina Hillen Marchine. Teoria Crítica: Origens e

Conceitos. VII ENPPEX. Universidade e Gestão Pública: Perspectivas e possibilidades. II Seminário dos Cursos de Ciências Sociais Aplicadas da Fecilcom.

SENNETT, R. Respeito: A formação do caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro, Record, 2004.

SOUZA, Paulo Roberto Belomo de; SALDANHA, Anaís Naomi Kasuya; ICHIKAWA, Elisa Uoshie. Teoria Crítica na Administração. Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo, v. 11, no. 3, p. 1-9, julho/setembro 2004.

VALE, G. M. V.; AMÂNCIO, R.; LAURIA, M. C. P. Capital Social e suas Implicações para o Estudo das Organizações. O&S, v. 13, no. 36, Janeiro/Março, 2006.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CALDAS, Migual P. Teoria Crítica e Pós-Modernismo: Principais alternativas à hegemonia funcionalista. RAE-Clássicos. Vol. 46, no. 1, Jan./Mar, 2006.

WEBERING, Susana Iglesias. Teoria Crítica e Teorias Organizacionais: uma relação possível? GEPROS – Gestão da Produção, Operações e Sistemas. Ano 5, no. 4, out-dez/2010, p. 139-152.