

(Re)Discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais

(Re)Discussing the action of the state in the formulation and implementation of educational policies

SALETE CAMPOS DE MORAES*



RESUMO – A partir de uma análise histórica acerca do papel desempenhado pelo Estado na implementação de políticas sociais, o presente texto traz para o debate a relação entre as mudanças no capitalismo e nas políticas públicas, as origens das políticas sociais e o papel do Estado na formulação de políticas educacionais. Discute, ainda, a tensão entre os pilares da regulação e da emancipação, apresenta experiências alternativas na formulação de políticas públicas e aponta para possibilidades de reconfiguração/reequilíbrio dos referidos pilares.

Descritores – Políticas educacionais; Estado e capitalismo; regulação e educação; políticas públicas alternativas.

ABSTRACT – Based on a historical analysis of the state's role in implementing social policies, the text considers the relationship between changes in capitalism and public policies, the origins of social policies and the role of the state in formulating educational policies. It then discusses the tension between the poles of regulation and emancipation, presents alternative experiences in the formulation of public policies and suggests possibilities for the reconfiguration and rebalancing of these poles.

Key words – Educational policies; state and capitalism; regulation and education; alternative public policies.

Quando se pretende discutir a implementação de políticas educacionais, uma das questões centrais a ser abordada é a análise das posturas/ações/intervenções do Estado, inclusive, contemplando diferentes períodos históricos, pois, como indica Bobbio (2007), em termos de bem-estar social, sempre se supõe que seja o Estado o agente principal na implementação de políticas.

Assim, considerando a premissa acima, torna-se fundamental, também, historicizar a relação entre capitalismo e políticas públicas, de modo que se possa evidenciar a estreita relação existente entre as mudanças no capitalismo e as mudanças nas políticas públicas – em geral – e nas políticas educacionais, em particular.

As políticas sociais guardam para com o capitalismo, não apenas uma relação geral, mas, também, “relações específicas”, isto é, relações peculiares e diferentes, de acordo com as mudanças pelas quais passa o próprio capitalismo. Segundo Coimbra (1994), cada uma das

diferentes maneiras e formas do desenvolvimento capitalista tende a engendrar formas próprias de política social.

Para Montagut (1994), a política social surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então, no campo das relações e conflitos que se dão nas relações de produção. A autora assinala, ainda, que o leque de funções da política social vai desde a concepção caritativo-assistencial, no século XVIII, passando pela concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX, até chegar ao Estado de bem-estar (final do século XIX, início do século XX), no qual desempenha um papel significativo.

Coimbra (1994) nos apresenta a sugestão feita por Gordon, Reich e Edwards, de que a história do capitalismo teria assistido à experimentação, à consolidação e à decadência de três diferentes estruturas. Na primeira metade do século XIX, e até os anos 1870, teria vigorado

* Doutor em Educação pela UNISINOS. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS e assessora na Secretaria Municipal de Educação, PMPA/RS.
E-mail: saletecm@puers.br
Artigo recebido em: junho/2005. Aprovado em: julho/2007.

uma estrutura social de acumulação assentada no processo inicial de proletarianização, período este em que o operariado preservava suas antigas habilidades artesanais, uma vez que o maquinário era restrito a alguns segmentos industriais, e o Estado, nos termos de Habermas, limitava-se a um papel de “criação de mercados”, tanto de trabalho, quanto de produtos e de capitais.

Segundo a leitura histórica feita pelos autores norte-americanos, nesta primeira fase do capitalismo, não se pode falar propriamente em política pública, pois o que havia em termos de instituições de provisão de necessidades dos trabalhadores eram suas próprias organizações defensivas. Nesse contexto, quase todas adotaram um formato mutualista, e envolviam, desde as cooperativas, até as sociedades de ajuda mútua, dentre as quais as mais características foram as *Friendly Societies* inglesas.

Essa estrutura entrou em decadência com a grande crise do início dos anos 1870, pondo fim à primeira fase do capitalismo. Inicia-se, então, uma nova fase, caracterizada pela “homogeneização no trabalho”, estrutura caracterizada por estar assentada em empresas maiores, com maior tecnologia e com trabalhadores sem passado manufatureiro. Esta estrutura se apoiava em um Estado que crescera para ter condições de, segundo as palavras de Habermas, “complementar os mercados” (COIMBRA, 1994).

A segunda fase do capitalismo assistiu ao “nascimento” das políticas sociais (COIMBRA, 1994; MOLINA, 1997). Segundo Molina (*op. cit.*), podemos situar as origens da política social – entendida como uma ação deliberada do governo sobre as sociedades modernas – no século XIX, com a legislação fabril inglesa de 1833, e com a legislação de Bismarck (1870), na Alemanha, a primeira grande iniciativa verdadeiramente estatal. No entendimento de Montagut (1994), esta legislação foi um conjunto de medidas de proteção aos trabalhadores, levadas a cabo por um Estado não democrático, e teve a intenção de inibir o crescimento das idéias socialistas.

Na visão de Coimbra (*op. cit.*), em função da depressão dos anos 1870 e das correlatas mudanças na composição da classe trabalhadora, assistiu-se, tanto aos primeiros passos da política social quanto à “empresarialização” do velho mutualismo, na medida em que as firmas capitalistas assumiram alguns dos encargos que, anteriormente, estavam sob a responsabilidade das entidades mutualistas. Com isto, as empresas transformaram o atendimento de necessidades dos trabalhadores em algo útil e funcional para elas, quer seja em termos econômicos, quer seja em termos políticos. O principal exemplo desse fenômeno é dado pelo chamado “*welfare capitalism*” americano do período de 1880-1930.

Com a depressão de 1930 e a segunda Guerra Mundial, há o fim da segunda fase do capitalismo e o surgimento

da chamada fase “keynesiana”, na qual a política social é verdadeiramente ampliada. O mercado de trabalho se segmenta, a grande indústria se expande e assume a forma de moderna corporação. O Estado cresce física e funcionalmente, tanto que se tornou, nas palavras de Jürgen Habermas, um “tenente que substitui o mercado” (COIMBRA, 1994).

Ainda que seus passos iniciais tenham sido dados bem mais cedo, a era da política social, segundo Coimbra (*op. cit.*), é a do capitalismo keynesiano e do Estado ampliado. É típico do pós-guerra o aumento da participação financeira da política social no orçamento do Estado, e os conseqüentes crescimento físico e expansão da cobertura. Tanto é assim, que o termo “*welfare state*” passou a ser utilizado para descrever esse novo Estado, um Estado forte, interventor e permanentemente envolvido com as questões distributivas e redistributivas.

Valendo-se das transformações da história do capitalismo, e voltadas fundamentalmente contra as teses keynesianas, surgem as teses neoliberais, que criticam a intervenção estatal e ressaltam os atributos reguladores do mercado, teses estas que ganham força com a crise do capitalismo na década de 1970. Inicia-se, então, uma nova fase do capitalismo.

Segundo Höfling (2001), as ações do Estado, na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista (ações estas que, de alguma forma, envolvem as políticas públicas) são consideradas, pelos neoliberais, um dos maiores entraves a este desenvolvimento. As ações do Estado são também, em grande medida, responsáveis pela crise por que atravessa a sociedade.

Sob esta perspectiva, a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, uma vez que inibiria a concorrência e a livre iniciativa, podendo, assim, bloquear os mecanismos de equilíbrio que o mercado é capaz de gerar. O livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das oportunidades dos indivíduos na sociedade (HÖFLING, 2001).

Se o mercado é o grande equalizador das oportunidades, é a cargo deste que deve estar a escolarização dos indivíduos. Para aqueles que comungam das idéias neoliberais, a educação pública universal significa uma intervenção estatal na questão educacional, o que impede os cidadãos de optarem livremente pelo tipo de mercadoria-educação que mais convém aos seus filhos. No entendimento de Friedman (1985), professores e administradores de escola são os “produtores”; pais e filhos, os “consumidores”.

No intuito de aliviar os setores da sociedade que contribuem, através de impostos, para o sistema público de ensino (ainda que não o utilizem) e, ao mesmo tempo,

de ampliar a oferta em relação a orientações e modelos educacionais, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades para o setor privado. Com isso, possibilita-se às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, o que, ao mesmo tempo, representaria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se seu padrão de qualidade (HÖFLING, 2001).

Ainda dentro das fronteiras do pensamento neoliberal, há uma proposição que indica como deveria ser a participação das verbas públicas destinadas à educação primária e secundária: esta se daria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades. As famílias arcariam com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao valor do cupom recebido. Para possibilitar um maior controle por parte dos pais, e o livre exercício de escolha sobre a educação desejada, a estratégia de descentralização adquire grande importância. Segundo Höfling (2001), esta descentralização – transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais a esferas menos amplas – é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e um modo de reduzir os custos.

Em síntese, em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder de – e, freqüentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001).

Sob uma perspectiva analítica oposta ao neoliberalismo, Lenhardt; Offe (1984) analisam as origens das políticas sociais no Estado capitalista contemporâneo. Segundo os autores, no desenvolvimento do capitalismo, as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se transformam de tal modo, que foge à competência dos indivíduos a decisão quanto à sua utilização. Em razão disso, funções que tradicionalmente estavam circunscritas às esferas privadas da sociedade, incluindo-se aqui a educação, passam a ser desempenhadas pelo Estado. Assim, além de qualificar mão-de-obra para o mercado, o Estado, através das políticas e programas sociais, procuraria manter sob controle aquelas parcelas da população que não estão inseridas no processo produtivo.

Quanto à gênese da política social estatal, Lenhardt; Offe (1984) colocam em questão dois conhecidos conjuntos de argumentos desenvolvidos pela Ciência Política. Questionam tanto a explicação baseada na teoria dos interesses e das necessidades, a partir de exigências

políticas dos trabalhadores assalariados organizados, quanto a explicação a partir das exigências funcionais da produção capitalista.

Esses autores defendem a tese de que, para a explicação da trajetória evolutiva da política social, precisam ser levadas em conta – como fatores causais – tanto exigências, quanto necessidades; tanto problemas da integração social, quanto problemas da integração sistêmica; tanto a elaboração política de conflitos de classe, quanto a elaboração de crises do processo de acumulação.

Com relação à política educacional, Lenhardt; Offe (*op.cit*) destacam que seria equivocado pensar em objetivos voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho conforme os interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego. Acreditam que seria mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalista.

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, àqueles que, historicamente, vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização (ou não) de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender à sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários, programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles, a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001).

A autora diz, ainda, que, numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel, concomitantemente, em relação à democratização da

estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito, em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada”. Diz-nos também que a frustração – ou não – destas expectativas se coloca em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil em relação àquilo que se concebe por Estado, Governo e Educação Pública.

No caso brasileiro, até recentemente, a política educacional foi vista como parte do projeto de reforma do Estado. Reformava-se, pois, o Estado, já que se entendia que a crise era do Estado, e não do capitalismo. Nesta perspectiva, busca-se racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que tange às políticas sociais. Peroni (2000, p. 5), ao analisar as políticas educacionais implementadas nos anos 90, entende que

A proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investir em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

A radical mudança do papel do Estado quanto ao provimento dos direitos fundamentais de cidadania vem ocorrendo, em nível mundial, desde os anos 80, mas é a partir dos anos 90 que ela se acirra. Embora o Brasil tenha ingressado com atraso neste processo, os dirigentes, segundo Sousa Junior (2001), resolveram compensar o tempo perdido implementando um conjunto de medidas em diversos setores da economia e das políticas públicas, sendo a área educacional atingida em todos os níveis e modalidades de ensino, num curto espaço de tempo.

O papel desempenhado pelo Estado é explicitado, com propriedade, por Innerarity (2002, p. 143-144):

A nadie se le oculta que el estado moderno se ve enfrentando a decisiones que, en su actual configuración, no puede ni resolver, ni disolver. Por eso es previsible que la política, en su forma actual, fracasará ante la ingobernabilidad de la sociedad del conocimiento. [...] Precisamente la función de la política consiste en gestionar esta contingencia, agudizada ahora por el hecho de que se ha disuelto el mito del estado como una instancia autosuficiente que estructura los intereses sociales.

Na concepção de Sousa Santos (2006; 2007), o projeto de modernidade ocidental tem se sustentado em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o da emancipação. Originariamente, o pilar da regulação contém os princípios do Estado, da comunidade e do mercado, enquanto o pilar da emancipação está constituído pelas lógicas de racionalidade estético-expressiva, moral-prática e cognitivo-instrumental. O desequilíbrio entre esses dois pilares provocou, praticamente, o desaparecimento do pilar da emancipação e, concomitantemente, o robustecimento do pilar da regulação. O que se observa, então, é um desenvolvimento excessivo do Estado, uma hipertrofia do mercado e um quase desaparecimento do princípio da comunidade.

No Brasil, esta situação se agrava pela predominância de um modelo de dominação oligárquico, patrimonialista e burocrático, e de uma sociedade com longa tradição de política autoritária. Este perfil, segundo Sousa Santos (2002a, p. 15),

resultou numa formação de Estado, num sistema político e numa cultura caracterizados pela marginalização política e social das classes populares, ou a sua integração através do populismo e do clientelismo; a restrição da esfera pública e a sua privatização pelas elites patrimonialistas; a ‘artificialidade’ do jogo democrático e da ideologia liberal, originando uma imensa discrepância entre o ‘país legal’ e o ‘país real’. A sociedade e a política brasileiras são, em suma, caracterizadas pela total predominância do Estado sobre a sociedade civil e pelos obstáculos enormes contra a construção da cidadania, o exercício dos direitos e a participação popular autônoma.

Ude (2002) compartilha das idéias de Sousa Santos, ao declarar que a história da sociedade brasileira se apresenta marcada por uma relação de dependência com o Estado, marca esta que tem nos impedido de construir uma avaliação coletiva para pensarmos uma outra forma de organização social, na qual o Estado fosse regulado por decisões oriundas da coletividade.

Em uma análise histórica do modo de se fazer política pública em educação no Brasil, num enfoque retrospectivo, vê-se que o pilar da regulação tem sido a norma. O Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas “intramuros”, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/Secretário e sua respectiva assessoria. Pensar a Política Educacional tem sido privilégio de “especialistas” – especialistas em articulação política no sentido amplo do termo (incluindo, aqui, o seu pior sentido: o de entender a coisa pública como objeto de privilegiamento de interesses pessoais), especialistas em administração educacional, especialistas em gerenciamento de recursos humanos, etc.

Assim constituída, a estrutura deste sistema é hierarquizada, verticalizada. Há um “lugar” onde se estabelece o ordenamento das prioridades. Ali se decide quais necessidades e quais interesses (e de quais grupos sociais) serão atendidos. Aos demais envolvidos – professores, alunos, pais e funcionários de escola – compete cumprir as determinações legais. Algo que lembra Durkheim (1976), quando diz que, na sociedade, há homens de ação e homens de pensamento. Os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam, e os homens de ação cumprem, executam. Esta forma hierarquizada, verticalizada de entender e de fazer política educacional expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizada, verticalizada. A ação do Estado é, aqui, tão somente regulatória.

Este desequilíbrio entre os pilares da regulação e da emancipação propiciou o renascimento das idéias liberais, agora com nova roupagem, mas, ainda, apoiadas na “lógica do mercado”, a qual, segundo seus defensores, deveria fornecer diretrizes para o planejamento e implementação das políticas públicas. A predominância da lógica neoliberal tem agravado a situação de expressivos contingentes de pessoas que vivem na periferia da vida. Para contrapor-se a essa concepção de homem, de mundo e de sociedade, que, nas asas da globalização, atingiu todas as regiões do planeta, e para tentar deter o processo de “privatização do Estado”, têm emergido, em todo mundo, propostas de políticas públicas que se pautam pela lógica da governação democrática.

Nessa perspectiva, destacam-se inúmeros exemplos, dentre os quais se pode citar: Saint Denis, na França, onde há dez anos, o governo municipal vem trabalhando a democracia em nível de bairros (comitês consultivos junto ao Conselho Municipal) e em nível de toda cidade, através de reuniões temáticas anuais (BRAOUEZEC, 2000); na Hungria, há o auto-governo das minorias étnicas (ciganos, alemães, croatas, sérvios) que, além de ter o direito de formar um governo local, devem ser consultadas pelo governo municipal acerca das questões que envolvam estas minorias (HAMMER, 2000); a cidade de Montreal, no Canadá, tem uma rica tradição de iniciativas de participação coletiva que, segundo Morin; Latendresse (2000) organizam-se em *mesas de bairro*, as quais não só são reconhecidas pela municipalidade de Montreal, como esta participa, em parte, de seu custeio; em Barcelona, na Espanha, vem sendo construída, ao longo das duas últimas décadas, uma democracia participativa que aposta no “segmento cidadão da gestão municipal” (ALCOBER, 2000); na Índia há uma forte tradição dos chamados micromovimentos e a ação de um deles, o Movimento Bodh Gay, criou, na perspectiva de Sheth (2003) uma nova esperança, em todo o país, entre os grupos de intervenção social, quanto à eficácia

da utilização da militância não-violenta como um meio para a transformação social e econômica; outro exemplo vem do Estado de Kerala, também na Índia, que tem sido palco de uma das mais ousadas, conscientes e abrangentes experiências de governação participativa capacitante (HELLER; ISAAC, 2003); no Brasil, a cidade de Porto Alegre tem sido freqüentemente citada pelos pesquisadores (FEDOZZI, 1999; SOUSA SANTOS, 2002a; 2002b; 2003; SINTOMER; GRET, 2003; HERBERT, 2008), como exemplo de democracia participativa, principalmente em função do “Orçamento Participativo”.

Com esta síntese histórica não se pretendeu esgotar a temática em questão, que é, sabidamente, ampla, complexa, candente e (pelo menos até o momento) absolutamente inconclusiva e não consensual. O que se objetivou foi reafirmar a importância de se (re)conhecer os processos históricos do capitalismo e evidenciar, assim, que estes têm determinado as políticas implementadas pelo Estado ao longo do tempo. Para além deste reconhecimento, se pretendeu ainda, destacar a existência de movimentos sociais – na história recente – que buscam a inversão da lógica capitalista. As experiências de políticas públicas alternativas que se pautam, fundamentalmente, por uma ampliação da participação das comunidades na discussão e construção de políticas públicas, que vêm sendo desenvolvidas em diferentes partes do mundo, representam um avanço concreto na perspectiva de busca de outras lógicas. Alguns podem argumentar que tais políticas são pontuais e de ação restrita, não podendo ser tomadas como “modelos” para a ação do Estado. Entretanto, talvez exatamente aí resida o mérito das propostas alternativas: a não existência de modelos.

A multiplicidade e a pluralidade de movimentos sociais – que têm como nascedouro os anseios de cada comunidade – são o que torna meritória a existência de tais movimentos, que, a despeito de todas as vicissitudes encontradas no seu entorno, assumem o desafio de pensar/agir na contra-corrente da lógica capitalista vigente. Dessa forma, a organização das comunidades na perspectiva da governação democrática evidencia que não há – *a priori* – um determinismo histórico, demonstrando que é possível rediscutir e redirecionar o papel do Estado na formulação e implementação das políticas em educação.

REFERÊNCIAS

- ALCOBER, Pere. A participação cidadã: uma opção estratégica para Barcelona. In: BECKER, Ademar José (Org.). **A cidade reinventa a democracia**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000. p. 115-118.
- BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 173 p.

- BRAOUEZEC, Patrick. A contribuição de Saint Denis na construção da democracia participativa. In: BECKER, Ademar José (Org.). **A cidade reinventa a democracia**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000. p. 109-113.
- COIMBRA, Marcos Antônio. Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem as políticas sociais? In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme; COIMBRA, Marcos Antônio. **Política social e combate à pobreza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. p. 105-126.
- DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976. p. 34-48.
- FEDOZZI, Luciano. **Orçamento participativo**: reflexões sobre a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1999. 253 p.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 187 p.
- HAMMER, Ferenc. Experiências participativas na gestão da coisa pública na Hungria (e no Leste Europeu). In: BECKER, Ademar José (Org.). **A cidade reinventa a democracia**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000. p. 125-128.
- HELLER, Patrick; ISAAC, Thomas. O perfil político e institucional da democracia participativa: lições de Kerala, Índia. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003. p. 499-535.
- HERBERT, Sérgio Pedro. **Orçamento Participativo na perspectiva de Freire e Gramsci**: condições para emergência e formação de lideranças. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. 326.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.
- INNERARITY, Daniel. **La transformación de la política**. Barcelona: Península, 2002. 203 p.
- LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e política social: tentativas de explicações político-sociológicas para as funções e os processos inovadores da política social. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 386 p.
- MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **Las políticas sociales y la educación social**. El impacto de las políticas sociales en las comunidades urbanas de la ciudad de Porto Alegre: estudio de un caso. 1997. 457 f. Tesis (Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 1997.
- MONTAGUT, Teresa. **Democràcia i Serveis socials**. Barcelona: Hacer, 1994.
- MORIN, Richard; LATENDRESSE, Anne. A concertação e a parceria à escala dos bairros na cidade de Montreal: uma contribuição para a democracia participativa? In: BECKER, Ademar José (Org.). **A cidade reinventa a democracia**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000. p. 135-147.
- PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0508t.htm>>. Acesso em: 01.10.2002.
- SHETH, D. L. Micromovimentos na Índia: para uma nova política de democracia participativa. Tradução de: Victor Ferreira. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003. p. 73-111.
- SINTOMER, Yves; GRET, Marion. **Porto Alegre**: a esperança de uma outra democracia. Tradução de: Gilberto Ferreira e Ester Garcia. Porto: Campo das Letras, 2003. 154 p.
- SOUSA JUNIOR, Luiz de. Reformas educativas e qualidade de ensino. In: Reunião Anual da ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0555205584949.doc>>. Acesso em: 01.10.2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 348 p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 415 p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Democracia e participação**: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre. Porto: Afrontamento, 2002a. 233 p.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Roda Viva**, São Paulo: TV Cultura/Fundação Padre Anchieta, 2002b. Entrevista.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Introdução Geral. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Porto: Afrontamento, 2003. p. 11-23.
- UDE, Walter. Redes sociais: possibilidades metodológicas para uma prática inclusiva. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 127-139.