

**PAULO FREIRE**

*Democracia, Educação, Liberdade*

Coordenação de Maria Celeste Natário, Luís Ramos e Renato Epifânio.

2023

Edição conjunta de:

Instituto de Filosofia da Universidade do Porto  
Via Panorâmica s/n  
4150-564 Porto

e

DG Edições  
Av. D. Pedro V, 15 - 5.º Esq.º  
2795-151 Linda-a-Velha

Composição e maquetagem: DG edições

Impressão e acabamento: VASP DPS

ISBN: 978-989-35322-3-2

Depósito Legal: 525150/23

Primeira edição: Dezembro de 2023

DOI: <https://doi.org/10.21747/9789893532232/pau>

O presente livro é uma publicação do Grupo de Investigação “Raízes e Horizontes da Filosofia e da Cultura em Portugal”, financiada por Fundos Nacionais através da FCT/MCTES - Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Projeto do Instituto de Filosofia com a referência UIDB/00502/2020.

(RE)ENCONTRAR PAULO FREIRE “COMO EDUCADOR E,  
PORTANTO, COMO POLÍTICO”: NOS TRILHOS DA  
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, DO CURRÍCULO  
E DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Pedro Duarte

**Introdução**

O presente capítulo assume uma intenção particular e especialmente transparente: procurar dialogar com diferentes trabalhos de Paulo Freire. Por assumir a ideia de diálogo, tento não estabelecer um discurso associado a uma espécie de genealogia, ou mapeamento do pensamento freiriano, como se de um trabalho de arqueólogo se tratasse. Por muito valor que considere que tenha tal propósito, visto, acima de tudo, ser fiel ao próprio princípio estabelecido pelo autor, assumindo, então, uma relação em que falamos um *com* o outro. Por conseguinte mobilizo as reflexões deste pedagogo brasileiro – que são, inevitavelmente, social, histórica e politicamente contextualizadas –, mas não para fazer uma transposição direta e inalterada do seu pensamento. Privilegio, antes, um processo de diálogo e mestiçagem, para que não sejam, apenas, uma memória passada, mas possam continuar vivos, possam continuar a estabelecer-se como novas janelas para a análise e crítica das realidades educativas contemporâneas.

Se me permitem a ousadia, acredito que tal postura surge em linha com aquilo que ele próprio nos quis ensinar. Ao ler Paulo Freire, encontramos, uma e outra vez, um discurso de humildade intelectual, de abertura à reflexão e à discussão conjunta, de crítica a modos dogmáticos ou doutrinários de pensar e discutir. Aliás, o próprio pensamento freiriano é, não raras vezes, uma reflexão assente no reencontro consigo mesmo, com a biografia e com a história do seu próprio pensamento que é, em diferentes obras, recuperado, retomado, reescrito. Essa ideia é por ele partilhada em *Pedagogia da Esperança*:

Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer<sup>1</sup>.

De facto, muito admiro esta postura de Paulo Freire. Nos seus textos, a humildade nas suas posições, a valorização de momentos de escuta, a par-

<sup>1</sup> Freire. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 18.

tilha de posturas críticas à sua e, muito recorrentemente, a identificação de situações de aprendizagem ilustram, com uma transparência singular, o modo como o pedagogo se envolvia no diálogo como condição necessária na busca «pela profundidade na interpretação dos problemas»<sup>2</sup>, e, sobretudo, como forma de contrariar o *antidiálogo* e a verticalidade das relações, o isolamento e o monólogo<sup>3</sup>, defendendo, então, que «o diálogo fenomeniza e *historiciza* a essencial intersubjetividade humana»<sup>4</sup>.

É, então, nesta postura de encontro, desencontro e reencontro que procurarei desenvolver este capítulo. Há, contudo, uma questão central que importa, ainda, esclarecer: porquê dialogar com Paulo Freire, meio século após a sua morte?

Para responder a essa questão, necessito, desde logo, de assumir um ponto prévio. Apropriando-me de uma recente obra de Bob Dylan<sup>5</sup>, é fundamental reconhecermos que Paulo Freire contém, em si mesmo, *multitudes*. De facto, mesmo sendo um autor que está, tradicionalmente, associado (ou, por vezes, restrito) à educação<sup>6</sup>, a pluralidade de domínios discutidos por Freire é especialmente ampla, com contributos que dialogam com a antropologia, a ética, a epistemologia, a política, a sociologia, entre outros. Esse reconhecimento é necessário para se ter em atenção que qualquer discussão *sobre* e *com* Paulo Freire será, irremediavelmente, incompleta, porque dificilmente comportará todo o seu pensamento. Por esse motivo, alerta, desde já, para a incompletude deste pequeno capítulo, dado que me centrarei, precisamente, na reflexão educativa.

Retomando a questão que coloquei, apresento três motivos. Em primeiro, o incalculável contributo e influência que Freire nos deixou como herança. Esta influência decorre do seu trabalho como educador. Este trabalho realizou-se em três domínios diferentes: no da ação pedagógica, em distintos contextos de práticas; no da reflexão e problematização *praxiológica*, com os múltiplos trabalhos que publicou; no da intervenção política, que nunca abdicou, e que desenvolveu tanto em formas de participação cidadã, como

<sup>2</sup> Freire. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 60.

<sup>3</sup> Freire. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

<sup>4</sup> Fiori. «Aprenda a dizer sua palavra». FIORI. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, pp. 1-15, p. 9.

<sup>5</sup> Dylan. «I contain multitudes», *Rough and Rowdy Ways*. 2020.

<sup>6</sup> Curiosamente, como retrata na *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire foi, à época, criticado, havendo quem procurasse negar a sua *condição de educador*, devido ao tipo de trabalho e aos temas que discutia.

em modos de participação formal, ao ocupar cargos institucionais – e, também, do legado que influenciou inúmeros investigadores e professores contemporâneos, que são, orgulhosamente, *filhos de Freire*. Efetivamente, o contributo de Paulo Freire para o pensamento e a investigação em educação é, atualmente, incontornável. A sua herança ultrapassa, em muito, o discutido nas suas obras, porque, de forma rizomática, se implica em múltiplos estudos e correntes de pensamento contemporâneas, que continuam a revisitar as perspetivas *freirianas* no seus trabalhos e estudos.

Em segundo, porque a educação é um domínio contestado e plural, para o qual confluem distintas teorias, múltiplos sistemas de valores e de verdade, variadíssimos interesses (públicos e privados)<sup>7</sup>. Como tal, é uma área de reflexão, investigação e participação que necessita, de forma constante, de uma atenção ponderada e crítica. Por esse motivo, é fundamental recuperarmos vários contributos, como forma de contrariar modos dogmáticos de entender o *território* educativo, para que se possa, com maior pluralidade, discutir o *lugar* da educação, reconhecendo que as considerações axiológicas, ontológicas e teleológicas que lhe estão associadas serão, invariavelmente, caracterizadas pela diversidade e pelo conflito. Por conseguinte, recuperar Paulo Freire é não esquecer linhas de pensamento fundamentais para a discussão e deliberação educativas que, como melhor irei discutir à frente, atualmente se parece conformar com modos simplificadores<sup>8</sup> e *desesperançosos* de pensar a educação<sup>9</sup>.

Por último, deixo uma nota mais pessoal. A minha relação com os trabalhos de Paulo Freire surgiu enquanto estudante, na minha formação inicial como professor. Ora de forma mais próxima, ora com maior afastamento do meu discurso, as conceções *freirianas* foram acompanhando os meus trabalhos e o modo como estruturava o meu pensamento. Algo que, aliás, se acentuou com a leitura indireta de autores e investigadores que, em grande medida, se inspiram nas obras deste pedagogo brasileiro. Como tal, o autor surge como uma espécie de alicerce fundacional que, juntamente com outros, foi suportando o meu percurso académico. Por esse motivo, vou assumir esta proximidade com o autor e procurar salientar como as

---

<sup>7</sup> Sacristán. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, 2011; Giroux. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020; Reboul. *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.

<sup>8</sup> Morin. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

<sup>9</sup> Duarte. *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco, 2023.

obras de Freire nos podem auxiliar a continuar a discutir três áreas educativas a que me tenho dedicado com particular atenção: as políticas educativas, o desenho e desenvolvimento curricular e, ainda, a organização/administração escolar. Serão estes os subcapítulos que se seguem.

## 1. O pensamento freiriano na discussão política

O excerto que intitula o capítulo – que é uma pequena citação da sua obra *Educação na cidade*<sup>10</sup> – é especialmente elucidativo da conceção freiriana sobre a relação entre educação e pedagogia. Como o autor explicita em múltiplos dos seus trabalhos, há uma impossibilidade de dissociar estes dois conceitos, entendendo-os como dialéticos. A este propósito, recupero o discurso direto do autor quando identifica: «Não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, a educação é um ato político»<sup>11</sup>. Ainda que nem sempre o autor tenha explicitado essa dimensão política da ação educativa, esse pressuposto estabeleceu-se como um elemento central na sua reflexão. Por exemplo, em duas das suas obras iniciais, como *Alfabetização e conscientização* e *Educação como prática da liberdade*, ou ainda, de forma mais destacada, na obra *Pedagogia do oprimido*, o autor discute aspetos fundamentalmente políticos como a relação dos cidadãos com o mundo, as condições de vida das pessoas, a desigualdade e as relações de poder, as mudanças *sóciohistóricas*, as instituições políticas e a sua importância social, os saberes populares, a vivência e participação democrática, a conscientização, entre outros. De facto, o pensamento freiriano é, em substância e extensão, eminentemente político. A multiplicidade de reflexões não possibilita uma discussão abrangente das distintas temáticas abordadas por Paulo Freire, pelo que irei salientar quatro ideias que me parecem especialmente ilustrativas.

Destaco, desde logo, a postura freiriana sobre a agência dos cidadãos, que se afasta de lógicas meramente voluntaristas de entender a cidadania, ou marcadas por uma espécie de subserviência a um senhor ou a uma vontade hétero-imposta<sup>12</sup>. Mas, de igual modo, não esquece como as estruturas sociais, económicas e políticas influenciam o modo como vivenciamos e reivindicamos essa cidadania. A sua experiência no exílio e a sua experiência de participação com os grupos mais populares, por exemplo, alertaram-no

---

<sup>10</sup> Freire. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>11</sup> Freire. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. RJ: Paz e Terra, 2015, p. 58.

<sup>12</sup> Bellamy. *Citizenship: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008; Sandel. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.

para o modo como diferentes poderes políticos, sociais e económicos contribuem para enfraquecer os processos de participação cidadã de certas comunidades e, ainda, para legitimar situações de diminuição ontológica da sua existência pública, como grupos de menor importância ou valor, em situações de opressão.

Estes alertas continuam a ser, hoje, fundamentais para compreendermos as realidades contemporâneas. Atualmente, importa estar atento à legitimação de modos mercantis de entender a cidadania<sup>13</sup>; à existência de regimes económicos que, direta ou indiretamente, contribuem para a concentração de capital e justapõem o poder económico ao poder político e, implicitamente, reduzem a importância atribuída à participação democrática ou à relevância política de grupos significativos de cidadão<sup>14</sup>; e, ainda, ao aumento de organizações sociais que discriminam com base na identidade de género, sexual ou racial, que facilitam a ascensão de movimentos nacionalistas, xenófobos e racistas, que fazem com que os percursos de vida se tornem cada vez mais isolados e, em certos contextos, segregados<sup>15</sup>.

Por conseguinte, continua a ser fundamental recuperar o pensamento de Paulo Freire, em particular quando nos explica que:

O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um espaço-tempo de possibilidade, e não um espaço-tempo que nos determina mecanicamente. O que eu quero dizer com isso é que, no momento em que entendo a história como possibilidade, também entendo a sua impossibilidade. O futuro não é um pré-dado. Quando uma geração chega ao mundo, seu futuro não está predeterminado, preestabelecido. O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é esse mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação (Freire, in *A educação na cidade*).

---

<sup>13</sup> Carr. «Education for citizenship». *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385; Sandel. *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

<sup>14</sup> Giroux, *On Critical Pedagogy*; Chomsky; Waterstone. *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2021.

<sup>15</sup> Giroux. *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*. London: Bloomsbury, 2021; Graetz; Shapiro. *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*. Cambridge: Harvard University Press, 2020.

Esta concepção da história como possibilidade é transparente ao articular duas ideias: em primeiro, que a história existe, que existem heranças de um passado mais ou menos injusto, mais ou menos desigual, mais ou menos democrático, que condicionam o modo como interagimos com o real, e como tal, não é um fator indiferente; em segundo, que apesar dessa história existir, esta não tem que se estabelecer como uma determinação do futuro, por outras palavras, pese embora o passado seja uma herança, ele não tem, inevitavelmente, que se perpetuar e reproduzir como futuro. Essa mesma ideia é recuperada noutros trabalhos, quando o autor defende a necessidade de se articular a crítica às condições do presente e a esperança de um melhor futuro, portanto, a valorização de uma «tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens»<sup>16</sup>.

Importa, contudo, alertar que esta ideia de que não somos reféns da história e podemos, esperançosamente, desejar e ajudar a construir um melhor futuro é, no pensamento freiriano, substancialmente distinta de algumas tendências contemporâneas. Afasta-se, portanto, da defesa do *self-mademan*<sup>17</sup> ou da meritocracia<sup>18</sup>, uma vez que contraria apologias marcadas por um certo individualismo isolacionista, que responsabiliza, de forma singular, o sucesso (e o insucesso) em cada pessoa. A ideia de homens e mulheres, que Paulo Freire mobiliza, orienta-nos, desde logo, para um compromisso com o coletivo, para a ideia de um esforço comum, em que a história é, então, uma co-construção, não uma narrativa autobiográfica, de autor e personagem única.

Esta postura convoca a segunda ideia que gostaria de mobilizar, a *despolíticação da política*<sup>19</sup>, que poderá ser entendida de acordo com duas racionalidades complementares.

Por um lado, associada à diminuição do valor da participação democrática, assente em entendimentos pluralistas. Como nos partilham Chomsky e Waterson<sup>20</sup>, as democracias contemporâneas parecem privilegiar uma concepção formal da participação democrática, mas que não é verdadeira-

<sup>16</sup> Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 87.

<sup>17</sup> Colic-Peisker; Flitney. *The Age of Post-Rationality*. Singapore: Springer, 2018.

<sup>18</sup> Stoesz. *Meritocracy, populism, and the future of democracy*. London: Routledge, 2022.

<sup>19</sup> Freire. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

<sup>20</sup> Graetz; Shapiro, *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*.

mente representativa da vontade popular, dado que preferem *escutar outras vozes*. Estas vozes, para Paulo Freire<sup>21</sup>, são, no essencial, duas. Uma associada à ideia da técnica, de uma gestão meramente orientada para resultados, que pouco necessita de discutir ou ponderar sobre os seus alicerces axiológicos ou os processos de deliberação e a atuação política, visando, acima de tudo, estabelecer um modo técnico – e por isso indiscutível – de proceder. Uma outra relacionada com a ascensão do neoliberalismo e a diminuição da força política das classes populares, com uma crescente tendência para as forças económicas - que para o autor surgem mediante relações opressoras – reforçarem e concentrarem o seu poder político.

Por outro lado, a reconfiguração da ideia de público. Como nos partilha Bauman<sup>22</sup>, «o “público” foi despojado de seus conteúdos diferenciais e ficou sem agenda própria não passa agora de um aglomerado de problemas e preocupações privados». Tal entendimento, evidencia a necessidade de se proceder a uma discussão política sobre assuntos que sejam comuns às diferentes comunidades. No caso da educação, a privatização dos problemas tem seguido duas tendências.

Por um lado, a privatização das escolas, associada ao crescimento de ofertas de colégios privados, que torna as preocupações ligadas à administração destas organizações um assunto, predominantemente, particular, da responsabilidade dos gestores, atribuindo um plano secundário ao envolvimento, escrutínio e responsabilidade pública, na educação destes jovens<sup>23</sup>. Existe, ainda, uma outra forma de privatização, enquadrada nas políticas educativas, a privatização da aprendizagem<sup>24</sup> e do (in)sucesso<sup>25</sup>. De acordo com esta postura, o resultado da aprendizagem transforma-se, meramente, num bem-privado – por vezes enquadrado como forma de capital-humano – sendo as crianças e as famílias os seus principais (ou únicos) beneficiários e responsáveis<sup>26</sup>. Como tal, o ensino orienta-se, essencialmente, para

<sup>21</sup> Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*.

<sup>22</sup> Bauman. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000, p. 71.

<sup>23</sup> Bellamy, *Citizenship: a very short introduction*; Santomé. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* Madrid: Ediciones Morata, 2017.

<sup>24</sup> Biesta. «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern», *Flip the system Australia: what matters in education*, Deborah M. Netolicky, Jon Andrews, e Cameron Paterson (ed.). Oxon: Routledge, 2019.

<sup>25</sup> Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

<sup>26</sup> Saltman; Means. «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*, Kenneth Saltman, e Alexander Means (ed.). Medford: Wiley Blackwell, 2019, pp. 1-10.

a aprendizagem individual dos estudantes, valorizando, igualmente, o seu mérito – ou demérito – individual. Sobressai, portanto, uma preocupação meramente individualizada da educação, diminuindo-se, por conseguinte, a ideia de que a educação é um bem-comum, que pressupõe uma responsabilidade coletiva e se estabelece como uma experiência social.

Este modo de pensar sobre a educação encontra particulares ecos na discussão que Paulo Freire faz sobre as dimensões ideológicas da educação – enquanto terceiro eixo de discussão associado ao pensamento freiriano. Mesmo nos seus trabalhos iniciais, o pedagogo brasileiro problematiza a relação entre ideologia e educação, sintetizando-a do seguinte modo:

A educação, ontem, hoje e amanhã, nunca foi, é e nunca será neutra. Aqueles que falam de neutralidade são precisamente aqueles que temem perder o direito de usar a sua neutralidade em seu proveito (...). O respeito pelo seu direito de decidir, de escolher, de optar por esta ou aquela forma de atuar politicamente, no entanto, só muito distorcidamente se chama neutralidade<sup>27</sup>.

Esta postura é, hoje, amplamente reconhecida no âmbito educativo, assumindo-se que a discussão sobre educação requer uma qualquer ponderação do ponto de vista ideológico, nomeadamente os valores que suportam as práticas e que visam ser preservados e promovidos pelas experiências educativas<sup>28</sup>. Sabemos, contudo, que existe, ainda hoje, um conjunto amplo de forças que procuram negar esta dimensão ideológica<sup>29</sup>. Tal procura decorre de diferentes tendências que visam, de uma forma ou de outra, legitimar a sua conceção do mundo e os seus valores assumidos como aqueles que devem ser ensinados, não decorrente de uma escolha política ou moral, mas mediante uma decisão técnica. De facto, existem diferentes organizações internacionais que procuram, através de um aparato técnico e de uma retórica matemática, criar um discurso sobre educação que ultrapassa qualquer ponderação sobre os valores a serem considerados, focando-se nos resultados adquiridos. Contudo, a discussão sobre como se obtiveram esses resultados ou o porquê desses resultados serem relevantes é, globalmente, desconsiderada.

---

<sup>27</sup> Freire. *Educação e Conscientização. Extensionismo rural. Cuaderno No. 25*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968, p. 273. (Tradução própria).

<sup>28</sup> Sacristán, *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*; Reboul, *A filosofia da educação*.

<sup>29</sup> Giroux, *On Critical Pedagogy*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

Existe, contudo, uma outra dimensão que tem sido menos debatida: os valores promovidos nas práticas pedagógicas. Em distintos contextos, as escolas estão, hoje, a ser orientadas para valores de mercado, caracterizados pela competitividade, pelo individualismo, em que os estudantes são incentivados a compararem-se uns com os outros, em processos que contribuem para a seriação numérica e para a hierarquização entre pares<sup>30</sup>. Existem, ainda, dinâmicas de mercantilização do próprio conhecimento e da aprendizagem, e os conhecimentos são tidos como valiosos se forem economicamente úteis, ou, então, a aprendizagem é procedida de recompensas, como, por exemplo, vales monetários para quem lê livros<sup>31</sup>. Apesar disso, outros valores têm, de algum modo, procurado marcar a agenda da discussão política, como a solidariedade, a colaboração, a diversidade ou o compromisso comum<sup>32</sup>, mas, talvez, como formas dissonantes do discurso dominante, que se tende a tornar hegemónico. De facto, Freire é crítico dessa tendência:

do viver fácil na escala de seus valores em que a ética maior, a que rege as relações no cotidiano das pessoas terá inexistido quase por completo. Em seu lugar, a ética do mercado, do lucro. As pessoas valendo pelo que ganham em dinheiro por mês. O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importancia (Freire, in *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*).

Apesar de reconhecer que estes valores éticos se estavam a legitimar como dominantes nas sociedades contemporâneas – o que é subscrito por diferentes autores<sup>33</sup>, Freire subscrevia uma conceção esperançosa sobre a educação e a sua relação com a sociedade, em sentido lato. De facto, Freire constatou que «se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda»<sup>34</sup>. Esta ideia inscreve-se no último aspeto que me parece importante destacar: a conceção freiriana de que a educação é

---

<sup>30</sup> Santomé, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*.

<sup>31</sup> Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

<sup>32</sup> Unesco - *Reimaginar os nossos futures juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2021.

<sup>33</sup> Bauman, *Em busca da política*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*; Sandel, *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*.

<sup>34</sup> Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, p. 31.

(potencialmente) transformadora da sociedade.

A este propósito – e sem pretender reduzir a educação à educação escolar – retomo uma ideia que partilhei recentemente, em que defendo a educação como *antecâmara de novos futuros*<sup>35</sup>. Esta postura é próxima da concepção freiriana, que partilhei já, a propósito de nos assumirmos como agentes da história e não como seus reféns. De facto, os processos educativos podem estabelecer-se como dinâmicas fundamentais para que seja possível realizar uma crítica mais fina às características sociais contemporâneas, promover competências de compreensão e participação social e, também, de legitimar outros valores que não a moral de mercado. Como tal, podemos entender as práticas educativas como «incubadoras de um futuro mais belo, mais humano, mais esperançoso» (*Idem*, p. 59). Como tal, há assumida a sua inequívoca com a política, fazendo sobressair a sua responsabilidade na formação de cidadãos e na possível reconstrução de outros (melhores) futuros comuns. Um dos domínios com uma evidente relação com tal finalidade educativa, no âmbito dos contextos escolares, relaciona-se com a deliberação curricular, que melhor discutirei de seguida.

## 2. O pensamento freiriano na deliberação curricular

O currículo surge como um conceito fundamental na reflexão dos sistemas educativos e na prática pedagógica desenvolvida em cada contexto<sup>36</sup>. A problematização conceptual sobre currículo é particularmente ampla e plural, pelo que importa, como ponto de partida, avançar com um posicionamento teórico sobre este conceito. Nesta sequência, partilho que entendo o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re) construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares»<sup>37</sup>. Esta conceptualização afasta-se das ideias mais comuns sobre currículo, que tendem a circunscrevê-lo aos documentos formais ou às decisões do poder central. Pelo contrário, a definição que proponho assume quatro ideias fundamentais: em primeiro, que o currículo é um projeto e, como tal, não resulta num documento hermético ou fechado, mas é algo que se *co-constrói* em diferentes níveis de decisão. Em segundo, que surge como uma expressão político-educativa, explicitando, desde logo, a relação

---

<sup>35</sup> Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

<sup>36</sup> Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

<sup>37</sup> Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021, p. 41.

que discuti nas páginas anteriores. Em terceiro, estabelece a sua implícita relação com o conhecimento, como um dos seus elementos constituintes. Por fim, a sua necessária articulação com cada um dos agentes e as experiências que emergem da sua interação, num entendimento humano e humanizador da ação educativa.

Ao assumir este conceito de currículo, é possível articulá-lo com três eixos de discussão emergentes do pensamento freiriano: o conhecimento e a sua importância; os processos de decisão curricular; as práticas pedagógicas desenvolvidas em cada contexto.

No que concerne à centralidade do conhecimento das práticas pedagógicas, Paulo Freire, a este propósito, defende que «jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo»<sup>38</sup>. Como tal, é fundamental reconhecermos que os processos educativos requerem, por definição, uma qualquer ponderação sobre os conhecimentos que serão valorizados. Esta ponderação é um domínio de discussão típica dos estudos curriculares, que têm não só discutido aquilo que é ensinado, mas, ainda, os sistemas sociais que justificam cada escolha.

Neste âmbito, uma das questões centrais fica associada à pergunta “que conhecimento tem mais valor?”<sup>39</sup>. A este propósito, Young tem advogado que as escolas têm privilegiado o *conhecimento dos poderosos* como aquele que tem maior importância e reconhecimento nestes estabelecimentos. De acordo com essa análise, há uma sub-representação do património de culturas minoritárias ou do conhecimento que emerge das classes populares<sup>40</sup>. Como defende Tadeu da Silva, os conhecimentos escolares são representativos de um determinado arquétipo de pessoa: um homem, branco, heterossexual<sup>41</sup>. Se tomamos como referência os trabalhos de Paulo Freire, podemos reconhecer que os conhecimentos construídos pelos grupos indígenas ou pelos trabalhadores é tomado como “senso comum”, ou “pré-científico” e, como tal, sem possibilidade de ser reconhecido ou legitimado pelas escolas<sup>42</sup>. Consequentemente, os alunos que não fazem parte dos *poderosos* não têm a

---

<sup>38</sup> Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, p. 103.

<sup>39</sup> Burns; Cruz. «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic». *Prospects*. 51 (1-3) (2021): 219–231.

<sup>40</sup> Young. «Teoria do currículo: o que é e por que é importante», *Cadernos de Pesquisa*, 44:151 (2014): 190–202.

<sup>41</sup> Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

<sup>42</sup> Freire, *Pedagogia do oprimido*; Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*; Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

possibilidade de, na escola, contactarem com os discursos, as preocupações, as heranças culturais das suas famílias ou comunidades.

Existe, ainda, uma outra preocupação que importa assinalar, o modo como a escola contribui para a criação de um sentido comum, associado à partilha de determinados saberes e valores que são tomados como a referência. Como explicam Chomsky e Waterstone tal corresponde à criação de um ‘senso comum’ que se consubstancia como uma forma particular de *poder político*<sup>43</sup>. De acordo com o pensamento freiriano, este poder das organizações educativas pode ter um poder especialmente pernicioso, associado a processos que visam legitimar e naturalizar os processos de opressão. Explicando por outras palavras, os conhecimentos que são, ou não, aprendidos em contexto escolar podem contribuir, por exemplo, para que as classes dominadas naturalizem as hierarquias sociais, não como consequências de opções políticas particulares, mas antes como características inevitáveis de qualquer organização social<sup>44</sup>. A este propósito, podemos destacar o modo como a instrumentalização curricular em relação a formas particulares de positivismo e anti-intelectualismo contribuíram para diminuir a capacidade crítica dos estudantes, assim como para universalizar modos simplistas de entender o conhecimento, que diminuem a predisposição para o questionamento, a dúvida ou a curiosidade<sup>45</sup>.

O retratado converge com o segundo aspeto que importa destacar, o processo de decisão curricular. O que partilhei nos parágrafos anteriores, parece-me, ajuda a ilustrar diferentes formas como a decisão curricular pode ser marcada por interesses sectários que condicionam o modo como as diferentes gerações criam os seus referenciais para interpretar a sociedade, as relações sociais e a si próprios. Ao recuperarmos os contributos de Carr, podemos exemplificar esta relação de uma forma particular<sup>46</sup>. Decorrente do pensamento do autor, é possível reconhecer duas formas de entender a educação cidadã: uma preocupada com a formação de consumidores competentes e independentes, em que os valores como a competitividade, a eficiência e, em certa medida, a obediência (em relação à lei) são especialmente valorizados; uma outra preocupada com uma educação comprometida com a participação democrática, orientada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e inclusivos, em que são privilegiados va-

<sup>43</sup> Chomsky; Waterstone, *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*.

<sup>44</sup> Freire, *Pedagogia do oprimido*.

<sup>45</sup> Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

<sup>46</sup> Carr. «Education for citizenship». *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385.

lores como a diversidade, a solidariedade e o compromisso coletivo. Com este exemplo, poderemos compreender que se apenas um grupo restrito de pessoas controlar a decisão curricular, poderá facilitar modos de cidadania mais passivos, menos orientados para a problematização da realidade social ou para a crítica das estruturas económicas.

De facto, os trabalhos de Giroux têm permitido ilustrar como diferentes grupos de interesse legitimam modos autocráticos de decisão curricular – ora através da imposição (ou proibição) de determinados temas a serem abordados em contexto escolar, ora através do monopólio de recursos didáticos, ora, ainda, através do controlo do que será avaliado. Como tal, tende a existir uma maior concentração dos grupos que conseguem influenciar as decisões curriculares que, não raras vezes, se faz à custa da diminuição da autonomia das organizações escolares e dos diferentes agentes escolares. Por esse motivo, há, neste processo, um enfraquecimento da democraticidade subjacente aos processos de deliberação curricular. Por um lado, e como já identifiquei, se menos pessoas ou grupos se envolvem, de facto, nos processos de decisão curricular, há menor representatividade e menor diversidade. Por outro lado, existem práticas – nem sempre acompanhadas por mecanismos de supervisão democrática – tomadas por diferentes instituições privadas que muito condicionam as decisões curriculares das diferentes escolas, ou sistemas educativos. Neste âmbito, destaco a existência de *rankings* promovidos por diferentes grupos de interesse, ou, ainda, a imposição, por parte de certos grupos “filantropos” de determinados materiais didáticos<sup>47</sup>. Como consequência de uma menor democraticidade, é possível reconhecer-se

Uma tendência global para o ensino de disciplinas [entendidas como] nucleares e competências básicas. As comparações internacionais através de testes, como o PISA, o TIMSS e o PIRLS, incentivaram as nações a restringir as normas e o currículo à matemática, às ciências e à literacia básica, muitas vezes à custa de formas mais amplas de artes liberais e de formas progressivas de currículo, ensino e aprendizagem<sup>48</sup>.

O descrito inscreve-se numa tendência internacional mais ampla, em que as decisões curriculares são, paulatinamente, reduzidas a uma deliberação predominantemente económica, e os conteúdos curriculares que não possam

---

<sup>47</sup> Giroux, *On Critical Pedagogy*; Giroux, *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*.

<sup>48</sup> Saltman; Means, «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», p. 9. (Tradução própria).

ser instrumentalizados para um qualquer ganho mercantil são retirados do currículo ou adquirem uma representação cada vez mais simbólica<sup>49</sup>. Em contraciclo com tais tendências, o propósito de democratizar o currículo pressupõe o envolvimento de diferentes pessoas na deliberação curricular, de forma a que não fique sujeito a responder a interesses particulares ou dos grupos dominantes e possa, antes, estabelecer-se como um projeto democrático e democratizador<sup>50</sup>.

Nesta linha de pensamento, Freire alerta-nos para o contrassenso em defender uma sociedade e educação democrática e optar por desenhos curriculares *heteroimpostos*, definidos por “especialistas” ou grupos de interesse político<sup>51</sup>. A democratização do currículo decorre, então, de uma postura conducente com a ideia de emergência curricular, em que as decisões são *co-partilhadas* por professores e alunos, diretores e encarregados de educação, comunidade e agentes políticos. Como tal, é fundamental envolver os estudantes nos processos de definição curricular, num compromisso real com um diálogo comprometido entre educadores e educandos<sup>52</sup>. Portanto, importa «ajudar as crianças e os seus professores a *co-criar* currículos que dançam ecleticamente entre sujeitos, tempo e espaço para ligar as suas vidas às vidas de outros em todo o mundo e desenvolver o sentido de agência necessário para se reconstruírem a si próprios e à sociedade»<sup>53</sup>.

O último eixo que me parece necessário salientar decorre deste pressuposto, e inscreve-se no modo como educadores e educandos se articulam com as diferentes experiências pedagógicas. Como já mencionei ao longo deste capítulo, o pensamento freiriano destaca a importância do diálogo como um elemento essencial nas relações pedagógicas, que decorre não apenas de uma vocação didática, mas de um imperativo ético. Para Paulo Freire, o diálogo contrariava modos hierárquicos de entender as relações humanas, pelo que, menos reconhecendo a autoridade profissional dos docentes, negava a possibilidade destes profissionais agirem de forma autoritária, si-

---

<sup>49</sup> Santomé, *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*; Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*; Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

<sup>50</sup> Freire, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

<sup>51</sup> Freire, *A educação na cidade*.

<sup>52</sup> Freire, *Educação e Conscientização. Extensionismo rural*.

<sup>53</sup> Burns; Cruz, «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic», p. 227. (Tradução própria).

lenciado as perspectivas ou os discursos dos aprendentes<sup>54</sup>. Por conseguinte, para o pedagogo brasileiro, o diálogo estabelecia-se como uma relação entre «Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertário, [na medida em que] são ambos sujeitos cognoscentes face a objetos cognoscíveis, que os medeiam»<sup>55</sup>.

Assim, um dos grandes contributos de Paulo Freire, prende-se com o modo como entendemos o diálogo, no contexto das experiências educativas. Com o pedagogo, há uma crescente crítica a modos de conversação unidirecional educador → educando, em que o primeiro ensina e o segundo aprende. Privilegia, então, um modo conversacional de entender esta relação, em que o professor deixa de falar *para* o estudante e passa a falar *com* o estudante, num processo bidirecional, em que educadores e educandos aprendem uns com os outros. Defende, assim, uma conceção comprometida com a dignidade de todos os envolvidos, em que se privilegiam relações, processos e valores próprios de uma democracia<sup>56</sup>. Nesta linha de pensamento, cada experiência educativa requer «o compromisso e envolvimento partilhado por cada um dos agentes, sem negar a sua singularidade, participação e crescimento»<sup>57</sup>. Há, nesta conceção, uma visão humanizadora das práticas pedagógicas que necessita, igualmente, de ser ponderada nas características organizacionais das escolas, como a seguir discutirei.

### 3. O pensamento *freiriano* na reflexão organizacional

Atualmente, existe uma certa tendência que visa reduzir a discussão organizacional da escola a aspetos relacionados com domínios meramente quantificáveis, orientados para modos *gerencialistas* de pensar a gestão educativa<sup>58</sup>. De acordo com essas perspectivas, a função maior dos diretores de escola – e restantes cargos de liderança – é quase resumida à melhoria dos resultados, o que se consubstancia em tabelas estatísticas orientadas para a eficácia e eficiência destes estabelecimentos de ensino<sup>59</sup>. No substrato

---

<sup>54</sup> Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

<sup>55</sup> Freire, *Educação e Conscientização. Extensionismo rural*, p. 276. (Tradução própria).

<sup>56</sup> Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

<sup>57</sup> Duarte, *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*, p. 79.

<sup>58</sup> Lima. «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública», *Currículo sem fronteiras*, 18:1 (2018): 129–144.

<sup>59</sup> Biesta, «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern».

das mesmas estão duas ideias fundamentais: uma entende que a educação pode ser mais bem compreendida quando reduzida a resultados estatísticos, que permitem avaliar a qualidade dos processos de gestão; a outra defende que é possível estabelecer uma cisão entre a gestão administrativa e a gestão educativa, em que a primeira deve ser da responsabilidade de gestores profissionais.

O pensamento *freiriano* discutia esses dois pressupostos de forma particularmente crítica. No que concerne ao primeiro – e como induzi já –, Paulo Freire assumia e inadequação de resumir qualquer pensamento educativo aos seus resultados, associando tal ideia a *neobobismo*<sup>60</sup>. De facto, a sua conceção orientada para aspetos como a consciencialização dos sujeitos, a promoção de um pensamento crítico facilitador de uma agência individual e coletiva, o despertar da esperança promotora de um mundo melhor, a valorização do diálogo intersubjetivo, como forma de aproximar e humanizar educadores e educandos<sup>61</sup>, estabelece-se como uma antítese da frieza aparentemente técnica dos números que pulula certas conceções (e estudos) contemporâneos<sup>62</sup>. Parece-me, por isso, que, para compreendermos esta tendência internacional, necessitamos de reconhecer que a ascensão de uma discussão organizacional numérica, quase algorítmica, decorre da importação de racionalidades e discursos externos à reflexão educativa, de áreas como a economia e (uma corrente particular da) a gestão, que se estabelecem como referenciais hegemónicos, que colonizam o debate educativo<sup>63</sup>. Importa, a este propósito, não subscrever uma postura de negação dos contributos associados à estatística. Os dados quantitativos podem ser relevantes para compreender e intervir nas realidades educativas, contribuindo para um retrato mais fino e *multiperspetivado* das diferentes realidades escolares. Não podem, contudo, estabelecer-se como um fim em si mesmo, passando o propósito das escolas a resumir-se à melhoria destes indicadores quantitativos<sup>64</sup>.

No que concerne à segunda premissa, o trabalho de Paulo Freire não apresenta uma discussão tão sistemática em relação à articulação entre a gestão

<sup>60</sup> Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*.

<sup>61</sup> Freire, *Educação como prática da liberdade*; Freire, *Pedagogia do oprimido*; Freire, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

<sup>62</sup> Morin, *Introdução ao pensamento complexo*.

<sup>63</sup> Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

<sup>64</sup> Biesta, «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern».

e a prática pedagógica. Ainda assim, em *Educação na cidade*, o autor discute, a partir da sua experiência como Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, quais são os alicerces para a sua intervenção no âmbito da participação política formal. Nessa obra, Paulo Freire faz menção à ideia de *política pedagógica* – a que poderemos associar a concepção de administração ou gestão pedagógica – que, enquanto conceito, obriga-nos, desde logo, a reconhecer que as opções no domínio político ou administrativo, quando associadas a questões educativas, implicam-se, inevitavelmente, no âmbito pedagógico, pelo que a dissociação destes dois domínios – gestão e pedagogia – decorre de uma separação artificial, que pouco enriquece o debate ou a atuação nos diferentes contextos. A este propósito, o autor explicita, então, como a gestão dos recursos – em sentido estrito – pressupõe, em simultâneo, uma ponderação sobre a educação, em particular sobre os seus alicerces éticos, as suas características e finalidades. Por esse motivo, defende que:

Não podemos falar das metas educativas sem nos referirmos às condições materiais das escolas. É que elas não são apenas “espírito”, mas “corpo também”. A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude das escolas, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas.<sup>65</sup>

Essa citação de Freire revela, então, a dimensão interativa e *interconstitutiva* entre as dimensões materiais e as práticas pedagógicas, o que revela o modo como, para o autor, o pensamento organizacional da escola requer um ponderado, estruturado e sistemático pensamento que articule, harmoniosamente, as dimensões institucionais e materiais com as considerações pedagógicas, como elementos indissociáveis, que se realizam em cada escola e comunidade particular. Ainda na sequência desta citação, sobressai, uma outra vez, o compromisso democrático que o autor assume no âmbito da administração escolar. Como uma preocupação constante no pensamento freiriano, a democraticidade das relações, das práticas pedagógicas e das instituições educativas é o eixo fundamental para o debate educativo. De acordo com o autor, esta democraticidade não se pode circunscrever a um discurso ou aspiração meramente retórica, deve, antes, ser uma realidade de facto promovida e vivenciada em cada organização educativa.

---

<sup>65</sup> Freire, *A educação na cidade*, p. 34.

Devemos ter consciência, contudo, que as tendências internacionais parecem privilegiar outras preocupações, com uma crescente diminuição da democracia interna das escolas<sup>66</sup>, associadas à ascensão de modos de *gerencialismo pós-democrático*<sup>67</sup>. Estas tendências defendem modos uniformes de entender os processos de gestão; advogam por formas unipessoais de liderança, para evitar a morosidade de decisões colegiais; incentivam mecanismos de controlo (internos e externos) marcados por uma recolha sistemática e ampla de dados quantitativos; privilegiam uma gestão suportada em evidências, por forma a esvaziar a discussão política e ética subjacente aos processos educativos, assim como a legitimar modos alternativos de interpretar as realidades ou de solucionar os problemas. No fundo, defende-se uma espécie de retorno aos modelos de gestão típicos do século início XX, orientado para a objetividade e a descoberta de regularidades, em que os funcionários são entendidos como trabalhadores obedientes, como constituintes de uma engrenagem bem planeada e controlada<sup>68</sup>. Como tal, a discussão associada à democracia interna das organizações laborais – e por inerência das organizações educativas – é entendida como uma reflexão descabida, sem pertinência.

Contrariando essa perspectiva, Freire defende a necessidade de «fazer as escolas mais democráticas, quantitativa e qualitativamente»<sup>69</sup>. Tal ideia é, em tudo, coerente com aqueles que são os principais pressupostos defendidos pelo autor. A democracia é, então, entendida como um valor em si mesmo e não como uma finalidade exógena às práticas ou realidades educativas. Por esse motivo, as organizações escolares, para Freire, deverão ser espaços de vivência da democracia, em que professores, estudantes e comunidade se envolvem, coletivamente, da reflexão e deliberação conjunta. Assim, a experiência escolar deve ser um período marcado pela vivência de valores como a solidariedade, a pluralidade e a dignidade, uma organização moldada e promotora dos valores democráticos (e dos direitos humanos). Mas não deve, contudo, escusar-se numa retórica discursiva. Este compromisso necessita, também, de transparecer nas estruturas institucionais da escola, de forma a facilitar processos de autogoverno.

<sup>66</sup> Lima, «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública».

<sup>67</sup> Duarte, *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*.

<sup>68</sup> Sandel, Michael. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*.

<sup>69</sup> Freire, *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company, 2000, p. 60. (Tradução própria).

Como explicitarei nas páginas iniciais deste capítulo, Paulo Freire é, em si mesmo, multitudes. Os domínios abordados por ele são amplos e conceitualmente densos. Como tal, a minha discussão assumiu um propósito muito concreto: procurar articular o pensamento freiriano com contributos contemporâneos, no âmbito educativo, de forma a fomentar novos e contínuos diálogos com este pedagogo brasileiro. Ao longo das páginas anteriores, acredito que criei condições para deixar esse diálogo acontecer.

Para finalizar, deixo uma ideia só. Os trabalhos de Paulo Freire introduziram (ou valorizaram) conceitos como liberdade, esperança, democracia e democraticidade, intersubjetividade, historicidade, diálogo e *boniteza*. Se mais não conseguir, aspiro, através deste breve texto, relembrar a sua importância, para qualquer discussão educativa ou prática pedagógica, para, de alguma forma, os preservar no nosso imaginário e discurso.

### Referências bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- Bellamy, Richard. *Citizenship: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- Biesta, Gert. «Flipping the system, but in which direction? reclaiming education as a public concern», *Flip the system Australia: what matters in education*. Deborah Netolicky, Jon Andrews e Cameron Paterson (eds.). Oxon: Routledge, 2019, pp. 30-38.
- Burns, James; Cruz, Christopher. «The promise of curriculum in the post-Covid world: Eclecticism, deliberation, and a return to the practical and the prophetic», *PROSPECTS*. 51 (1-3) (2021): 219–231. Doi: 10.1007/s11125-020-09539-1.
- Carr, Wilfred. «Education for citizenship», *British Journal of Educational Studies*. 39:4 (1991): 373–385. Doi: 10.1080/00071005.1991.9973898.
- Chomsky, Noam e Waterstone, Marv. *As consequências do capitalismo: produção de descontentamento e resistência*. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2021.
- Colic-Peisker, Val; Flitney, Adrian. *The Age of Post-Rationality*. Singapore: Springer, 2018.
- Duarte, Pedro. *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação, 2021.
- . *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Vila Nova de Gaia: Furar o Cerco, 2023.
- Dylan, Bob. «I contain multitudes», *Rough and Rowdy Ways*. 2020.
- Fiori, Ernani Maria. «Aprenda a dizer sua palavra», *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, pp. 1-15.
- Freire, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- . *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*. Recife: Serviço de Extensão Cultural, Universidade do Recife, 1963.

- . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- . *Educação e conscientização. Estensionismo rural. Cuaderno No. 25*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968.
- . *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- . *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- . *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- . *Pedagogy of the heart*. New York: The Continuum Publishing Company, 2000.
- . *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- Giroux, Henry. *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury, 2020.
- . *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a time of crisis*. London: Bloomsbury, 2021.
- Graetz, Michael; Shapiro, Ian. *The wolf at the door: the menace of economic insecurity and how to fight it*. Cambridge: Harvard University Press, 2020.
- Lima, Licínio. «Privatização lato sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública», *Currículo sem fronteiras*, 18:1 (2018): 129–144.
- Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- Reboul, Olivier. *A filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.
- Sacristán, José Gimeno. *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata, 2011.
- Saltman, Kenneth; Means, Alexander. «Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform», *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*. Kenneth Saltman e Alexander Means (eds.). Medford: Wiley Blackwell, 2019, pp. 1-10.
- Sandel, Michael. *O descontentamento da democracia: por que razão vivemos tempos perigosos e o que temos de fazer para mudar*. Lisboa: Editorial Presença, 2023.
- . *O que o dinheiro não pode comprar: os limites morais dos mercados*. Lisboa: Editorial Presença, 2015.
- Santomé, Jurjo Torres. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- Stoesz, David. *Meritocracy, populism, and the future of democracy*. London: Routledge, 2022.
- Unesco. *Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Paris: Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, 2021.
- Young, Michael. «Teoria do currículo: o que é e por que é importante», *Cadernos de Pesquisa*. 44:151 (2014): 190–202. Doi: 10.1590/198053142851.