

PAULO FREIRE E A GOVERNAÇÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

Licínio C. Lima⁴⁴

Em texto datado de 26 de Abril de 1996, integrado na obra publicada já após a sua morte com o título de *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire afirma que

"Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje" (Freire, 2000 a, p. 95). E, com efeito, ressurgem de forma aparentemente neutra, e sob velhos e novos argumentos naturalizados, visões mecanicistas e instrumentais de educação e de escola, uma ideologia da modernização que apresenta a educação escolar como infraestrutura e factor adiantado da economia e como instrumento privilegiado de luta contra o desemprego e contra a exclusão social; o predomínio da razão técnica (da racionalização e da optimização, da eficácia e da eficiência, da competitividade) origina uma mania avaliativa de tipo "contábil" (Lima, 2001, p. 102), centrada em objectivos consensuais, mensuráveis e comparáveis, subordinada a uma "ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada 'política de resultados'" (Freire, 2000 a, p. 49). Conforme esclarece na sua obra intitulada *À Sombra desta Mangueira*,

"A visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura, mais ainda, neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando, considera que já não há antagonismo nos interesses que está tudo mais ou menos igual, para ela o que importa mesmo é o treinamento puramente técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma bem-comportada sabedoria de resultados" (Freire, 2000 b, p. 79).

Afastando-se irremediavelmente de visões orientadas para a emancipação e para o esclarecimento, para o desvelamento crítico e a transformação, as ideologias pragmatistas subordinam a educação à adaptação e ao ajustamento. Ora como pertinentemente defendeu Theodor W. Adorno,

"A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de [š] pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior" (Adorno, 2000, p. 143).

⁴⁴ Professor catedrático da Universidade do Minho (Braga / Portugal). Director do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional do Instituto de Educação e Psicologia e Presidente da Unidade de Educação de Adultos daquela Universidade.

Não obstante estas críticas, vêm nos últimos anos ocorrendo em praticamente todos os países e sistemas escolares, com intensidade variável, fenómenos de despolitização da organização escolar e das práticas de administração da educação. Defende-se a subordinação a ideologias gerencialistas e neo-científicas, tradicionalmente de extracção empresarial, propondo fórmulas para a fabricação de "escolas eficazes", devolvendo responsabilidades e encargos a partir da defesa de uma gestão centrada na escola e de uma autonomia de tipo processual e instrumental, instituindo modelos de avaliação inspirados pela Gestão da Qualidade Total, umas vezes (re)centralizando poderes de decisão e, outras vezes, descentralizando outros poderes e responsabilidades compatíveis com estratégias de desregulação e privatização do sector público de educação.

Neste contexto, tendem a tornar-se mais complexos e, sobretudo, mais difíceis de equacionar, os problemas inerentes à "governança democrática das escolas" (Lima, 2000, p. 19), tanto mais quanto os processos democráticos, participativos, colegiais e autonómicos, não só vão deixando de ser apresentados como relevantes mas passam mesmo a ser representados como obstáculos a uma gestão mais moderna e *racional*, mais *eficaz e eficiente*. Torna-se, portanto, indispensável submeter à análise crítica as ideologias e as práticas político-administrativas de inspiração neo-tayloriana (Lima, 2001, pp. 117-134), que dicotomizam política e administração, educação e democracia, pedagogia e cidadania democrática, especialmente no momento em que elas parecem propagar-se de forma aparentemente autónoma e independente dos vários contextos socioeconómicos e culturais, das diferentes fronteiras geográficas e, até, das distintas forças políticas que nelas governam, convergindo de facto para a adaptação da educação e da escola aos imperativos da economia e da competitividade, isto é, para a acomodação e, em certo sentido, para a morte, como bem conclui Mario Sergio Cortella (2000, p. 39):

"Para nós, em última instância, adaptar-se é morrer. Estar adaptado significa estar acomodado, circunscrito a uma determinada situação, recluso em uma posição específica; adaptar-se é, sobretudo, conformar-se (acatar a forma), ou seja, submeter-se".

No exercício de resistência à despolitização (e com frequência à privatização) da escola pública, de defesa de uma educação escolar comprometida com os valores do domínio público, com o aprofundamento da democracia e da cidadania, com a igualdade e a justiça, os contributos e os desafios propostos por Paulo Freire são incontornáveis e mais actuais que nunca.

De resto, desde as suas primeiras obras (1) e especialmente em *Educação como prática da Liberdade, Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1967; 975 a; 1975 b) que Freire dirigiu alguns dos mais lúcidos e violentos ataques à organização e à pedagogia burocráticas, à racionalidade técnico-instrumental em educação, isto é, à "educação bancária" (veja-se, por exemplo, o estudo conduzido por Celso de Rui Beisig, 1992, pp. 95-112).

Contrapõe-lhe uma teoria da participação democrática radical, criticando formas de participação passiva e de participação/não participação alienada (2), bem como todas as formas de populismo, de sectarismo, de extensionismo e de mero slogan. Só a prática recorrente de uma participação crítica e cidadã pode democratizar a democracia ou contribuir para a sua construção e só pela prática da participação é possível a aprendizagem democrática, como escreverá mais tarde em *Cartas a Cristina*: "aprendendo democracia pela prática da participação" (Freire, 1994, p. 117).

Freire deixa bastante clara, logo a partir das suas primeiras obras, a sua ruptura com concepções de participação típicas da Escola das Relações Humanas e das teorias tradicionais da Gestão de Recursos Humanos, bem como das correspondentes perspectivas participacionistas, também eloquentemente criticadas no Brasil, entre outros autores, por Maurício Tragtenberg (1989) (3). A participação que propõe não se subordina funcionalmente à gerência dos outros, não é uma participação fictícia e heterónoma, mas uma participação no poder de decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autónomos, uma participação enquanto ingerência (Freire, 1967, p. 92), capaz de nos conduzir a uma organização educativa e pedagógica autodeterminada, autónoma, democrática.

Por isso as concepções elitistas, formalistas e instrumentais de democracia e de participação são criticadas, tal como a organização oligárquica e burocrática, bem como todas as perspectivas de modernização em que "A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação" (Freire, 1975 a, p. 57) ou de seu próprio desenvolvimento. A organização de tipo modernizador e as lideranças, vanguardistas e/ou tecnocráticas, são consideradas incompatíveis com uma organização libertadora e com lideranças democráticas, colegiais e participativas; afastam-se, portanto, da "organização verdadeira" que propõe na Pedagogia do Oprimido, isto é, uma organização "em que os indivíduos são sujeitos do acto de organizar-se" (Freire, 1975 b, p. 207). Para Freire, esta "organização verdadeira" exige liderança mas não dirigismo ou vanguardismo, razão pela qual virá mais tarde, em Pedagogia da Autonomia, a criticar de novo com dureza "o discurso sectário do militante messianicamente autoritário" (Freire, 1996 a, p.92).; ela exige autoridade democrática, ou seja, uma autoridade com liberdade, sem autoritarismo, e uma liberdade sem licenciosidade. Como bem cedo esclareceu,

"É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objectivos, sem tarefas a cumprir e contas a presta não há organização e, sem esta, se dilui a acção revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação" (Freire, 1975 b, p. 251).

As críticas que formula ao historicismo (e mais tarde ao *fim da história* e à *morte das ideologias*), à lei de bronze das oligarquias, ao poder de dominação das elites (seja da tecnoestrutura ou do militante sectário, como vimos), à racionalidade técnico-burocrática e instrumental e à administração centralista e autoritária, às visões reificadas de organização e às suas concepções mecanicistas e produtivistas, configuram uma abordagem que o aproxima consideravelmente (e em muitos casos por antecipação) das teorias críticas das organizações e da administração educacional. Freire promove a crítica às ideologias organizacionais, conferindo relevo à acção e às lutas políticas, aos actores colectivos e à acção comunicativa, às práticas reflexivas e emancipatórias; adopta uma perspectiva dialéctica de organização educativa e cultural e propõe princípios para uma administração escolar de tipo dialógico.

Como escreverá no seu livro *À Sombra desta Mangueira*,

"Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos Um dos papéis das lideranças democráticas é, precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica. O centralismo brasileiro, contra que tanto lutou Anísio Teixeira, expressa nossas tradições autoritárias e as alimenta" (Freire, 2000 b, p. 45).

À semelhança do que sucede no contexto de outras lutas por direitos fundamentais, para Freire existe uma "complexa exigência" de mobilização e organização dos sectores subordinados (Souza, 2001, p. 160), também no caso da construção de uma organização escolar democrática, participativa e autónoma.

Contrariando um certo normativismo de tipo andragógico que tende a destacar uma pretensa superioridade, ou atributos únicos e incontaminados pela organização escolar, que seriam típicos da educação de adultos, da educação comunitária e popular, da educação não formal, etc., Paulo Freire aposta nas possíveis articulações, e nas respectivas tensões criativas, entre os fenómenos educativos escolares e não escolares, oferecendo-nos uma visão holística da educação e mesmo propondo um trânsito possível e mutuamente enriquecedor entre educação formal e educação não formal. Não se compreenderia, de resto, que pudesse desistir do objectivo de democratizar a escola e dos seus contributos para o profundamento da democracia social, cultural, económica, etc. Se entende que seria uma ingenuidade acreditar que a educação escolar, isoladamente, seria capaz de garantir a necessária democratização da sociedade, entende por outro lado que uma escola democrática é indispensável àquele processo (4). As críticas ao pedagogismo, às crenças ingénuas nas capacidades da educação e da escola para operarem mudanças políticas e socioculturais, nunca o impediram de reconhecer as enormes potencialidades da educação e da escola: "Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode", como escreveu em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996 a, p. 126) ou, ainda com maior clareza,

"Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo" (Freire, 2000 a, pp. 91-92).

A democratização das organizações educativas, escolares e não escolares, representa um elemento crucial; no caso da escola pública tanto mais quanto essa democratização escolar "não é puro epifenómeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas factor também de mudança" (Freire, 1997 a, p. 114). Neste sentido, as escolas democráticas são consideradas espaços de educação crítica, de participação e de cidadania democrática, elementos de revitalização da esfera pública. Enquanto tal, são forçosamente espaços abertos e propiciadores da participação de professores e alunos, de pais e mães e de outros sectores da comunidade local; não de uma participação encenada, ou reduzida a formalismos e a rituais eleitorais que periodicamente se repetem, nem de uma participação subordinada, sujeita a vigilância e a controlo, qual técnica ou instrumento de gestão. Mas sim de uma participação real, verdadeira, interveniente no processo da tomada de decisões, orientada não apenas para alcançar resultados ou produtos, mas também, substantivamente, enquanto processo

educativo e prática pedagógica, pois "só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia" (Freire, 1996 a, p. 119).

Esta modalidade de participação-ingerência, capaz de produzir uma *deslocação do poder* de decidir para o interior das organizações educativas, assim transformando as periferias (por exemplo as unidades escolares ou os centros educativos) em centros de decisão com autonomia, distingue-se claramente de outras aceções de autonomia mitigada, ou meramente implementativa, de feição neoliberal, frequentemente limitadas a um mero elogio, ou apelo, à diversidade das formas de execução local ou periférica das decisões políticas centralmente, e autoritariamente, definidas. Mas esta concepção de autonomia coincide muito mais com uma forma de delegação política do centro político-administrativo de decisão para as periferias educativas do que com uma situação de devolução de poderes democraticamente legitimada; trata-se, com frequência, e ao contrário do que geralmente é anunciado, não de uma descentralização de poderes, não de uma democratização e autonomização das organizações educativas, mas sim de formas de desconcentração administrativa capazes de recentralizar a educação e de controlar (ainda que remotamente ou à distância) as organizações, os actores e as acções educativas.

Isto significa que a democratização da educação não constitui um problema apenas educativo ou técnico-pedagógico. No caso das organizações educativas escolares se, para Freire, a "mudança da cara da escola" não pode, por definição, vir a ser realizada sem (e muito menos contra) a escola, fica claro que ela é igualmente inatingível exclusivamente a partir da sua iniciativa. A repolitização democrática da escola, enquanto arena política e cultural, exige o reconhecimento e a aceitação da diversidade de actores participantes, de interesses e de racionalidades em presença, de objectivos contraditórios, de projectos educativos distintos, de culturas e subculturas, etc. Exige ainda a compreensão do carácter político da educação, isto é, daquilo que Freire designa por "politicidade da educação", e que vem a ser a sua defesa do carácter indissociável de educação e política e a sua rejeição da neutralidade política e axiológica da educação (5):

"Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do acto político" (Freire, 1997 b, p. 23).

Com efeito, só aceitando e discutindo as dimensões políticas, cívicas, éticas, que marcam indelevelmente a educação, as práticas pedagógicas, a interacção na sala de aula, a gestão curricular e a programação didáctica, os modelos de avaliação e progressão dos alunos, os modelos de gestão escolar e a organização do trabalho pedagógico, é possível abrir caminho à democratização da escola, à intervenção da comunidade e à participação dos não especialistas, assim repolitizando e amplificando as vozes pedagógicas. O necessário reforço dos saberes técnicos e pedagógicos de educadores e professoras, bem como da sua autonomia profissional e da sua responsabilidade cívica e ética, não é incompatível com o reconhecimento do direito de participação política dos cidadãos e das comunidades na governação democrática das escolas. Como adverte Freire, a este propósito,

"O domínio técnico é tão importante para o profissional quanto a compreensão política o é para o *cidadão*. Não é possível separá-los" (Freire, 2000 b, p. 27).

Como pude concluir num estudo anterior sobre as articulações construídas por Freire entre organização escolar e democracia radical (Lima, 2000), a construção da escola democrática e a democratização da organização e administração escolares não ocorrem em diferido; nem se democratiza primeiro a educação, o currículo e a pedagogia para, a partir desse momento, realizar finalmente a democratização da organização e das práticas de administração, nem se parte destas, como aquisições a priori, para depois conseguir alcançar aquela. Com efeito, uma e outras encontram-se profundamente imbricadas e são mutuamente reforçadoras, ou mutuamente inibidoras, embora se possam admitir ritmos e avanços relativamente distintos no seu processo de mudança. De resto, uma das principais lições de Freire, que embora atravesse toda a sua obra ressurgem com especial significado nos seus últimos trabalhos, é exactamente aquela que nos permite concluir que a educação escolar para a democracia e para a cidadania, só possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como a organização e administração escolares são, por definição, políticas, educativas e pedagógicas.

De idêntico modo, a "pedagogia da autonomia" que propõe (Freire, 1996 a) não é redutível à utilização de métodos e recursos didácticos, nem confinável à sala de aula. Uma prática educativa democrática e anti-discriminatória, uma prática "educativo-progressista" orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para uma aproximação crítica entre a escola e a vida, entre o currículo escolar e a experiência social dos sujeitos, entre o ensino e a formação política, moral e cívica, entre formação democrática e exercício efectivo de práticas democráticas e participativas na escola, comprometendo-se assim com a emancipação e com a autonomia não pode deixar de revelar-se uma "pedagogia da autonomia". Porém, esta pedagogia, envolvendo estudantes que na escola se vão progressivamente estruturando e afirmando como sujeitos autónomos, exige obviamente a intervenção de professores autónomos e também "saberes necessários" às práticas educativas autonómicas. Conclui-se que a prática de uma pedagogia da autonomia, baseada numa racionalidade comunicativa e dialógica, pressupõe condições não estritamente pedagógicas de autonomia, pois não existe dialogia sem autonomia. Enquanto acção educativa e prática pedagógica, a pedagogia da autonomia não é passível de realização de forma independente, insular, totalmente e permanentemente desconectada, da autonomia da pedagogia, ou seja, da autonomia do campo pedagógico, da escola, dos actores e dos poderes de decisão educativos. Neste sentido, a autonomia da pedagogia (isto é, dos actores, da organização, dos poderes e das decisões) revela-se absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia. Esta pedagogia da autonomia e da decisão constitui-se necessariamente como prática autonómica, actualizada por sujeitos pedagógicos democráticos e autónomos, em contextos de autonomia; de uma autonomia sempre relativa, em contextos não de independência mas de interdependências, como processo e construção social colectiva e não como simples artefacto ou aquisição definitiva e independente das acções dos actores socioeducativos.

Assim, pedagogia da autonomia e autonomia da pedagogia surgem como elementos indicotomizáveis, desde que concebidos como realidades necessariamente políticas (porque educativas e pedagógicas), embora podendo apresentar-se, empiricamente, sob distintas formas de associação, em variadas combinações e através de diversos graus de articulação/desarticulação. Em qualquer dos casos, a autonomia da organização educativa escolar e dos actores educativos, a autonomia da pedagogia, constitui-se sempre, enquanto acção, como pedagogia (no mínimo implícita) da autonomia, como experiência educativa significativa que releva do exercício de práticas de autonomia, tal como do exercício de práticas educativas se espera que relevem experiências de autonomia.

Ora em face de um projecto de educação libertadora, como aquele que é proposto por Paulo Freire, compreende-se quão imprescindível se torna a construção de contextos, situações e práticas *de autonomia da pedagogia da autonomia* autonomia, estruturados através do diálogo, da reinvenção democrática dos poderes educativos e da superação de assimetrias político-educativas.

O diálogo e a discussão, como bases indispensáveis à partilha e à construção colectiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia), revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática, tal como Freire reflectiu e procurou ensaiar nas suas intervenções político-administrativas em favor da autonomia da pedagogia e da escola (6). Neste sentido se poderá falar de uma administração escolar dialógica, orientada para a discussão e a intersubjectividade, para a decisão democrática, comprometida com o ensino e com a aprendizagem da decisão através da prática de decisões, com uma pedagogia da autonomia enquanto pedagogia politizada, articulando profundamente política educativa e educação política, governo e administração escolares, autonomia e pedagogia, assim devolvendo centralidade educativo-pedagógica e político-administrativa à escola, como instância auto-organizada e locus de produção de políticas e de decisões educacionais. Políticas educacionais que, tal como Freire nos ensina, exigem suporte organizacional e acção administrativa; tal como as práticas de administração e gestão escolares, seja a que nível for, não podem escapar à condição de práticas de política educacional. Administrar a educação e gerir as escolas, tanto como ensinar, revelam-se tarefas político-pedagógicas, implicando portanto um trabalho educativo. E o trabalho educativo, tal como brilhantemente Paulo Freire defendeu, não pode existir sem opção política.

Isto significa, mesmo sem ignorar todos os constrangimentos que sobre nós se abatem, que as nossas opções e acções enquanto educadores, individual e colectivamente, podem certamente fazer a diferença

Notas

(1) Para uma análise articulada Educação como Prática da Liberdade e Extensão ou Comunicação? veja-se o trabalho de João Francisco de Souza (2000, pp. 25-51).

(2) Remeto o leitor para as tipologias da participação e da não participação na organização escolar que apresento em Lima (2001, pp. 69-92).

(3) Significativamente, Tragtenberg abre as suas críticas às dimensões manipulativas da co-gestão e do participacionismo sob a designação de "Alice no País das Maravilhas".

Também Núñez (1999, p. 220), depois de inventariar e criticar formas de pseudo-participação afirma: "Efectivamente, éstos son certos niveles de participación; pero de ninguna manera los que uno puede pensar que le darían sustancia y cuerpo al verdadero proceso participativo de construcción de la democracia radical o sustantiva; porque participación es tener la capacidad de decidir, controlar, ejecutar y evaluar los procesos y sus proyectos; si no hay capacidad de decisión y de control, estaremos hablando máximo de una participación reactiva Š pero nunca sustantiva".

(4) E por esta razão afirmou, em entrevista concedida a Rosa Maria Torres: "Não se deve rejeitar o espaço da escola, esperando o triunfo revolucionário para convertê-la num espaço em favor das classes populares. Mesmo numa sociedade burguesa como a nossa, a brasileira, há muito a fazer neste terreno" (Freire, 1987, p. 85).

(5) "E por isso nem é possível falar de uma dimensão política da educação, pois toda ela é política" (Freire, 1987, p. 73).

(6) Designadamente quando, enquanto secretário de educação do município de São Paulo (1989-1991), decidiu "começar pelo começo", isto é, reformar a administração educativa municipal (Freire, 1996 b, p. 309). Para o estudo das mudanças introduzidas pela administração municipal da educação durante o mandato desenvolvido por Freire ver, entre outros: *A Educação na Cidade* (Freire, 1991), e as análises de Gadotti & Torres (1991), Torres (1994), O'Cadiz, Wong, Torres (1998) e Lima (2000).

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W. (2000). Educação e Emancipação. Rio de Janeiro, Paz e Terra (2ª ed.).
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1992). Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo, Ática (3ª ed.).
- CORTELLA, Mario Sergio (2000). A Escola e o Conhecimento. Fundamentos Epistemológicos e Políticos. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire.
- FREIRE, Paulo (1967). Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1975a). Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Paz e Terra (1ª ed. de 1969).
- FREIRE, Paulo (1975b). Pedagogia do Oprimido. Porto, Afrontamento.
- FREIRE, Paulo (1987). "Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire", in Rosa Maria Torres (Org.), Educação Popular: um Encontro com Paulo Freire. São Paulo, Edições Loyola, pp. 69-108.
- FREIRE, Paulo (1991). A Educação na Cidade. São Paulo, Cortez Editora.
- FREIRE, Paulo (1994). Cartas a Cristina. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996a). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo, Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996b). "Educação e Participação Comunitária", Inovação, n.º 9, 305-312.
- FREIRE, Paulo (1997a). Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra (1ª ed. de 1992).
- FREIRE, Paulo (1997b). A Importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam. São Paulo, Cortez Editora (1ª ed. de 1982).
- FREIRE, Paulo (2000a). Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo, Editora UNESP.
- FREIRE, Paulo (2000b). À Sombra desta Mangueira. São Paulo, Olho d'Água (3ª ed.).
- GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos Alberto (1991). "Paulo Freire, Administrador Público", in Paulo Freire, A Educação na Cidade. São Paulo, Cortez Editora, pp. 11-17.

- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical*. Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio C. (2001). *A Escola como Organização. Uma Abordagem Sociológica*. São Paulo, Cortez Editora.
- NÚÑEZ HURTADO, Carlos (1999). *La Revolución Ética*. Guadalajara, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (2ª ed.).
- O'CADIZ, Maria P., WONG, Pia L. & TORRES, Carlos A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, Social Movements, and Educational Reform in São Paulo*. Boulder, Westview Press.
- SOUZA, João Francisco de (2000). "Alcances e extensão do pensamento de Paulo Freire na América Latina a partir do Nordeste Brasileiro", in AAVV, *Um Olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste Brasileiro*. Recife, Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, pp. 25-51.
- SOUZA, João Francisco de (2001). *Atualidade de Paulo Freire. Contribuição ao Debate sobre a Educação na Diversidade Cultural*. Recife, Edições Bagaço.
- TRAGTENBERG, Maurício (1989). *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo, Cortez Editora.
- TORRES, Carlos Alberto (1994). "Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", *Comparative Education Review*, Vol. 38, n.º 2, pp. 181-214.